

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

# Δείκτες Εκπαίδευσης

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 21 | Μάιος 2019

ΤΕΥΧΟΣ 21  
Μάιος 2019







Δείκτες  
Εκπαίδευσης



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες  
Εκπαίδευσης

Τεύχος 21<sup>ο</sup> - Μάιος 2019



# Δείκτες Εκπαίδευσης

ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 19ος - τεύχος 21° - Μάιος 2019

Υπεύθυνος για την έκδοση:  
Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.  
ΣΙΝΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ

Ευαγγέλου Φίλιππος  
Ευσταθίου Μηνάς  
Κάμτσιος Σπυρίδων  
Κοκκινέλη Κυριακή  
Λεοντίου Κωνσταντίνος  
Λώλη Ελευθερία  
Νάτσια Ελευθερία  
Σίντος Στέφανος  
Σταύρου Αικατερίνη  
Τσίγγρος Δημήτριος

Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα  
τηλ. - φαξ: 26510 78747  
e-mail: [sepenioa@gmail.com](mailto:sepenioa@gmail.com)

**Διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ**

*Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις του συγγραφέα, ο οποίος και βαρύνεται αποκλειστικά τόσο για την ερευνητική δεοντολογία, την επιστημονικότητα και την εγκυρότητα των θέσεων.*

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ  
Γαριβάδης 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358  
e-mail: [e\\_theodo@otenet.gr](mailto:e_theodo@otenet.gr)

ISSN: 1790-6873

ISSN: 1790-6873



# Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγικό σημείωμα</b> .....	7
<b>Σπράτη Παναγιώτα</b> Η Απόκτηση δεξιοτήτων για τα παιδιά με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο .....	11
<b>Ευσταθίου Μηνά</b> Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Παιδιών με Αυτισμό στο Ειδικό Σχολείο .....	39
<b>Γεωργίτης Θ. Νικόλαος</b> Ψυχικές διαταραχές: Νευρώσεις - Ψυχώσεις .....	50
<b>Παππάς Λάμπρος - Λεοντίου Κωνσταντίνος</b> Αγχώδεις Διαταραχές: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Θεραπευτικών & Ψυχοεκπαιδευ- τικών Παρεμβάσεων .....	59
<b>Χριστοδούλου Ευθύμιος</b> Η συμβολή του προγράμματος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Β' επιπέδου στην Επαγγελ- ματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.....	71
<b>Λάλη Ελευθερία</b> Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διαπολιτιστική εκπαίδευση μέσω της «πολυπολιτι- σμικής» παιδικής λογοτεχνίας .....	94
<b>Καραμανώλη Ελένη</b> Ο εννοιολογικός εξοπλισμός των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας .....	107
<b>Γιαννακού Μαρία</b> Εκπαίδευση και πόλεμος: η περίπτωση της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων Προτύπου Γυμνασίου Αρρένων κατά την περίοδο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου .....	115

**Νάτσια Ελευθερία**

Τα αναλυτικά Προγράμματα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και η σημαντικότητα της αξιολόγησής τους ..... 122

**Κατσαρού Βασιλική**

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου ..... 145

**Υφαντής Διονύσης**

Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο Σχολείο και η ελληνική πραγματικότητα ..... 156

**Κωστανάσιου Λάζαρου**

Η ένταξη των προσφυγόπουλων στη σχολική κοινότητα ως πρόκληση για την εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα ..... 165

**Λάμπρος Ιωάννης - Ξένια Μήτση**

Θεωρητική πλαισίωση και πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Ένα διδακτικό παράδειγμα ..... 173

**Καψάλη Θέκλα - Σίντος Στέφανος**

Προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ..... 183

**Τσίγγρος Δημήτρης**

Λογισμικά οργάνωσης βιβλιοθήκης ..... 191

## Εισαγωγικό σημείωμα

Η διεθνοποίηση η οποία υπηρετεί την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την ομοιομορφία του καταναλωτικού τρόπου ζωής, φαίνεται να αποτελεί πρόκληση για την τυπική εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναμένεται το σχολείο να ετοιμάσει τη νέα γενιά, προκειμένου να ανταπεξέλθει στη διεθνή πραγματικότητα μεταδίδοντας γνώση, ικανότητες και στάσεις που θα της επιτρέψουν να αντιμετωπίσει επιτυχώς την τεχνολογική, εργασιακή, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική αλλαγή που συντελείται με γρήγορο και έντονο ρυθμό.

Στις απαρχές του 21ου αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει να αντιμετωπίσει και μία άλλη πρόκληση. Καλείται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής, πολυφωνικής και ευμετάβλητης κοινωνικής πραγματικότητας, εφαρμόζοντας ανοιχτή και ευέλικτη παιδαγωγική και διδακτική πρακτική, έτσι, ώστε να εναρμονίζεται με τις διαφορετικές ανθρωπολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις των μαθητών. Στο πνεύμα αυτό, η ατομικότητα, η ετερότητα και η πολυφωνία προβάλλονται ως κατευθυντήριοι άξονες για την ευέλικτη και εναλλακτική οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες, επιθυμίες και επιδιώξεις των μαθητών. Η ανάπτυξη τέτοιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας παρουσιάζεται ως επιθυμητός στόχος για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς επιχειρείται η αναδιάρθρωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού έργου ως διδακτικού και παιδαγωγικού γεγονότος στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλείται να χειριστεί αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ο ΣΕΠΕΝΙ με την έκδοση του παρόντος τεύχους αποσκοπεί στο να συνδράμει τον μάχιμο εκπαιδευτικό της τάξης στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, παρωθώντας τον σε γόνιμο θεωρητικό προβληματισμό μέσω της

μελέτης των άρθρων που στο παρόν τεύχος δημοσιεύονται.

Ειδικότερα τα θέματα που παρουσιάζονται αφορούν τα εξής επιστημονικά πεδία:

- την ειδική αγωγή, τόσο τις διαταραχές συμπεριφοράς στα άρθρα των Μηνά Ευσταθίου, Νικολάου Γεωργίτση, Λάμπρου Παππά & Κωνσταντίου Λεοντίου, όσο και τη διαχείριση συμπεριφορών που αναπτύσσονται στο φάσμα του αυτισμού, στο άρθρο της Παναγιώτας Στράτη.
- την ειδική διδακτική γνωστικών αντικειμένων, στο άρθρο της Ελένης Καραμανώλη,
- την επίδραση της εκπαίδευσης από το κοινωνικό γίγνεσθαι, στα άρθρα των Μαρίας Γιαννακού και Λάζαρου Κωστανάσιου,
- τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στα άρθρα των Ελευθερίας Λώλη, Ιωάννη Λάμπρου και Ξένιας Μήτση,
- τον ρόλο των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο, στα άρθρα των Ευθύμη Χριστοδούλου και Δημήτρη Τσίγγου,
- τα αναλυτικά προγράμματα, στο άρθρο της Ελευθερίας Νάτσια,
- τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα άρθρα των Βασιλικής Κατσαρού και Διονύση Υφαντή, και
- τα προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής, στο άρθρο των Θέκλας Καψάλη και Στέφανου Σίντου.

Για τη Συντακτική Επιτροπή  
Λώλη Ελευθερία

## Η απόκτηση δεξιοτήτων για τα παιδιά με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο

*Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ετήσιας διάρκειας με σύγχρονες προσεγγίσεις  
σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*

*Παναγιώτα Στράτη*

*Νηπιαγωγός - Μ.Εδ. στη Σχολική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες  
Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας από την εφαρμογή ετήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για τη συμπεριληψη παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη, σε δύο νηπιαγωγεία και ένα προσχολικό κέντρο της Περιφέρειας Ηπείρου. Μελετά αποτελεσματικούς τρόπους για τη στήριξη της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη μέσα από παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων, προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικών πρακτικών και πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 12 μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις, από αυτούς οι 7 συμμετείχαν στο πρόγραμμα και οι 5 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα νήπια ήταν ηλικίας 5 - 6 ετών και ηλικιακά την επόμενη χρονιά θα φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα έδειξε ότι οι παρεμβάσεις βελτιώνουν την ποιότητα και την ποσότητα βασικών δεξιοτήτων και ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν με ίσους όρους στο σχολικό πρόγραμμα αλλά είναι απαραίτητη η ετοιμότητα των σχολείων να τους αποδέχονται ισότιμα με κατάλληλα ποιοτικά προγράμματα σπουδών.

**Λέξεις Κλειδιά:** Συνεκπαίδευση, Προγράμματα Παρέμβασης, Αναπτυξιακές Διαταραχές, Ποιότητα στην Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η φοίτηση παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στο δημόσιο γενικό σχολείο έχει κλιμακωθεί σε συνδυασμό με την αυξημένη συχνότητα της διάγνωσης (Yeargin-Allsopp, Karapurkar, Doernberg, Boyle, & Murphy, 2003). Τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να παρουσιάσουν μοναδικές προκλήσεις στην τάξη, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις κυριότερες μεταβλητές που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις (Lamberson, 2006 ▪ Lohrman & Bamburra, 2006).

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών βιώνει για πρώτη φορά μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Κάθε ένα από τα περιβάλλοντα του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου και του οικογενειακού, καθορίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσει το παιδί καθώς και την πορεία του στην εκπαίδευση. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, αισθητηριακές αναπηρίες, άτυπη ανάπτυξη και σωματικές αναπηρίες, οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη για να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα παιδιά που λαμβάνουν υποστήριξη νωρίς στη ζωή τους, είναι πιθανόν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό περιβάλλον με επιτυχία.

Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και η συμπτωματολογία, ποικιλουν ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες. Η ποικιλομορφία στον πληθυσμό των παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και οι διαφορετικές τους ανάγκες, απαιτούν ατομικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια παρέμβασης και εκπαίδευσής τους. Λόγω της αύξησης του αριθμού των παιδιών με διάγνωση: διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, της ετερογένειας τους, της οικογένειας που ζητά άμεσα θεραπεία και της έλλειψη γνωστοποίησης πολλών παρεμβάσεων, η εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και διαφωνίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το ερώτημα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό είναι, αν οι παρεμβάσεις πρέπει να πραγματοποιούνται ατομικά ή ενσωματωμένα στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Η στάση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την προσαρμογή και τη μάθηση των παιδιών θα επηρεάσει την παρέμβασή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, η επιμόρφωση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία (Ανρα-

midis & Norwich, 2002 ▪ Scruggs & Mastropieri, 1996 ▪ Sakelleriou, Strati & Kon-solas, 2018) και για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Jindal- Snape, Douglas, Topping, Kerr, & Smith, 2005 ▪ Lamberson, 2006 ▪ Messemmer, 2010 ▪ Park & Chitiyo, 2011). Οι έρευνες είναι απαραίτητο να κατευθυνθούν ώστε να διακριθεί αν η λειτουργική απόκτηση δεξιοτήτων επιτυγχάνεται για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού σε χώρους χωρίς αποκλεισμούς.

Στόχοι του ετήσιου προγράμματος είναι να συμβάλλει ερευνητικά στο:

A) Αν τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού κερδίζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στις τάξεις συνεκπαίδευσης με την παροχή κατάλληλων ποιοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

B) Εάν η πρόοδος των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συνδέεται με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη.

Γ) Εάν η ποιότητα εκπαίδευσης στη γενική τάξη συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, στο πλαίσιο της ετήσιας παρέμβασης, η ποιότητα είναι συνώνυμο με τις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τη μάθηση των παιδιών, την αποδοχή και τη συμμετοχή. Μέσα από ερωτηματολόγια, κλίμακες αξιολόγησης και εργαλεία καταγραφής, παρατηρήσαμε τις συμπεριφορές των παιδιών, αξιολογήσαμε το κλίμα της τάξης και καταγράψαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε μια τάξη υψηλής ποιότητας και ενισχυμένων πρακτικών συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να ασχολούνται στο επίπεδο τους. Στις τάξεις που θεωρούνται υψηλής ποιότητας, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και αποδέχονται τις διαφορές τους.

## 1. Μεθοδολογία

Αξιοποιήσαμε για τη συλλογή δεδομένων τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές όπως ημερολόγια, φωτογραφικό υλικό και τήρηση ημερολογίου όσο και ποσοτικές όπως ερωτηματολόγια και κλείδες παρατήρησης. Ακολουθήσαμε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιώντας διαστάσεις του ποιοτικού και ποσοτικού μοντέλου (King, Keohane & Verba, 1994). Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διασφαλίστηκε σε κάποιο βαθμό με τη μέθοδο της «Τριγωνοποίησης» (triangulation), η οποία σύμφωνα με τον Hopkins (1993) αποτελεί «τεστ αξιοπιστίας». Αντλήσαμε δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές αλλά και με διαφορετικές μεθόδους (Neumah, 2000 ▪ Yin, 2003), τα ερω-

τηματολογία από τους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τις παρατηρήσεις του ερευνητή και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, που εξασφαλίζουν τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων. Μας δόθηκε η δυνατότητα να εκτιμήσουμε σφαιρικά την κατάσταση, να διερευνήσουμε και να αξιολογήσουμε πληρέστερα τα αποτελέσματά μας. Η τριγωνοποίηση είναι ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων προκειμένου να ελεγχτούν οι υποθέσεις της έρευνας μας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν βασιζόμενοι στην επίτευξη διδακτικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων και στο αναλυτικό του ολόημερου νηπιαγωγείου για την μετάβαση παιδιών με αναπηρία (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου & Χρυσάφιδης, 2008). Εστίασαμε στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:

- Εκτιμήσαμε το επίπεδο των μαθητών, μελετήσαμε τις διαγνώσεις του ΚΕΔΔΥ,
- Αποφασίσαμε τις περιοχές διδασκαλίας,
- Σχεδιάσαμε βήματα μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων,
- Διαλέξαμε μεθόδους διδασκαλίας και προχωρήσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος «Κούκου Άκου Κούκου Κοίτα»,
- Καταγράψαμε και εκτιμήσαμε την πρόοδο.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα είναι:

- Ερωτηματολόγια με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις
- Κλείδες παρατήρησης
- Εξατομικευμένα προγράμματα
- Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς
- Παρατήρηση
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
- Μουσική (Τραγούδια για κάθε αντικείμενο μάθησης)
- Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, Montessori, Reggio Emilia, Υψηλών Στόχων (High/ Score) όσον αφορά το χώρο και τα υλικά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014)
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ

#### Συνεντεύξεις

Ως μια συμπληρωματική τεχνική στα ερωτηματολόγια, για να μπορέσει να υπάρξει εγκυρότητα στα δεδομένα που έχουν ήδη συλλεχθεί. Αξιοποιήθηκε ως εργαλείο με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης και συλλέχθηκαν αυθόρμητες, πλούσιες πληροφορίες και συγ-



κεκριμένες σχετικές απαντήσεις. Διεξήχθη με τη μορφή ανοιχτού διαλόγου παρέχοντας ευχέρεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιζόμενο, ο οποίος είχε τη δυνατότητα να μιλήσει ελεύθερα για τα θέματα που τίθενται. Η διάρκεια της συζήτησης κυμάνθηκε από μισή ώρα μέχρι σαράντα πέντε λεπτά για κάθε εκπαιδευτικό. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο, το Φεβρουάριο στη μέση του προγράμματος, όπου πραγματοποιήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση και εξετάστηκαν εκ νέου οι διδακτικοί στόχοι και στο τέλος του προγράμματος.

### Παρατήρηση

Ο ερευνητής εφάρμοσε συμμετοχική παρατήρηση. Συμμετείχε σε δραστηριότητες των ομάδων. Παρατηρούσε τις αντιδράσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών στην ομάδα. Δεν παρατηρούσε μέσα από το ρόλο του επισκέπτη αλλά ως μέλους της ομάδας. Ο ερευνητής έχει εμπειρία από τη χρήση αυτού του εργαλείου και διαθέτει εμπειρία στην καταγραφή πληροφοριών. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος για την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων ενός γενικότερου πληθυσμού (Σπράτη, 2017).

### Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Προκειμένου να εφαρμόσουμε επιτυχημένα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προσπαθήσαμε: α) να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία όλων των συναδέλφων όλων των ειδικοτήτων β) γνωρίσαμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών γ) ενημερωθήκαμε για το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και τις προσδοκίες της οικογένειας. Λάβαμε υπόψη μας τα ακόλουθα στοιχεία προκειμένου να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2008 ▪ Tomlinson, 2003):

- Προγραμματίσαμε ένα πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Εργαστήκαμε σε μικρές, ευέλικτες και μαθησιακά ανομοιογενείς ομάδες.
- Διαφοροποιήσαμε το υλικό διδασκαλίας.
- Διαφοροποιήσαμε το ρυθμό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Δώσαμε έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

### **Το Δείγμα της έρευνας**

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία γιατί στοχεύαμε στη διερεύνηση σε βάθος της συνεκπαίδευσης παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, απο-

σαφήνισαμε και κατανοήσαμε παραμέτρους που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Το δείγμα μας αποτέλεσαν δώδεκα μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, από αυτούς οι επτά συμμετείχαν στο πρόγραμμα και οι πέντε μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

## 2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η πειραματική έρευνα περιλαμβάνει δύο μεταβλητές που αλληλοεπηρεάζονται, η μεταβλητή που αποτελεί την αιτία των μεταβολών λέγεται ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ αυτή που μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της μεταβολής της πρώτης, της ανεξάρτητης μεταβλητής λέγεται εξαρτημένη μεταβλητή. Κατά τη διεξαγωγή μιας πειραματικής έρευνας υπάρχουν πρακτικοί περιορισμοί στον έλεγχο όλων των πιθανών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντλήσαμε πληροφορίες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (θεωρητικές απόψεις και ευρήματα προηγούμενων ερευνών), αναφορικά με την ύπαρξη και τη σπουδαιότητα διαφόρων εξωγενών μεταβλητών για τη διερεύνηση του φαινομένου που μας ενδιαφέρει. Μία μεταβλητή μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά ή ποιοτικά.

Στην έρευνά μας ορίστηκε:

**ως ανεξάρτητη μεταβλητή:** η εφαρμογή του Προγράμματος «Κούκου Άκου, Κούκου Κοίτα»

**ως εξαρτημένη μεταβλητή:** η μάθηση, η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Στα πλαίσια του πειραματικού χειρισμού, διαμορφώσαμε τις κατάλληλες συνθήκες (experimental conditions), με βάση τις οποίες προκαλέσαμε αλλαγές (επίδραση) στις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, με σκοπό να καταγράψουμε τις μεταβολές που θα συμβούν στο υπό μελέτη φαινόμενο (εξαρτημένη μεταβλητή). Διατυπώσαμε μία ερευνητική υπόθεση σχετικά με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, και διεξήγαμε τον πειραματικό σχεδιασμό προκειμένου να ελέγξουμε (να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε) την υπόθεση αυτή.

Στάδια της πειραματικής διαδικασίας:

### 1. Υπόθεση

Τα παιδιά με αναπηρία που ενσωματώνονται στη γενική τάξη έχουν ανάγκη από τροποποίηση του προγράμματος για να είναι επιτυχής η ένταξη. Τα παιδιά με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού μαθαίνουν καλύτερα μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (ακούω, βλέπω).

2. Διαμόρφωση συνθηκών για τον έλεγχο των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής
3. Μέτρηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τα διαφορετικά επίπεδα τιμών της ανεξάρτητης
4. Ανάλυση αποτελεσμάτων
5. Επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης

Η πιο βασική μορφή πειραματικού σχεδιασμού, περιλαμβάνει τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Πειραματικές ομάδες ονομάζονται οι ομάδες οι οποίες υφίστανται τον πειραματικό χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ ομάδα ελέγχου ονομάζεται η ομάδα η οποία δεν υποβάλλεται σε παρόμοιο χειρισμό. Οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής για την πειραματική ομάδα συγκρίνονται με αυτές της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η πειραματική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του προσχολικού κέντρου, των δύο νηπιαγωγείων και των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό. Στόχος μας να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα της συνύπαρξης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, να ερμηνεύσουμε τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουμε προβλήματα και να διερευνήσουμε τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά επιθυμούσαμε όχι μόνο να βελτιώσουμε την πρακτική μας αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρούσαμε.

Συγκεκριμένα:

Πειραματισμός	Έρευνα
Πράξαμε	Ερευνήσαμε
Κάναμε Παρέμβαση	Αναθεωρήσαμε
Στοχεύσαμε	Κινηθήκαμε προσεκτικά
Αποφασίσαμε	Είχαμε πρόγραμμα
Είχαμε κίνητρα	Μαρτυρίες / Αποδείξεις
Είχαμε πάθος	Δρούσαμε συστηματικά

Σχήμα 1: Πειραματισμός και έρευνα

- Βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής έρευνας στο πλαίσιο του προγράμματός μας:
- Συνεχής (επαναλαμβανόμενη) αξιολόγηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων
  - Επιδράσεις παρεμβάσεων που επαναλαμβάνονται κατά διαστήματα.
  - Η επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση γίνεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση.
  - Η συμμετοχή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των μαθητών
  - Η σύνθεση θεωρίας και πράξης, η διδασκαλία υπόκειται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Η θεωρία συμπλήρωνε και εμπλούτιζε την πρακτική κρίση των εκπαιδευτικών.
  - Οι συμμετέχοντες δρούσαν και στοχάζονταν με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση.

## 2.2 Διδακτικές τεχνικές

- **Ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς**  
 Η θετική εμπειρία στην τάξη και η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ένα σταθερό περιβάλλον για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
- **Ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα και κατάλληλοι εκπαιδευτικοί στόχοι**
  - Αξιοποιήθηκε η ζωγραφική ως μέσο για την ανάπτυξη ικανοτήτων στο λόγο.
  - Οι οπτικές κάρτες βοήθησαν τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα στις δραστηριότητες.
  - Το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης υπενθύμιζε στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια της μέρας.
  - Οι κάρτες οργάνωσης σε κεντρικό σημείο της τάξης στις οποίες κατέφευγαν οι μαθητές όσο συχνά το είχαν ανάγκη.
- **Σαφείς οδηγίες**  
 Η χρήση απλού και μη διφορούμενου λόγου βοήθησε πολύ στην επικοινωνία με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Χρησιμοποιώντας φυσική καθοδήγηση από όλο το προσωπικό του σχολείου, ενισχύθηκε το αίσθημα της σταθερότητας και έγινε προσπάθεια να γενικευτεί η μάθηση σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικά πρόσωπα.
- **Αποφυγή άγχους**  
 Η συνεχής παρατήρηση και η καλή γνώση των τρόπων επικοινωνίας των παιδιών, μας ενημέρωναν για αυτά που τα προβληματίζουν.

### 2.3 Διδακτικές πρακτικές στη γενική τάξη

- *Χρήση των ΤΠΕ και εποπτικού υλικού:* Λογισμικά (υπολογιστικά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και τη μάθηση), Εννοιολογικοί Χάρτες, φωτογραφικό υλικό, video. Ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένο στόχο και διευκολύνουν τη μάθηση. Επιπρόσθετα ο υπολογιστής βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών και διαδικασιών.
- *Διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης):* τα παιδιά οδηγούνται τα ίδια στη γνώση, δηλαδή μαθαίνουν “πώς να μαθαίνουν”. Στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης του Bruner και του Vygotsky.
- *Συζήτηση- Διάλογος εκπαιδευτικού με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες.* Με τη συζήτηση τα παιδιά προβληματίζονται, αξιολογούν, συμπεραίνουν και διατυπώνουν απόψεις.
- *Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας:* Ενδείκνυνται για οργάνωση δραστηριοτήτων με τη χρήση της τεχνολογίας. Με συνεργατικές δραστηριότητες ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες, με τον ενήλικα να παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή αναπτύσσεται η σκέψη και οικοδομείται σταδιακά σύμφωνα με τον Vygotsky. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία (εκπαιδευτικά λογισμικά και γλώσσα) και ο καταμερισμός εργασίας (activity theory).

### 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων παρέμβασης και ελέγχου, στην εξέλιξη των χρονικών στιγμών, έγινε μεταξύ της έναρξης και της ανατροφοδότησης, μεταξύ της έναρξης και της τελικής αξιολόγησης. Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση ήταν ο Wilcoxon Signed Ranks Test και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

*Αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ικανοτήτων του παιδιού στη ζωγραφική, τον προφορικό λόγο, στην κατανόηση μικρών κειμένων, στις χωροχρονικές έννοιες, την τριποδική λαβή, στους υπολογιστές και τη μουσική.*

1: Άριστο 2: πολύ καλό 3: καλό 4: ικανοποιητικό 5: λιγότερο ικανοποιητικό  
6: ανεπαρκές

## ■ Ζωγραφική

Ζωγραφική pre * Ζωγραφική mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Ζωγραφική mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	1	0	2
		Ανεπαρκές		0	1	2	3
	Total			1	2	2	5
Παρέμβασης	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	1	0	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	2	3	1	6
	Total		1	2	3	1	7

**Πίνακας 1:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στη Ζωγραφική, για τους έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ικανοποιητικό, οι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ανεπαρκές. Για τον έβδομο (7) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό του ήταν ανεπαρκές και στη μέση (mid) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), ο ένας (1) παρέμεινε στο λιγότερο ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πέρασε στο ικανοποιητικό επίπεδο. Για τους άλλους τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι δύο παρέμειναν στο ανεπαρκές επίπεδο όπως στην αρχή και ο άλλος ανέβηκε ένα επίπεδο και πήγε στο ικανοποιητικό.

Ζωγραφική pre * Ζωγραφική post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Ζωγραφική post			Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		2	0	2
		Ανεπαρκές		0	3	3
	Total			2	3	5
Παρέμβασης	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Ανεπαρκές	1	3	2	6
	Total		2	3	2	7

**Πίνακας 2:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στη Ζωγραφική, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδο των έξι (6) ήταν ανεπαρκές και του ενός (1) λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, οι τρεις (3) ικανοποιητικό και οι δύο (2) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι τρεις (3), ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο, πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι τρεις (3) που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), ανέβηκαν ένα επίπεδο, στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Ομάδα			Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Ζωγραφική mid - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Ζωγραφική post - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Ζωγραφική mid - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	6	0,024
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Ζωγραφική post - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	7	0,016
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 3:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη ζωγραφική»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τη ζωγραφική, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,024$  και στο τέλος  $p = 0,016$ .

## ■ Προφορικός Λόγος

Προφορικός λόγος pre * Προφορικός λόγος mid Crosstabulation						
Count			Προφορικός λόγος mid			Total
Ομάδα			Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	0	1
		Ανεπαρκές		1	3	4
	Total		2	3	5	
Παρέμβασης	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	2	0	0	2
		Ανεπαρκές	1	2	2	5
	Total		3	2	2	7

**Πίνακας 4:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στον προφορικό λόγο, για τους πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ανεπαρκές, οι άλλοι δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ικανοποιητικό. Για τον έκτο (6) και έβδομο (7) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και στη μέση (mid) ικανοποιητικό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι τρεις (3) παρέμειναν στο ανεπαρκές και ο άλλος (1) πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Ο πέμπτος (5) μαθητής της ομάδας ελέγχου, παρέμεινε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο όπως στην αρχή.

Προφορικός λόγος pre * Προφορικός λόγος post Crosstabulation							
Ομάδα			Προφορικός λόγος post				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			1	0	1
		Ανεπαρκές			2	2	4
	Total				3	2	5
Παρέμβασης	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	2	0	0		2
		Ανεπαρκές	0	2	3		5
	Total		2	2	3		7

**Πίνακας 5:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στον προφορικό λόγο, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των πέντε (5) ήταν ανεπαρκές



και των δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, οι δύο (2) ικανοποιητικό και οι δύο (2) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, ο ένας (1) μαθητής είχε επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι άλλοι τέσσερις (4) ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν ανεπαρκές επίπεδο, πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό οι δύο (2) και οι άλλοι δύο (2) παρέμειναν στο ανεπαρκές. Ο πέμπτος (5) της ομάδας ελέγχου, που είχε λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre), στο τέλος (post), παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Προφορικός λόγος mid - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Προφορικός λόγος post - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Προφορικός λόγος mid - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	5	0,034
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Προφορικός λόγος post - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 6:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο»

Είναι φανερό, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, ο ένας (1) μαθητής είχε βελτίωση και οι άλλοι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος, οι δύο (2) είχαν βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. **Στατιστικά σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,034$  και στο τέλος  $p = 0,015$ .

### ■ Κατανόηση Μικρών Κειμένων

Κατανόηση μικρών κειμένων pre * Κατανόηση μικρών κειμένων mid Crosstabulation							
Count		Κατανόηση μικρών κειμένων mid				Total	
Ομάδα		Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές		
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων pre			2	3	5	
	Total			2	3	5	
Παρέμβασης	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	1	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	0	3	2	5
	Total	1	1	3	2	7	

**Πίνακας 7:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στην κατανόηση μικρών κειμένων, για τους πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ανεπαρκές, οι άλλοι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό. Για τον έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό του ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και στη μέση (mid) ικανοποιητικό και για τον έβδομο (7) από ικανοποιητικό πέρασε στο καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι τρεις (3) παρέμειναν στο ανεπαρκές και οι άλλοι (2) πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Κατανόηση μικρών κειμένων pre * Κατανόηση μικρών κειμένων post Crosstabulation							
Count		Κατανόηση μικρών κειμένων post				Total	
Ομάδα		Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό		Ανεπαρκές
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων pre				3	2	5
	Total				3	2	5
Παρέμβασης	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	1	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	0	1	3	1
	Total	1	1	1	3	1	7

**Πίνακας 8:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στην κατανόηση μικρών κειμένων, για τους μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδο των πέντε (5) ήταν ανεπαρκές και του έκτου (6) λιγότερο ικανοποιητικό και του έβδομου (7) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, ο τέταρτος (4) ικανοποιητικό, ο πέμπτος (5) ανεπαρκές, ο έκτος (6) καλό και ο έβδομος (7) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, όλοι οι μαθητές (5) είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο (pre). Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν ανεπαρκές επίπεδο, πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό και οι τρεις (3) παρέμειναν στο ανεπαρκές.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων mid - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Κατανόηση μικρών κειμένων post - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Κατανόηση μικρών κειμένων mid - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	5	0,025
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Κατανόηση μικρών κειμένων post - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	6	0,024
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 9:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κατανόηση μικρών κειμένων»

Διακρίνουμε, όσον αφορά την κατανόηση μικρών κειμένων, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι έξι (6) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχαν βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος, οι τρεις (3) είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. **Στατιστικά σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,025$  και στο τέλος  $p = 0,024$ .

## ■ Χωροχρονικές Έννοιες

Χωροχρονικές έννοιες pre * Χωροχρονικές έννοιες mid Crosstabulation						
Count			Χωροχρονικές έννοιες mid			Total
Ομάδα			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	2	3
		Ανεπαρκές		0	2	2
	Total			1	4	5
Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	1	0	2
	Total		0	1	3	4
Total			2	2	3	7

**Πίνακας 10:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στις χωροχρονικές έννοιες, για τους τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ικανοποιητικό. Για τον πέμπτο (5) και έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, στη μέση (mid) ο ένας ικανοποιητικό και ο άλλος καλό. Ο έβδομος μαθητής (7) από το ικανοποιητικό πέρασε στο καλό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι δύο (2) παρέμειναν στο λιγότερο ικανοποιητικό και ο τρίτος πέρασε στο ικανοποιητικό επίπεδο. Ο δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Χωροχρονικές έννοιες pre * Χωροχρονικές έννοιες post Crosstabulation						
Count			Χωροχρονικές έννοιες post			Total
Ομάδα			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	3
		Ανεπαρκές			2	2
	Total				5	5
Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	2	0	2
	Total		0	1	3	4
Total			1	3	3	7

**Πίνακας 11:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στις χωροχρονικές έννοιες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδο των τεσσάρων (4) ήταν ανεπαρκές, των δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό και του ενός (1) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν ικανοποιητικό, οι άλλοι τρεις (3) καλό και ο ένας (1) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο και οι άλλοι τρεις (3), λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι τρεις. Ο δύο (2) της ομάδας ελέγχου, που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), πέρασαν και αυτοί στο ικανοποιητικό επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος	p-value		
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες mid - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	3	0,157	
		Επιδείνωση	0		
		Χωρίς αλλαγή	2		
		Σύνολο	5		
	Χωροχρονικές έννοιες post - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	5		0,059
		Επιδείνωση	0		
		Χωρίς αλλαγή	0		
		Σύνολο	5		
Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες mid - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	7	0,014	
		Επιδείνωση	0		
		Χωρίς αλλαγή	0		
		Σύνολο	7		
	Χωροχρονικές έννοιες post - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	7	0,011	
		Επιδείνωση	0		
		Χωρίς αλλαγή	0		
		Σύνολο	7		

**Πίνακας 12:** « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στις χωροχρονικές έννοιες»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τις χωροχρονικές έννοιες, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,014$  και στο τέλος  $p = 0,011$ .

### ■ Τριποδική Λαβή

Τριποδική λάβη pre * Τριποδική λάβη mid Crosstabulation					
Count			Τριποδική λάβη mid		Total
Ομάδα			Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Τριποδική λάβη pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		3	3
		Ανεπαρκές		2	2
	Total			5	5
Παρέμβασης	Τριποδική λάβη pre	Ικανοποιητικό	1	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	4	0	4
		Ανεπαρκές	1	1	2
	Total	6	1	7	

**Πίνακας 13:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στην τριποδική λαβή, για τους τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και τον Φεβρουάριο (mid) οι τέσσερις (4) είχαν ικανοποιητικό. Για τον πέμπτο (5) και έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές, στη μέση (mid) ο ένας λιγότερο ικανοποιητικό και ο άλλος ικανοποιητικό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), παρέμειναν και οι τρεις (3) στο λιγότερο ικανοποιητικό. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Τριποδική λάβη pre * Τριποδική λάβη post Crosstabulation							
Ομάδα			Τριποδική λάβη post			Total	
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό		Λιγότερο ικανοποιητικό
Ελέγχου	Τριποδική λαβή pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	0	3
		Ανεπαρκές			0	2	2
	Total				3	2	5
Παρέμβασης	Τριποδική λαβή pre	Ικανοποιητικό	0	1	0		1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	3	0		4
		Ανεπαρκές	0	1	1		2
	Total	1	5	1		7	

**Πίνακας 14:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στην τριποδική λαβή, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος το επίπεδό των τεσσάρων (4) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των δύο (2) ανεπαρκές και του ενός (1) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι πέντε (5) είχαν καλό, ο ένας (1) ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο και οι άλλοι τρεις (3), λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι τρεις. Οι δύο (2) της ομάδας ελέγχου, που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος		
Ελέγχου	Τριποδική λάβη mid - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	2	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Τριποδική λάβη post - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Τριποδική λάβη mid - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	6	0,020
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Τριποδική λάβη post - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	7	0,016
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 15:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην τριποδική λαβή»

Είναι φανερό, όσον αφορά την τριποδική λαβή, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, **στατιστικά σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,020$  και στο τέλος  $p = 0,016$  ενώ για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση στο τέλος  $p = 0,046$ .

## ■ Υπολογιστές

Υπολογιστές pre * Υπολογιστές mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Υπολογιστές mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Υπολογιστές pre	Ανεπαρκές			1	4	5
	Total				1	4	5
Παρέμβασης	Υπολογιστές pre	Ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	1		1
	Total		2	4	1		7

**Πίνακας 16:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στους υπολογιστές, για τους τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ικανοποιητικό και ο ένας (1) καλό. Για τους άλλους τρεις (3) μαθητές του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ικανοποιητικό, στη μέση (mid) οι δύο ικανοποιητικό και ο τρίτος καλό. Ο έβδομος μαθητής (7) από το ανεπαρκές πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid) οι τέσσερις (4) παρέμειναν στο ανεπαρκές και ο άλλος (1) πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Υπολογιστές pre * Υπολογιστές post Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Υπολογιστές post				Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Υπολογιστές pre	Ανεπαρκές			1	4	5
	Total				1	4	5
Παρέμβασης	Υπολογιστές pre	Ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	1		1
	Total		1	5	1		7

**Πίνακας 17:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»



Στους υπολογιστές, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδο των τριών (3) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των άλλων τριών (3) ικανοποιητικό και του ενός (1) ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι πέντε (5) είχαν καλό, ο έκτος ικανοποιητικό και ο έβδομος πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο (pre). Τον Ιούνιο (post) οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στο ανεπαρκές επίπεδο και ο πέμπτος πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Ομάδα			Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Υπολογιστές mid - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Υπολογιστές post - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Υπολογιστές mid - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	5	0,034
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Υπολογιστές post - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	7	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 18:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στους υπολογιστές»

Σχετικά με τους υπολογιστές, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο ο ένας (1) μαθητής είχε βελτίωση και οι άλλοι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή και η κατάσταση παρέμεινε ίδια τον Ιούνιο (post). Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,034$  και στο τέλος  $p = 0,014$ .

## Μουσική

Μουσική pre * Μουσική mid Crosstabulation							
Count		Μουσική mid				Total	
Ομάδα		Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές		
Ελέγχου	Μουσική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		3	0	0	3
		Ανεπαρκές		0	1	1	2
	Total			3	1	1	5
Παρέμβασης	Μουσική pre	Ικανοποιητικό	2	0	0		2
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	2		2
	Total	2	3	2		7	

**Πίνακας 19:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στη μουσική, οι τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, τον Φεβρουάριο (mid) και οι τρεις (3) είχαν επίπεδο ικανοποιητικό. Για τους άλλους δύο (2) μαθητές του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ικανοποιητικό, στη μέση (mid) και οι δύο είχαν καλό. Ο έκτος (6) και έβδομος (7) μαθητής από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές και οι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος. Στη μέση (mid), οι τρεις (3) πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι δύο (2) ο ένας έμεινε στο ανεπαρκές και ο άλλος πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Μουσική pre * Μουσική post Crosstabulation							
Count		Μουσική post				Total	
Ομάδα		Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό		
Ελέγχου	Μουσική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	0	3
		Ανεπαρκές			0	2	2
	Total				3	2	5
Παρέμβασης	Μουσική pre	Ικανοποιητικό	1	1	0		2
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	2		2
	Total	1	4	2		7	

**Πίνακας 20:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στη μουσική, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος το επίπεδό των τριών (3) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των δύο (2) ικανοποιητικό και των άλλων δύο (2) ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) είχαν καλό, οι δύο (2) ικανοποιητικό και ο έβδομος πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post) οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι δύο (2) από το ανεπαρκές στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Ομάδα			Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Μουσική mid - Μουσική pre	Βελτίωση	4	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	5	
	Μουσική post - Μουσική pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Μουσική mid - Μουσική pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Μουσική post - Μουσική pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

**Πίνακας 21:** «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη μουσική»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τη μουσική, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, στατιστικά σημαν-

τική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση  $p = 0,008$  και στο τέλος  $p = 0,011$  ενώ για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση στο τέλος  $p = 0,046$ .

### Ανάλυση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Στην έρευνά μας, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, αποδεικνύουμε ότι οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά όταν γίνονται κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και όχι απλά με τη φοίτησή τους στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ικανοτήτων διαπιστώθηκε ότι:

- Στη ζωγραφική, σημαντική βελτίωση είχαν μόνο οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.
- Στον προφορικό λόγο, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν βελτίωση ενώ οι μαθητές της εκπαιδευτικής παρέμβασης είχαν όλοι βελτίωση.
- Στην κατανόηση μικρών κειμένων, στατιστική σημαντική διαφορά υπήρξε μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι μισοί μαθητές της ομάδας ελέγχου, δεν είχαν αλλαγή.
- Στις χωροχρονικές έννοιες είχαν βελτίωση όλοι οι μαθητές, βέβαια για την ομάδα ελέγχου δεν ήταν σημαντική.
- Στην τριποδική λαβή, οι μαθητές του προγράμματος είχαν βελτίωση και της ομάδας ελέγχου, οριακή βελτίωση στο τέλος της χρονιάς.
- Στους υπολογιστές, μόνο οι μαθητές του προγράμματος σημείωσαν πρόοδο.
- Στη μουσική, βελτίωση σημαντική είχαν τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και η ομάδα ελέγχου οριακή στο τέλος του σχολικού έτους.

Οι Harrower και Dunlop (2001) μελέτησαν στρατηγικές για την ένταξη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού όπως στρατηγικές αυτο-διαχείρισης, παρεμβάσεις με συνομήλικους και πολυσύνθετες παρεμβάσεις. Από τις μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση, οι Harrower και Dunlop (2001), δείχνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τάξη, εφόσον υποστηρίζονται και διευκολύνονται. Μετά από ανασκόπηση μελετών για αποτελεσματικό προγραμματισμό, οι McLeskey και Waldron (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τάξεις συμμετοχικής

εκπαίδευσης προσφέρουν μια καλή βάση για την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Αναφέρουν, ότι αναπτύσσονται νέοι εκπαιδευτικοί μέθοδοι στους τομείς της ανάγνωσης και τα μαθηματικά στις τάξεις συνεκπαίδευσης (McLeskey & Waldron, 2011). Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τη δυνατότητα να παραδίδονται σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Όπως ήδη γνωρίζουμε στα παιδιά με αυτισμό υπάρχει διαταραχή επικοινωνίας και συνυπάρχει σε αρκετές περιπτώσεις διαταραχή λόγου. Οι μαθητές του προγράμματός μας παρουσίαζαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Επαναλάμβαναν λέξεις που εξέφραζαν άλλοι μαθητές και μερικές φορές ηχολαλούσαν. Επαναλάμβαναν επίσης φράσεις που δεν ήταν σωστές για την περίπτωση και μπέρδευαν λέξεις που ήταν αντίθετες. Δεν μπορούσαν να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση. Καθώς περνούσε η χρονιά και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, κατανοούσαν και χρησιμοποιούσαν καλύτερα το λόγο, ιδιαίτερα οι τέσσερις από τους επτά μαθητές και ανταποκρινόταν όταν τους απευθύναμε το λόγο. Με συγκεκριμένο πλαίσιο, αύξησαν το λεξιλόγιό τους και κατανόησαν καλύτερα, με οπτικά στοιχεία που τους παρείχαμε.

Η έρευνα των Harrower και Dunlap (2001), συνέκρινε τα αποτελέσματα στην ικανότητα της γλωσσικής ανάπτυξης, πριν και μετά τη διδασκαλία, σε πέντε παιδιά με αυτισμό, σε μια γενική και σε μια ειδική τάξη. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές, όταν τα παιδιά βρέθηκαν σε ειδική τάξη αν και ακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα στη γενική τάξη, οι μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν σχέσεις συνεργατικής μάθησης και να μάθει ο ένας από τον άλλο. Έδειξαν βελτίωση στα τεστ, αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση και αυξημένη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Βέβαια για να υπάρχουν αυτά τα αποτελέσματα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές.

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει τη μαθησιακή δραστηριότητα, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χειριζόταν με ευκολία τον υπολογιστή καθώς ήταν μέρος του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος. Πολλά παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, έχουν εξαιρετικές ικανότητες όσον αφορά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής είναι ακριβής, συγκεκριμένος, προβλέψιμος και με δυνατότητα επανάληψης όσες φορές χρειάζεται ο χρήστης. Οι μαθητές

επωφελούνται παίρνοντας στα χέρια τους τη μάθηση και δουλεύοντας με τους δικούς τους ρυθμούς. Τα παιδιά ωφελήθηκαν με τη χρήση του υπολογιστή και των κατάλληλων λογισμικών όπως (Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό, 2015):

- Στη διαμόρφωση οριοθετημένων συνθηκών
- Στον περιορισμό των αισθητηριακών ερεθισμάτων
- Στην προβλέψιμη και σταθερή συμπεριφορά
- Στην άμεση ανάδραση και θετική ενίσχυση σε περιπτώσεις λανθασμένης και σωστής απάντησης
- Στη δυνατότητα μη-λεκτικής ή λεκτικής έκφρασης
- Στην επανάληψη και εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης
- Στην ευκολία στη χρήση
- Στην εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών

Διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αξιολογήσει αφενός τις δυσκολίες και αφετέρου τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, χρησιμοποιώντας αναγνωρισμένα διαγνωστικά μέσα, καθώς και την απλή παρατήρηση στην τάξη. Στη συνέχεια, καλείται να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Είναι σημαντικό να γίνει η επιλογή εκείνων των πρακτικών που ταιριάζουν τόσο στις ακαδημαϊκές, όσο και στις συναισθηματικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης χρειάζεται να ενσωματώσει τις αρμόζουσες πρακτικές στο πλαίσιο της τάξης (Δροσινού & Γενά, 2016), οφείλει να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία κατά περίπτωση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει, επίσης, να είναι πολυεπίπεδη και να αφορά στη διαφοροποίηση α) ως προς το περιεχόμενο, β) ως προς την μαθησιακή διαδικασία και γ) ως προς το αποτέλεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματός μας, διευκόλυναν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες πηγές πληροφόρησης, να διαμορφώνουν το χώρο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, τα προετοίμασαν για τις επισκέψεις, τα ενθάρρυναν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον και υποστήριζαν τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεργάστηκαν με την οικογένεια και με τους ειδικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση, κατά τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, η σταθερή συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των σχολικών μονάδων και η ενημέρωσή τους για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων, θα βοηθήσει τη μονάδα υποδοχής να σχεδιάσει πρακτικές μετάβασης. Η οικογένεια βλέποντας την ενότητα, τη συνέχεια και τη συνεργασία, νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ τα νήπια θα νιώσουν αυτοπεποίθηση και θα ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους (Σακελλαρίου, 2008

- Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, (2015). Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις για το πώς μαθαίνουν και πως αναπτύσσονται τα παιδιά, αλλά επιπλέον θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς (Σακελλαρίου, 2012).

## Βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α., Βρυονιώτη, Κ., Κυριδής, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη.
- Avramidis, E., & Norwich, b. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Βαλλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις & θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Δροσινού, Α., & Γενά, Α. (2016). Σύγχρονα δεδομένα και προκλήσεις για την συνεκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό. (2015). ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. Άξονες Προτεραιότητας 1,2 και 3 – ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ του ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από Εθνικούς Πόρους, ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with Autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd ed.) Buckingham- Philadelphia: Open University Press.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr C., & Smith, E. F. (2005). Effective education for children with autistic spectrum disorder: Perceptions of parents and professionals. *The International Journal of Special Education* 20(1), 77-87.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lamberson, A. H. (2006). *How does in-service training affect teacher perception of including children with autism into the general education setting?*
- Lohrmann, S. & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers beliefs about supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2). 157-173.

- McLeskey, J., & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Messemer, M. T. (2010). *General education teacher perceptions regarding inclusion of students with autism spectrum disorder*.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches* (4th ed. ). Boston: Allyn and Bacon.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Sakellariou, M., Strati, P., Konsolas, Emm. (2018). Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education. *International Conference on Research in Humanities and Social Sciences*. Diamond Scientific Publication
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Στράτη, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορικό Δίπλωμα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Strati, P. (2018). *La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Εκδόσεις: ΔΙΑΔΡΑΣΗ, ISBN: 978-618-5059-97-2
- Tomlinson, C. A. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: *A Review of Literature*. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-45.
- Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). *Prevalence Metropolitan Area*. American Medical Association.
- Yin, R. K. (2003), *Case Study Research-Design and Methods: Applied Social Research Methods*, Vol. 5, (3rd edition), Thousand Oaks, California, Sage Publications.



## Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Παιδιών με Αυτισμό στο Ειδικό Σχολείο

*Μηνά Α. Ευσταθίου*

### Εισαγωγή

Ο αυτισμός, είναι η πιο συχνή αναπηρία από τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Περιλαμβάνει μια «τριάδα διαταραχών» όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία του παιδιού. Στο σχολικό περιβάλλον της ειδικής αγωγής κάθε αυτιστικό παιδί αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυνατότητες. Λόγω των ιδιαιτεροτήτων του ακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σκοπός του προγράμματος είναι να διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού με αυτισμό στο σχολικό περιβάλλον και ταυτόχρονα την πρόσβασή του στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, εφόσον είναι εφικτό. Για την επιτυχία εφαρμογής του προγράμματος λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι εμμονές, το γνωστικό επίπεδο και η προσωπικότητα του παιδιού. Σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιολογείται η πρόοδός του σε συνδυασμό με την προσωπικότητά του και εφόσον απαιτείται, αναπροσαρμόζεται το πρόγραμμα. Σε όλη αυτή την διαδικασία ο εκπαιδευτικός παίζει τον κύριο ρόλο. Θα πρέπει να εισχωρήσει στον κόσμο του παιδιού, μέσω της χρήσης όρων, λέξεων και χειρισμών με τους οποίους το ίδιο το αυτιστικό παιδί κατανοεί τον κόσμο γύρω του. Να επιδιώξει να βρει δίοδο επικοινωνίας με το παιδί μέσα από τη συνέντευξη, την άμεση δοκιμασία, καθώς και την ενδελεχή παρατήρηση των συμπεριφορών και των αντιδράσεων του παιδιού στις διάφορες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να ενσωματώσει το παιδί, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας του, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις δράσεις του σχολείου, αφού το ίδιο το παιδί δεν είναι εφικτό να προσαρμοστεί από μόνο του.

---

<sup>1</sup> Ο **Μηνάς Α. Ευσταθίου** είναι Δάσκαλος ΕΑΕ στο 1<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής –Π.Ε.Σ.Ε.Α.- και Διευθυντής του επιστημονικού περιοδικού «Θέματα Ειδικής Αγωγής».

## Προσεγγίζοντας τα Παιδιά που Βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού

Ο αυτισμός εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και αποτελεί μία σοβαρή νεύρο-ψυχιατρική διαταραχή, που διαρκεί μία ολόκληρη ζωή, καθώς είναι παρούσα από τη γέννηση του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής εμποδίζεται η ανάπτυξη ορισμένων ψυχολογικών δεξιοτήτων, που είναι ζωτικές για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου.

Στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος περιλαμβάνονται άτομα με φυσιολογικό γνωστικό επίπεδο (διαταραχή Asperger), μέχρι άτομα με πολύ χαμηλή λειτουργικότητα σε συνδυασμό με νοητική υστέρηση. Ο αυτισμός επηρεάζει το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού. Ειδικότερα περιγράφεται ως μια «τριάδα διαταραχών» όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία (λεκτική, μη-λεκτική) και στην φαντασία του παιδιού (DSM-IV-R, 2005). Συνοδεύεται από στερεότυπη συμπεριφορά δηλαδή περιορισμένο επαναλαμβανόμενο πρότυπο κινήσεων που εμφανίζεται όταν τα παιδιά νοιώθουν αμηχανία, άγχος, αναστάτωση ή ενθουσιασμό. Οι ακόλουθοι τομείς σε συνδυασμό μπορεί να επηρεαστούν σε διαφορετικό βαθμό (ήπιο ως σοβαρό). Η επίδραση διαφέρει από άτομο σε άτομο και αναφέρεται:

- **Στην επικοινωνία:** μπορεί να παρατηρηθεί καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, αδυναμία συνομιλίας, αντιστροφή αντωνυμιών, απουσία ομιλίας, επικοινωνία με χειρονομίες και κινήσεις -αντί με λέξεις, αδυναμία κατανόησης του λόγου, άμεση - έμμεση καθυστερημένη ηχολαλία (ακριβή επανάληψη ήχων, λέξεων, φράσεων των άλλων), συγκέντρωση προσοχής για μικρό χρονικό διάστημα.

- **Στην κοινωνική αλληλεπίδραση:** μπορεί να παρατηρηθεί έλλειψη συμπάθειας, δυσκολία στην δημιουργία φιλίας, έλλειψη πρόθεσης να μοιραστούν τα ενδιαφέροντά τους με τους άλλους, τάση για απομόνωση, έλλειψη ανταπόκρισης στα κοινωνικά συνθήματα όπως χαιρετισμό, χειραψία ή χαμόγελο, απουσία βλεμματικής επαφής.

- **Στη συμπεριφορά:** μπορεί να παρατηρηθούν επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος, έντονα ξεσπάσματα, περιορισμένα ενδιαφέροντα μη φυσιολογικά είτε σε ένταση είτε σε εστίαση, επιμονή (εμμονή σε ένα μεμονωμένο στοιχείο, μια ιδέα, μια δραστηριότητα/ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο), έλλειψη στοιχειώδους αίσθησης του κινδύνου, του φόβου, επιθετικότητα απέναντι στους άλλους ή στον εαυτό τους, υπερενεργητικότητα ή απάθεια, δύσκολη προσαρμογή, δυσαρέσκεια στις αλλαγές ρουτίνας, κρίσεις θυμού ή νευρικήτητα.

- **Σε αισθητηριακά προβλήματα:** μπορεί να παρατηρηθεί υπερευαισθησία ή μειωμένη ευαισθησία στην όραση, στην ακοή, στην αφή, στην όσφρηση ή στη γεύση, εισαγωγή αν-

τικειμένων στο στόμα, τρίψιμο σε επιφάνειες, μειωμένη αντίδραση στον πόνο, μειωμένη αντανακλαστική αντίδραση στους δυνατούς θορύβους.

• **Στο παιχνίδι:** μπορεί να παρατηρηθεί μειωμένη δυνατότητα προσποίησης, έλλειψη ποικίλου αυθόρμητου υποκριτικού παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων, έλλειψη κοινωνικής μίμησης, επιλογή μεμονωμένου ή τυπολατρικού παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τους Schopler και Mesibon (1995), τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν ανομοιογένεια ως προς τις γνωστικές διεργασίες όπως στην αντίληψη, στην προσοχή, στη μνήμη και στη σκέψη η οποία οδηγεί σε ανομοιογένεια στη συμπεριφορά τους. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αντίληψη, έχουν: - οξύτατη οπτική αντίληψη, -ικανότητα για εστίαση της όρασης, -ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων, -ικανότητα αναγνώρισης ακουστικών μοτίβων, -πολύ καλό οπτικο-κινητικό συντονισμό.

Όσον αφορά στην προσοχή έχουν: υπερεπιλογή ερεθισμάτων, εστίαση σε ερεθίσματα από ένα αισθητηριακό κανάλι, ικανότητα διάκρισης οπτικών ερεθισμάτων (οργάνωση αντικειμένων κατά χρώμα, μέγεθος και θέση), αδυναμία προσοχής σε κοινωνικά ερεθίσματα.

Όσον αφορά στη μνήμη έχουν: πολύ καλή οπτική μνήμη και καλή μνήμη δεξιοτήτων, - εξαιρετική επαναληπτική μνήμη, -εύκολη ανάκληση προσωπικών στοιχείων, -καλή γενική σημασιολογική μνήμη, -δυσκολίες στην αντίληψη της ακολουθίας γεγονότων και λέξεων, -φτωχή αυτοβιογραφική μνήμη.

Όσον αφορά στην σκέψη έχουν: -οπτική σκέψη, -κατανόηση της μονιμότητας του αντικειμένου, -επίμονη χρήση μιας στρατηγικής (μη ευέλικτη σκέψη), -ικανότητα για κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα χαρακτηριστικά, -δυσκολία στην κατανόηση εννοιών και αδυναμία για συμβολική σκέψη (αναπαράσταση), -αδυναμία γενίκευσης στην εφαρμογή στρατηγικών, -δυσκολία στην ανάκληση της κατάλληλης στρατηγικής (μεταγνώση), -αδυναμία για αφαιρετική σκέψη, -δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων, -δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων που απαιτούν κοινωνική γνώση, -έμμονα και περιορισμένα πνευματικά ενδιαφέροντα, -έλλειψη κεντρικής συνοχής.

Η αιτιολογία πρόκλησης του αυτισμού δεν είναι ξεκάθαρη. Συνδέεται με: -ανωμαλίες στη δομή ή λειτουργία του εγκέφαλου, -μεταβολικές ανισορροπίες, -αθεράπευτη φαινυλκετονουρία, ερυθρά και σύνδρομο εντερικής πλημμελούς απορρόφησης, -οποιαδήποτε εμβρυϊκό τραύμα αλλά κυρίως μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες.

Το ποσοστό της συχνότητας εμφάνισης του αυτισμού είναι 2 έως 10 / 10.000 γεννήσεις, ενώ ο κίνδυνος για ένα δεύτερο αυτιστικό παιδί αυξάνεται περισσότερες από 50 φορές σε ποσοστό 10% ως 20%. Ένα ταυτόσημο δίδυμο είναι πολύ πιθανότερο επίσης να έχει αυτισμό από ένα αδερφικό δίδυμο ή ένα άλλο αμφιθαλή. Ο αυτισμός εμφανίζεται στα

αγόρια με συχνότητα 3 έως 4 φορές περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια. Δεν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό όμως η κατάσταση ενός παιδιού μπορεί να βελτιωθεί με την έγκαιρη και κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση και αργότερα με την τοποθέτηση και ένταξή του στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

### **Φοίτηση και Εκπαίδευση των Παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού**

Ο Ευσταθίου (2002) υποστηρίζει ότι η Ελλάδα ήταν από τις λίγες χώρες της Ευρώπης που από πολύ νωρίς εισήγαγε εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία προωθούσε τη φιλοσοφία της σχολικής ένταξης των ΑμΑ<sup>2</sup> και ΑμΕΕΑ<sup>3</sup>. Στο Βέλγιο για παράδειγμα ο νόμος για τη σχολική ένταξη ψηφίστηκε το 1994 που επέτρεπε στα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ να εκπαιδούνται στα πλαίσια των γενικών (κοινών) τάξεων της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας, ακόμη και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pull, 1996).

Με την ψήφιση του Ν.1566/1985 τα παιδιά στο φάσμα αυτισμού χαρακτηρίστηκαν για πρώτη φορά ως μία αυτόνομη κατηγορία παιδιών με αναπηρία, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ανάλογα με την σοβαρότητα της κατάστασής τους η οποία θα εκτιμηθεί από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) μπορεί να φοιτήσουν στην γενική ή στην ειδική εκπαίδευση αντίστοιχα. Στην ειδική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν τα ειδικά νηπιαγωγεία και τα ειδικά σχολεία. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτήσουν στα ΤΕΕ ειδικής αγωγής και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) (Ν.2817/2000, Ν.3699/2008). Παιδιά με απουσία ομιλίας ή με ηχογαλία φοιτούν πιο συχνά στα Ε.Ε.Ε.Κ. Στα παιδιά αυτά εφαρμόζονται ατομικά εξειδικευμένα προγράμματα (παρεμβάσεις).

Κάθε αυτιστικό παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυνατότητες. Σκοπός του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού με αυτισμό στο σχολικό περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας δεξιοτήτων (όπως, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση) και ταυτόχρονα την πρόσβαση του στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, εφόσον είναι εφικτό. Οι εκπαιδευτικοί των διαφόρων ειδικοτήτων καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που διδάσκουν και γνωρίζουν το παιδί θα πρέπει

<sup>1</sup> ΑμΑ: Άτομα με Αναπηρία.

<sup>2</sup> ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

να συνεργάζονται και να συνεκτιμούν τους γνωστικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στη μάθηση του παιδιού (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη), το κίνητρο για επικοινωνία, τις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του έτσι ώστε να καταλήξουν σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με κοινό στόχο με αντίστοιχες διαφοροποιήσεις με βάση την ειδικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να δομείται με προσοχή και να περιλαμβάνει τους σκοπούς, τους στόχους (σαφείς βραχυπρόθεσμοι έναν κάθε φορά, ρεαλιστικούς, λειτουργικούς και πραγματοποιησίμους), τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας.

### **Στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος για τα Παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού**

Οι στόχοι θα πρέπει να βασίζονται στις υπάρχουσες επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού. Η φύση των στόχων καθορίζει και την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. Από την άλλη, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας εξαρτώνται από το μαθητή και είναι αλληλένδετοι με τους στόχους που τίθενται. Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στα παιδιά αυτά η συμπτωματολογία του αυτισμού συν τω χρόνω διαφοροποιείται ακόμη και ανεξάρτητα από την παρέμβαση. Γι αυτό πρέπει να αξιολογείται και να εκτιμάται η κατάσταση του παιδιού, καθώς και το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού προγράμματος σε τακτά χρονικά διαστήματα, αν δηλαδή το παιδί παρουσίασε πρόοδο, έτσι ώστε να αναπροσαρμόζεται στις υπάρχουσες ανάγκες του.

Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να συμβάλει στην λύση της απομόνωσης του παιδιού, στην ανάπτυξη ή βελτίωση της επικοινωνίας, στην βελτίωση της συμπεριφοράς, στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία του και όπου υπάρχει η δυνατότητα (Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989) και στην ανάπτυξη ή βελτίωση της χρήσης γλώσσας σε καθημερινές καταστάσεις και περαιτέρω στην απόκτηση σχολικών γνώσεων (Lee, 1985). Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σταθερό και να δομείται με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού, δηλαδή αντικείμενα/ δραστηριότητες που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, καθώς και τις κλίσεις του. Πολλές φορές η εμμονή του παιδιού σε κάποιο αντικείμενο ή δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την μεταστροφή του στην επικοινωνιακή ενασχόλησή του με αυτό. Με την κατάλληλη παρότρυνση ίσως μπορεί κάποιες εμμονές να αποτελέσουν μέσο για την αύξηση της δημιουργικότητας του παιδιού. Πρώτα λοιπόν λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι εμμονές ή οι κλίσεις του παιδιού για συγκεκριμένη απασχόληση/ αντικείμενο/δραστηριότητα και στην πορεία γίνεται προσπάθεια για σταδιακή ενσωμάτωση καινούριας δραστηριότητας στο πρόγραμμά του.

## Το Περιβάλλον Διδασκαλίας για τα Παιδιά με Αυτισμό

Το περιβάλλον διδασκαλίας, του παιδιού με αυτισμό θα πρέπει να είναι δομημένο, ήρεμο, χαρούμενο και διαμορφωμένο στις ανάγκες του παιδιού και με ασφάλεια, έτσι ώστε να μην προμηνύει κινδύνους για πρόκληση ατυχημάτων. Για παράδειγμα να προτιμούνται αίθουσες σε ισόγειους χώρους (χωρίς σκαλοπάτια) με άμεσες εξόδους κινδύνου, με τζάμια τα οποία να μην θρυμματίζονται όταν σπάσουν, να μην υπάρχουν αιχμηρά αντικείμενα σε κοινή χρήση (κατσαβίδια, μαχαίρια κ.λ.π.). Κατά τη διάρκεια της διδακτικής περιόδου το περιβάλλον διδασκαλίας να μην μεταβάλλεται εκτός αν παραστεί έκτακτη ανάγκη. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν γίνεται μετακίνηση αντικειμένων στο περιβάλλον διδασκαλίας του το ίδιο το παιδί τα ξανατοποθετεί στην αρχική τους θέση.

Βασικός στόχος και προτεραιότητα μάθησης στο πρόγραμμα αυτών των παιδιών είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην αυτονομία τους. Τέτοιου είδους είναι οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Τα παιδιά θα διδαχθούν πώς να διεκπεραιώνουν και να συμπεριφέρονται στα ακόλουθα: • φαγητό • νερό • τουαλέτα • ένδυση • προσωπική υγιεινή • καθαριότητα και χρήση χώρων που χρησιμοποιούν • προσωπική ασφάλεια • χρήση ηλεκτρικών συσκευών • στρώσιμο/μάζεμα τραπεζιού • ασφάλεια στην τάξη και στην κουζίνα • χρήση χώρων ψυχαγωγίας • γνώση χώρων στους οποίους κινούνται • αγορά προϊόντων • οδική κυκλοφορία • πρόληψη και αποφυγή κινδύνων • χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς και • γνωριμία με δημόσιους χώρους (κινηματογράφο, θέατρο, βιβλιοθήκη). Μια εμφανής δυσκολία είναι η αδυναμία κατανόησης του νοήματος των παραπάνω δεξιοτήτων.

Κάποιες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για την διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης είναι: • η δημιουργία τεχνάσματος παρακώλησης μιας ενέργειας • το εσκεμμένο λάθος • η παράλειψη • η επιλογή (παροτρύνει τον μαθητή να κάνει την επιλογή). Με την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ο μαθητής μπορεί να κινείται με μεγαλύτερη αυτονομία, αποκτά αυτοεκτίμηση και νιώθει ικανοποίηση.

Η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη για την αποφυγή καθώς και την επίλυση τυχόν προβλημάτων που θα προκύψουν. Το εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο είναι καλό να σχετίζεται και να συνεχίζεται και στο σπίτι. Τυχόν οικογενειακά προβλήματα θα πρέπει να γίνονται έγκαιρα γνωστά στο σχολικό περιβάλλον έτσι ώστε να αναπροσαρμόζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας και να προλαμβάνονται τυχόν εξάρσεις, κρίσεις θυμού και νευρικότητας του παιδιού.

Όσον αφορά στην επικοινωνία των παιδιών ο εκπαιδευτικός με τη χρήση σύντομων και απλών προτάσεων, τη βλεμματική επαφή με το παιδί, τη χρήση χειρομορφών μπορεί

να εισχωρήσει στον κόσμο του παιδιού και να συμβάλει στην βελτίωσή της. Συστήνεται χρήση τραγουδιών για την αποφυγή άγχους και καταστάσεων εκνευρισμού. Η έκφραση των συναισθημάτων από πλευράς του παιδιού συνήθως γίνεται μέσω χειρονομιών οπότε το παιδί θα πρέπει να διδαχθεί τον τρόπο προσέγγισης ενός άλλου παιδιού ή ακόμη και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Πολλές φορές είναι έκδηλη η επιθυμία να δημιουργήσουν φίλιες, δεν γνωρίζουν όμως τον τρόπο και μπορεί, αντί για χειρονομίες συμπάθειας, να εκδηλώνουν χειρονομίες επιθετικότητας συμπεριφορά που μπορεί να τροποποιηθεί με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία εκμάθησης επιτελείται με αργό ρυθμό.

Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να περιβάλλουν με αγάπη και στοργή αυτά τα παιδιά. Η κατανόηση, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση χρησιμοποιούνται ως ανταμοιβή για την θετική συμπεριφορά και την πρόοδο τους για να νοιώθουν ικανοποίηση για αυτό που πετυχαίνουν και να αυξηθεί η επιθυμία τους να συνεχίσουν την προσπάθεια. Η διδασκαλία που προσφέρει αμοιβαία ευχαρίστηση έχει καλύτερα αποτελέσματα. Η επιτυχία της επικοινωνίας με το μαθητή μπορεί να αξιολογηθεί από την δυνατότητα αυθόρμητης χρήσης νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων στις καθημερινές του δραστηριότητες. Όταν παρ' όλα αυτά η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό μέσω των χειρονομιών και κινήσεων του σώματος τους είναι αρνητική, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αφορμές και τα συμβάντα που την προκάλεσαν ή την συντηρούν. Ίσως απαιτηθεί κάποιες φορές να αγνοηθούν αρνητικές συμπεριφορές με σκοπό την αποφυγή επανάληψής τους. Οι εκπαιδευτικοί με υπομονή και επιμονή θα είναι δίπλα σε αυτά τα παιδιά για να πετύχουν θετικά αποτελέσματα. Αν οι αρνητικές συμπεριφορές συνεχίζονται και αποτελούν εμπόδιο για την αποτελεσματική εκπαίδευση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού τότε η χρήση φαρμακευτικής αγωγής αποτελεί λύση ανάγκης. Τα φάρμακα βοηθούν στην αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών καθώς καταπραΰνουν συγκεκριμένα συμπτώματα. Η συνεργασία με τους γονείς και τον θεράποντα γιατρό απαιτείται, για τη χορήγηση της κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής.

## Η Μέθοδος TEACCH

Στο πρόγραμμα διδασκαλίας είναι σημαντικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν. Συνηθισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι οι ακόλουθες:

- Η μέθοδος TEACCH (Treatment and education of autism and related communication of handicapped children) που εστιάζει στην κατανόηση και στη διαχείριση

των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δυνατοτήτων του παιδιού για να επιτευχθεί η μέγιστη αυτονομία του σε όλα τα επίπεδα λειτουργικότητάς του. Η εκπαίδευση του παιδιού γίνεται σε δομημένο πλαίσιο με έμφαση στο οπτικό στοιχείο (χρήση οπτικών βοηθημάτων, εικόνες), καθώς και τη χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας όπως σύμβολα και χειρομορφές. Όσον αφορά στα σύμβολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή συμβόλων (Picture exchange communication system - PECS), όπου το παιδί εκπαιδεύεται στην αναγνώριση αντικειμένων με ανταλλαγή της αντίστοιχης κάρτας για το επιθυμητό αντικείμενο. Το πρόγραμμα TEACCH έχει ακρογωνιαίο λίθο τη συνεργασία του εκπαιδευτή με τους γονείς του παιδιού με αυτισμό και την ανταλλαγή πληροφοριών. Με αυτό τον τρόπο η γνώση και οι ικανότητες του εκπαιδευτή προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, με τη βοήθεια των πληροφοριών που δίνουν οι γονείς. Το TEACCH διαχειρίζεται το περιβάλλον του ατόμου χρησιμοποιώντας τη δομημένη διδασκαλία και υποστηρίζει συνεχώς το αυτιστικό άτομο με σκοπό να γίνει ενεργό μέλος στην κοινωνία. Πολλά παιδιά με αυτισμό δεν μιλάνε. Είτε το παιδί με αυτισμό φοιτά σε γενικό σχολείο είτε σε ειδικό σχολείο ο δάσκαλος ειδικής αγωγής χρησιμοποιεί κάρτες, η κάθε μια από τις οποίες συμβολίζει μια λέξη ή ακόμα και μια σύντομη φράση. Έτσι τα παιδιά αυτά μαθαίνουν οπτικά να κάνουν προτάσεις.

- Όσον αφορά στις χειρομορφές μπορεί να χρησιμοποιηθεί η Makaton. Οι υποστηρικτικές μορφές επικοινωνίας μπορούν να ενισχύσουν τις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Απώτερος σκοπός είναι να επιτευχθεί η αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία και η γενίκευση.

- Οι «συμπεριφορικές» τεχνικές –που στηρίζονται στη θεωρία του Συμπεριφορισμού»-ακολουθούν το έργο του Lovaas. Ικανότητες του παιδιού που είναι ελλειμματικές, όπως η μίμηση, η γλώσσα, προ-μαθησιακές έννοιες και η αυτοβοήθεια απλοποιούνται με τη μέθοδο του επιμερισμού σε κομμάτια και διδάσκονται τμηματικά. Οι απαντήσεις επαναλαμβάνονται μέχρι να κατακτηθούν πλήρως. Στην εφαρμογή της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis- ABA) χρησιμοποιούνται ανταμοιβές ή ενισχύσεις για να ενθαρρύνουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και για τη μείωση ή την εξάλειψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών εφαρμόζεται η αφαίρεση των θετικών τους συνεπειών.

Η ενδεδειγμένη παρατήρηση, η εκτίμηση και αξιολόγηση της προόδου του παιδιού είναι συνακόλουθα της εφαρμογής των παραπάνω μεθόδων.



### Συμπεράσματα

Τα παιδιά με αυτισμό ζουν σε έναν δικό τους κόσμο. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει διάδους επικοινωνίας με το παιδί, μέσα από την συνέντευξη με άτομα που ζουν ή γνωρίζουν το παιδί (π.χ. γονείς, φίλοι κλπ.), την άμεση δοκιμασία (δομημένες κοινωνικές ευκαιρίες, τεχνάσματα επικοινωνίας, ανάλυση βιντεοσκοπημένης αλληλεπίδρασης) και την ενδεδειγμένη παρατήρηση των συμπεριφορών και των αντιδράσεων του στις διάφορες καταστάσεις έτσι ώστε να το ενσωματώσει όπου είναι εφικτό, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας του, στις δράσεις του σχολείου καθώς το ίδιο το παιδί δεν είναι εφικτό να προσαρμοστεί από μόνο του στο σχολικό περιβάλλον. Η Williams (1992) προτρέπει αυτούς που ασχολούνται με τα παιδιά με αυτισμό: «να επικοινωνούν με αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας τους όρους, τις λέξεις, τους χειρισμούς με τους οποίους τα ίδια κατανοούν τον κόσμο γύρω τους» (σ. 201). Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού, δηλαδή να εισχωρήσει στον κόσμο του. Θετικά αποτελέσματα μπορεί να προκύψουν με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία θα αναπροσαρμόζονται βάσει των αναγκών, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2010), η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη ενός αυτιστικού παιδιού, έτσι ώστε να σημειώσει αξιόλογη πρόοδο σε αρκετούς τομείς. Η διαδικασία εκμάθησης επιτελείται με αργό ρυθμό για το λόγο αυτό απαιτείται υπομονή και επιμονή από τους εκπαιδευτικούς.

### Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν. (2002). *Ειδική αγωγή: Βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό (2003). Έργο: Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα. Υπεύθυνη Συγγραφικής Ομάδας για το πρόγραμμα σπουδών του αυτισμού: Μαυροπούλου, Σ. Υπουργείο Ενθικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- American Psychiatric Association (APA), 2005. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- IV-R)*. Washington: DC.
- Asperger, H. (1991). "Autistic psychopathy" in childhood. Στο U. Frith (Επιμ.), *Autism and Asperger syndrome* (σελ. 37-92). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Beaney, J., & Kershaw, P. (2006). *Inclusion in the secondary school*. London: The National Autism Society.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς.
- Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 12–22.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1985). Νόμος 1566 για την Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2000). Νόμος 2817 για την Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). Νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Gillberg, C., Steffenburg, s., & Schaumann, H. (1991). Is Autism More Common Now than 10 Years Ago? *British Journal of Psychiatry*, 158, 403-409.
- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The Biology of the Autism Syndroms*. (3<sup>rd</sup> Eds). London: Cambridge University Press.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Iarocci, G., & McDonald, J. (2005). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 77-90.
- Κατσαβού Α., & Κατσαβού Σ. (2004). Αυτισμός: Από την θεραπεία στην εκπαίδευση. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 24, 39-48.
- Lee, J.E. (1985). *Child Psychiatry in J.I. Wakler (ed.) Essential of clinical Psychiatry*. Lippincott Co. Philadelphia, pp.329-354.
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155-176.
- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. Στο D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasivedevelopmental disorders* (σελ. 195-225). New York: Wiley.
- Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). *Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Pull, J. (1996). Αλλαγές και Τάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996), *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές* (σ. 71-77). Αθήνα: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Rutter, M. (1990). *Νηπιακός αυτισμός: Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση*. Μετάφραση Γ. Κα-

ραντάνος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Schopler, E., & Mesibov G.B. (1995). *Learning and Gognition in Autism*. New York: Plenum Press.
- Thenapa (2004). CD-ROM ADAPT - Ένα εργαλείο πολυμέσων για και την Παροχή Προγράμματος Σπουδών και Υπηρεσιών στην Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα.
- Τσομπανίδης, Γ. (2010). Το αυτιστικό παιδί. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 48, 4-12.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. PRO-ED.
- Williams D. (1992). *Nobody Nowhere: The Extraordinary Autobiography of an Autistic Girl*. Britain: Jessica Kingsley Publishers.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1996a). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable.

## Ψυχικές διαταραχές: Νευρώσεις - Ψυχώσεις

Νικόλαος Θ. Γεωργίτσης

Δάσκαλος – Υπ. Διδ. του Παν/μίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

Σημαντικοί παράγοντες για τη γενικότερη ομαλή πορεία του ατόμου (εκπαιδευτική, κοινωνική κ.α.) είναι εκτός των άλλων ο Κοινωνικός, Ψυχοσυναισθηματικός ή Συμπεριφορικός Τομέας. Υπάρχουν διαταραχές της ψυχολογικής ανάπτυξης, όπως οι «Φωνολογικές», οι «Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες» (π.χ. η Δυσλεξία) και οι «Διαταραχές στην επικοινωνία» ή «Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» (Αυτιστικό φάσμα και Asperger). Στον συμπεριφορικό τομέα ανήκουν οι Διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος, όπως οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου, οι διαταραχές διαγωγής και οι διαταραχές του συναισθήματος. Πολλές φορές επηρεάζει ψυχοσωματικά-συναισθηματικά και το γεγονός της παραμέλησης και η παιδική κακοποίηση. Ωστόσο, μια μεγάλη κατηγορία είναι τα ψυχικά διαταραγμένα άτομα, σε αυτή εντάσσονται και τα αυτιστικά παιδιά. Το πρόβλημα αυτό είναι τόσο ιδιόμορφο και εμφανίζεται με τόσο διαφορετικές μορφές και σε τόσο διαφορετικά επίπεδα, ώστε να έχει ιδιαίτερη αξία κάθε προσπάθεια που στοχεύει να τα βοηθήσει. Στην παρούσα μελέτη, μέσω μιας σύντομης παρουσίασης επιχειρείται η ανάδειξη καταστάσεων που εμπεριέχονται ή συνυπάρχουν στα προαναφερθέντα, όπως οι Νευρώσεις και οι Παιδικές ψυχώσεις. Τέλος, παρουσιάζονται οι πιθανοί παράγοντες της ψύχωσης, οργανικοί, κληρονομικοί και ψυχογενετικοί και παρατίθενται τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της παιδικής ψύχωσης, των ψυχώσεων της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας. Το άρθρο κλείνει με συγκριτική αντιπαραβολή Νεύρωσης και Ψύχωσης.

### 1. Εισαγωγή

Στην κατηγορία των ψυχικά διαταραγμένων ατόμων υπάγονται και τα αυτιστικά παιδιά. Το πρόβλημά τους όμως είναι τόσο ιδιόμορφο και εμφανίζεται με τόσο διαφορετικές μορφές και σε τόσο διαφορετικά επίπεδα, ώστε να έχει ιδιαίτερη αξία κάθε προσπάθεια

που στοχεύει να τα βοηθήσει. Κανένα από τα αυτιστικά παιδιά δε θα βρει ένα όμοιό του. Η εικόνα που συχνά φανταζόμαστε για να περιγράψουμε τον αυτισμό, είναι η εικόνα ενός πανέμορφου παιδιού φυλακισμένο σ' ένα «Γυάλινο Κόσμο», στον δικό του κόσμο.

## 1.1 Νευρώσεις

Μια νοσολογική οντότητα της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Ιωαννίδη, 1982):

- Το υποκείμενο έχει επίγνωση της νοσηρότητας
- Η νεύρωση στηρίζεται στον μηχανισμό άμυνας που λέγεται απώθηση
- Η νεύρωση είναι το αποτέλεσμα μιας ψυχικής σύγκρουσης, ενώ σε αντίθεση η ψύχωση είναι αποτέλεσμα οργανικής διαταραχής.

### 1.1.1 Καταναγκαστική νεύρωση

Είναι υποσυνείδητη επιθυμία και ανάγκη συγχρόνως, που γίνεται πράξη, να περνάει το άτομο από όλες τις διαδικαστικές πράξεις (φάσεις), που αποτελούν και διαρθρώνουν λειτουργικά μια ορισμένη συμπεριφορά του ατόμου.

Αυτή η νεύρωση χαρακτηρίζεται: α) από πράξεις, ιδέες, αμφιβολίες, οι οποίες επιβάλλονται στον ασθενή παρά τη θέληση του, από μια εσωτερική παρορμητική αναγκαιότητα, που είναι τελείως άσχετες με τις αρχές του και την τωρινή ζωή του, β) από καταναγκαστικές ιδέες, που είναι ιδέες υποκατάστατες και όπου έχει επενδυθεί η ενέργεια από άλλες ιδέες που έχουν απωθηθεί σαν επικίνδυνες, καταδικασμένες και ενοχές (Σταύρου, 2002).

### 1.1.2 Φοβική νεύρωση

Χαρακτηρίζεται από άγχος μπροστά σε εξωτερικές καταστάσεις, αντικείμενα, πρόσωπα που συνήθως δεν προκαλούν τέτοιες αντιδράσεις στους υγιείς (π.χ μολύβια, ύψος κ.λπ.) με αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς για την αποφυγή των φοβογόνων αντικειμένων.

Η φοβία προκαλείται είτε με την αύξηση του φόβου, που προϋπάρχει και την υπερβολική του διόγκωση, είτε από τη μετάθεση — μετατόπιση ενός βιωμένου εσωτερικού κινδύνου προς έναν άλλο σ' εξωτερικό, ξένο προς αυτόν που βρίσκεται στον εσωτερικό ψυχικό χώρο.

Στη φοβία έχουμε αναδρομή της προσωπικότητας στην παιδική ηλικία, τότε που το

άτομο αντιδρούσε με πανικοφοβίες, σε καταστάσεις δύσκολες και επικίνδυνες και έβρισκε προστασία στους γονείς και στο σπίτι. Η φοβική νεύρωση ταυτίζεται σε πολλά με την καταναναγκαστική (Σταύρου, 2002).

### 1.1.3 Υστερία

Ο Freud μιλώντας για υστερία, έχει υπόψη του τα υστερικά συμπτώματα που αφορούν το σώμα, υποστηρίζοντας πως είναι αποτέλεσμα ψυχικής κυρίως σύγκρουσης, με βάση την απώθηση απαγορευμένων από τη συνείδηση σεξουαλικών τάσεων, που έτσι εκδηλώνονται με σωματικά συμπτώματα, που είναι ο συμβιβασμός ανάμεσα στην επιθυμία και στην απαγόρευση της.

Οι υστερικοί έχουν τα εξής γνωρίσματα: μεγάλη φαντασία με μυθομανιακές τάσεις, αστάθεια, καπρίτσια, τάση για ονειροπολήσεις, καταφυγή στο ψέμα, τάση για θορυβώδεις εκδηλώσεις, θεατρικισμό (Σταύρου, 2002).

### 1.2 Οι παιδικές ψυχώσεις

Λέγοντας ψύχωση αναφερόμαστε σε μια οντότητα με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Το άτομο δεν έχει επίγνωση της νοσηρότητας της ασθένειας του.
- Συμβιωτική ψύχωση: η σχέση μητέρας παιδιού δεν έχει αποκτήσει τα χαρακτηριστικά μιας αυτονομίας.
- Τα παιδιά με ψύχωση χαρακτηρίζονται από συχνά φαινόμενα αποπροσωποποίησης και αποπρογραμματοποίησης (Σαρής, 2009).

#### Αποπροσωποποίηση:

- σε παιδιά με ψύχωση
- σε παιδιά με αυτισμό
- σε παιδιά με σχιζοφρένεια
- σε κανονικά παιδιά με κάποιο τραύμα

#### Αποπραγμάτωση:

- βαριά σχιζοφρενή άτομα (πχ. βλέπω το τραπέζι ως καρέκλα)

Η αιτιολογία της ψύχωσης είναι άγνωστη. Μπορούμε όμως ν' αναφερθούμε σε μερικούς σχετικούς παράγοντες.

### 1.2.1 Οργανικοί παράγοντες.

Πρόκειται για ανατομική, βιολογική ή νευρολογική βλάβη. Ακόμη και αν το παιδί γεννηθεί σωματικά αρτιμελές, ενδέχεται να έχει υποστεί βλάβη ο εγκέφαλος του, γιατί πρόκειται για όργανο που εύκολα παθαίνει αλλοιώσεις. Η ευαισθησία και ευπάθεια του εγκεφάλου διαταράσσουν από τη γέννηση την ωρίμανση του παιδιού (Ιωαννίδης 1982).

### 1.2.2 Κληρονομικοί παράγοντες.

Ψυχωτικά παιδιά, σε ποσοστό 50-80%, προέρχονται από γονείς με ψυχοπαθολογική κληρονομικότητα με την ευρεία έννοια του όρου. Τα αγόρια προσβάλλονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

### 1.2.3 Ψυχογενετικοί Παράγοντες

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι το σύνδρομο της ψύχωσης μπορεί να δημιουργηθεί από ψυχολογικές διαταραχές, που έζησε το παιδί κατά τη διάρκεια της πρώτης ανάπτυξής του.

Την παιδική ψύχωση ο Kanper (1943) την ονομάζει παιδικό αυτισμό και την αποδίδει στη συναισθηματική ψυχρότητα και στον καταναγκαστικό χαρακτήρα των γονιών. Οι γονείς των ψυχωτικών παιδιών είναι σχεδόν πάντα διαταραγμένοι. Κυρίως, επιμένουμε πάνω στην προσωπικότητα των μητέρων που περιγράφονται ως αγχωτικές, επιθετικές, απορριπτικές ή αμφιταλαντευόμενες. Οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει την αντίληψη της πραγματικότητας στο μικρό παιδί επηρεάζει αρνητικά την εγκαθίδρυση της ατομικότητάς του από τον κόσμο που το περιβάλλει. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ψυχωτικό παιδί δεν έχει συνείδηση της ίδιας της προσωπικότητάς του.

Συμπερασματικά, κάθε οργανική βλάβη, κάθε ανεπάρκεια ή αποστέρηση, που συμβαίνει κατά την πρώιμη παιδική ηλικία — οπότε η αναπτυξιακή λειτουργία του παιδιού είναι πάρα πολύ τρωτή και ευπρόσβλητη — όλα αυτά μπορούν να επιφέρουν στασιμότητα, παλινδρόμηση ή διαστροφή της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ψύχωση (Σταύρου, 2002).

## 1.3 Χαρακτηριστικά συμπτώματα της παιδικής ψύχωσης

Το ψυχωτικό παιδί μοιάζει να ζει σ' έναν δικό του κόσμο: ψάχνει τη μοναξιά, παίζει μόνο του, δεν ενδιαφέρεται για τα πρόσωπα, δεν έχει συνείδηση της παρουσίας τους και

τα παραμερίζει από τον δρόμο του, όπως θα έκανε με τα αντικείμενα.

Όταν επιχειρούμε να επικοινωνήσουμε μαζί του αντιδρά με άγχος που εκδηλώνεται πολλές φορές θεαματικά. Μερικές φορές τα ψυχωτικά παιδιά έρχονται σε επαφή με τους ενήλικες μέσω ενός παιχνιδιού. Η επαφή του με τον ενήλικα είναι εμποτισμένη από έναν ερωτισμό (δηλ. το παιδί κολλάει στον ενήλικα). Άλλες φορές πάλι χρησιμοποιεί τα χέρια του ενήλικα σαν εργαλεία, σαν αντικείμενα.

Μερικά ψυχωτικά παιδιά είναι πολύ επιθετικά και συχνά επικίνδυνα για τα άλλα, γιατί τα χτυπούν, τα δαγκώνουν, επιχειρούν να τα στραγγαλίσουν ιδιαίτερα όμως, όσα απ' αυτά τα παιδιά είναι ταυτόχρονα και πνευματικά καθυστερημένα, τότε αυτοτραυματίζονται: χτυπούν το κεφάλι στον τοίχο, βγάζουν τα μαλλιά τους, βάζουν τα δάχτυλα στα μάτια τους, γρατσουνίζονται, δαγκώνονται κ.ά.

Πολλές φορές το ψυχωτικό παιδί έχει παραισθήσεις: παίρνει στάση πως ακούει, πως φτιάχνει ένα φανταστικό αντικείμενο κ.λπ.. Ο τρόπος επαφής του με τα αντικείμενα είναι λίγο παράξενος: τα μυρίζει, τα γλύφει, τα θηλάζει, τα χτυπά συχνά γιατί, μέσα στις φαντασιώσεις του το αντικείμενο αυτό θεωρείται τραυματικό και απωθητικό.

Στο οργανωμένο παιχνίδι, το ψυχωτικό παιδί είναι συνήθως σαδιστικό κι επιθετικό, προκαλεί συγκρούσεις αντικειμένων, κομματιάζει τα παιχνίδια του κ.λπ. Η όψη του ψυχωτικού παιχνιδιού είναι συχνά ανέκφραστη και παγερή. Στη συμπεριφορά του παρατηρούμε μια προσποίηση ή καλύτερα μια ακρίβεια, λεπτότητα και ταχύτητα στη μίμηση και τις χειρονομίες. Μιμείται τις χειρονομίες των γύρω του (ηχοπραξία) και ξαφνικά, πολλές φορές, εκφράζεται με μορφασμούς, κλάματα, γέλια χωρίς να υπάρχει λόγος. Οι εκδηλώσεις αυτές έχουν σημασία για το αυτιστικό παιδί, γιατί ζει μέσα στον δικό του φαντασιωτικό κόσμο.

Οι διαταραχές της εικόνας του ίδιου σώματος ερμηνεύονται από μια δυσκολία και ανικανότητα να αντιληφτεί την έννοια του προσώπου του. Αυτό γίνεται φανερό από την ανησυχία του σχετικά με την ακεραιότητα του σώματος και τον φόβο διαμελισμού του.

Η συμπεριφορά του παιδιού αυτού μπροστά στον καθρέφτη είναι ιδιάζουσα: άλλοτε εκδηλώνει μια εξαιρετική ανησυχία κοιτάζοντας τον εαυτό του, κι άλλοτε κάθεται ακίνητο για πολλή ώρα μπροστά στον καθρέφτη, ξαναγυρνά ασταμάτητα, δεν μπορεί να απομακρυνθεί και μονολογεί παρατηρώντας την εικόνα του.

Το ψυχωτικό παιδί μπορεί να παρουσιάσει κάθε είδους διαταραχές συμπεριφοράς, όπως τροφικές (ανορεξία), των σφιγκτήρων (ενούρηση, εγκόπριση), του ύπνου και σεξουαλικές (ξέφρενο αυνανισμό).

Συνήθως, το ψυχωτικό παιδί παρουσιάζει διαταραχές του λόγου. Το παιδί που μιλούσε κανονικά απότομα διακόπτει τη γλωσσική πρόοδο, ο λόγος του είναι άναρχος και χαστικός.



Παρουσιάζει διακυμάνσεις σε σχέση με τη δόμηση της πρότασης, δηλαδή, ενώ νωρίτερα δεν πρόφερε ούτε μια λέξη, απότομα σε μια στιγμή κατασκευάζει και προφέρει καλά συνταγμένες φράσεις. Το ψυχωτικό παιδί δε χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ το πρώτο πρόσωπο, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις σε μεγαλύτερη ηλικία. Μιλάει για τον εαυτό του χρησιμοποιώντας το δεύτερο και το τρίτο πρόσωπο (εσύ, αυτός) μαζί με το ίδιο το όνομά του. Μ' άλλα λόγια το αυτιστικό παιδί μονολογεί. Καταλήγοντας, σημειώνουμε ότι οι παραπάνω διαταραχές της γλώσσας κάνουν τα παιδιά της κατηγορίας αυτής να θεωρούνται κωφά (Σταύρου, 2002).

#### 1.4 Ψυχώσεις της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας

Η ταξινόμηση των διάφορων μορφών παιδικής ψύχωσης είναι πολύ δύσκολη, γιατί χαρακτηριστικά συμπτώματα μιας μορφής βρίσκονται ταυτόχρονα και σ' άλλες μορφές. Δεν υπάρχουν δηλαδή, «καθαρές» ψυχωτικές μορφές. Ταξινομούμε τις παιδικές ψυχώσεις που παρατηρούνται κατά την εξελικτική ανάπτυξη του παιδιού:

##### 1.4.1 Οι αυτιστικές ψυχώσεις ή αυτισμός

Ο Kanner (1943) περιέγραψε με το όνομα του «πρώιμου παιδικού αυτισμού» μια παιδική ψύχωση. Οι σπουδαιότερες πρωτογενείς διαταραχές αυτού του συνδρόμου είναι η αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του και η ανάγκη του για αμεταβλητότητα:

α) Το κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του (αναδίπλωση) εκδηλώνεται από την αρχή της ζωής του, οπωσδήποτε όμως κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών ή τουλάχιστον με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Σχετικά με τη δόμηση της σχέσης αυτής του παιδιού με τη μητέρα του, διακρίνουμε τις αυτιστικές ψυχώσεις σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς δημιουργούνται, όταν η μητέρα δεν έγινε αντιληπτή, δεν αναγνωρίστηκε από το παιδί σαν ολικό «αντικείμενο» (μητρικό στήθος, πρόσωπο, χέρι κ.λπ.). Οι δευτερογενείς αυτιστικές ψυχώσεις χαρακτηρίζονται από μια φυγή, μια εγκατάλειψη από το παιδί, της σχέσης με το «αντικείμενο-μητέρα» και τον κόσμο, γιατί η σχέση αυτή βιώθηκε ως επικίνδυνη.

β) Η δεύτερη πρωτογενής διαταραχή συνιστάται στην ψυχαναγκαστική επιθυμία και ανάγκη αμεταβλητότητας του περιβάλλοντος. Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από πολύ μεγάλο άγχος, όταν επίκειται ή πραγματοποιείται αλλαγή ή τροποποίηση στη διεύθυνση των αντικειμένων που περιβάλλουν το παιδί.

«Στην περίπτωση του συνδρόμου του “αυτισμού” θα μπορούσε να λεχθεί ότι υπάρχει

μια διαταραγμένη – περιορισμένη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του, ενώ στις κανονικές καταστάσεις διατηρείται μια διαρκής επικοινωνία μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Στο σύνδρομο του “αυτισμού” κεντρική θέση κατέχει “αυτό το ίδιο” το άτομο. Φαίνεται να έχει “αποκοπεί” από τον περίγυρό του εμφανίζεται σαν ξένο “νεκρό” κύτταρο σε ένα μεγάλο οργανισμό» (Κυπριωτάκης, 1995).

#### 1.4.2 Οι συμβιωτικές ψυχώσεις

Το συμβιωτικό παιδί χαρακτηρίζεται από μια αναταραχή, σύγχυση και άγχος. Το παιδί αυτό δίνει την εντύπωση ότι τα σύνορα του σώματός του συγχέονται με τα σύνορα του σώματος της μητέρας του. Δεν έχει διακρίνει, κατά τη γνώμη μας, τη μητέρα του ως ξεχωριστή ολότητα και, κατά συνέπεια, και τον εαυτό του το «Εγώ» του επομένως είναι σχεδόν ανύπαρκτο.

Με άλλα λόγια το παιδί βίωσε τη συμβιωτική σχέση με τη μητέρα του, αλλά δεν μπόρεσε να φτάσει στο στάδιο του διαχωρισμού του απ’ αυτή. Γι’ αυτό και κάθε προσπάθεια φυσικού αποχωρισμού του από τη μητέρα του δημιουργεί σε αυτό μεγάλη εσωτερική ένταση, πανικό και πολλές φορές πρόσκαιρες ψυχοσωματικές διαταραχές, που εξαφανίζονται μόλις η μητέρα επανέλθει κοντά του. Η μητέρα του συμβιωτικού παιδιού είναι συνήθως μια διαταραγμένη προσωπικότητα και ιδιαίτερα υπερπροστατευτική.

#### 1.4.3 Οριακές περιπτώσεις παιδικής ψύχωσης

Η προσωπικότητα των ψυχωτικών αυτών παιδιών παρουσιάζει μια ατυπική εξέλιξη και χαρακτηρίζεται από μιαν αλλόκοτη «αποσπασματική» και «κομματιασμένη» συμπεριφορά. Δηλαδή, η αρμονική «δυναμική της προσωπικότητας» είναι ελλειμματική.

#### 1.4.4 Οι ψυχώσεις των πνευματικά καθυστερημένων παιδιών

Στις ψυχώσεις αυτές, πάνω σε μια βάση λίγο ή πολύ σοβαρής πνευματικής καθυστέρησης εμφυτεύονται, εμβολιάζονται διάφορα ψυχωτικά χαρακτηριστικά, όπως αυτιστική αναδίπλωση, συμπεριφορά αποκλίνουσα ή παλινδρομική.

#### 1.5 Σύγκριση Νεύρωσης και Ψύχωσης

Ο νευρωσικός έχει επίγνωση της νοσηρότητας, ενώ ο ψυχωτικός δεν επεξεργάζεται την ίδια την πράξη πριν την θέσει σε εφαρμογή.

Στη νεύρωση το υποκείμενο έχει μια συνειδητή συμπεριφορά, όταν βρίσκεται απέναντι από τον καθρέφτη, δηλ. έχει κατασκευάσει το σωματικό του σχήμα – αντίθετα στην ψύχωση το σώμα είναι τεμαχισμένο.

Το ψυχωτικό παιδί παρουσιάζει σε σχέση με το νευρωσικό πιο συχνά διαταραχές συμπεριφοράς.

### **Φαινομενολογική προσέγγιση**

Στη νεύρωση οι γονείς, οι ψυχολόγοι, οι γιατροί κ.λπ., παρακολουθώντας την εξέλιξη των ψυχικών δραστηριοτήτων του παιδιού, διακρίνουν τη νευρωσική από την κανονική συμπεριφορά. Η διάκριση αυτή στηρίζεται στην ποσοτική διαφορά της ψυχικής δραστηριότητας του κανονικού από το νευρωσικό παιδί: παρέκκλιση που εκδηλώνεται με συμπτώματα.

Αντίθετα, είναι δύσκολο να εισχωρήσουμε στη διαδικασία γένεσης και σχηματισμού της ψύχωσης και να την κατανοήσουμε, γιατί πρόκειται για μια αποκοπή (τομή) απ' την εξέλιξη των ψυχικών δραστηριοτήτων του κανονικού παιδιού. Η αποκοπή αυτή έχει ως συνέπεια μια ποιοτική διαταραχή στη λειτουργία των ψυχικών δραστηριοτήτων.

### **Ψυχαναλυτική προσέγγιση**

Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην ανάλυση των μηχανισμών άμυνας που χρησιμοποιεί το «Εγώ». Οι νευρωσικοί αυτοί μηχανισμοί είναι στερεότυποι, άκαμπτοι και δυσπροσάρμοστοι, επομένως αγχογόνοι, μη αποτελεσματικοί και μη ευεργετικοί για την άμυνα του «Εγώ» και την ψυχική αρμονία.

Αντίθετα, στις ψυχώσεις οι μηχανισμοί άμυνας του «Εγώ» είναι ασυνήθιστοι και διαφορετικοί από εκείνους ενός κανονικού ή νευρωσικού «Εγώ».

Όπως και στη φαινομενολογική προσέγγιση (νεύρωσης και ψύχωσης), ότι ενώ στη νεύρωση οι μηχανισμοί άμυνας του «Εγώ» δε λειτουργούν κανονικά μόνο από ποσοτική άποψη σε σχέση με το φυσιολογικό «Εγώ», στην ψύχωση οι μηχανισμοί άμυνας του «Εγώ» είναι ποιοτικά και θεμελιακά διαφορετικοί σε σχέση πάντοτε με το κανονικό ή ακόμη και το νευρωσικό «Εγώ».

### **Συμπτωματολογική προσέγγιση**

Οι παιδικές ψυχώσεις χαρακτηρίζονται:

α) Από μια διαταραχή της σχέσης του παιδιού με τον ίδιο τον εαυτό του (το Εγώ) και

με το κοινωνικό-περιβάλλον, επομένως από μια διαταραχή της γνώσης (της συνείδησης) της αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας που έχει ως αποτέλεσμα την ολική ή σχεδόν ολική αποδόμηση.

β) Από μια ανικανότητα αυτονομίας του ψυχωτικού παιδιού.

γ) Από μια φαινομενικά καλή λειτουργία της αντίληψης.

δ) Από μια ανικανότητα ν' αντιληφθεί και να κρίνει την ασθένειά του.

ε) Από μια υπερβολική αναστολή διάφορων δραστηριοτήτων, όπως κλείσιμο στον εαυτό του, υπερκινητικότητα, φοβίες κ.λπ.

Ο νευρωτικός έχει συνείδηση του παθολογικού χαρακτήρα της διαταραχής του και προσπαθεί να την μετριάσει ή αποκρύψει. Αντίθετα, ο ψυχωτικός δεν έχει συνείδηση της νοσηρότητας της κατάστασής του.

## Βιβλιογραφία

- Banyard, Ph. & Hayes, N., (2006). *Σκέψη και λύση προβλημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυώνης, Γ. (2004). *Παιδιατρική*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Hayes, N. (2008). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωαννίδης, Ι., Δ. (1982). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δρυμός,
- Κυπριωτάκη, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.
- Σαροής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και την μαριονέτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταύρου, Λ. (1991). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων νηπίων παιδιών*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Λ. (2003). *Η έννοια του σώματος και σωματικό σχήμα*. Αθήνα.: Άνθρωπος
- Χατζήνεοφύτου-Δημητρίου Λ. (2001). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Αγχώδεις Διαταραχές: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Θεραπευτικών και Ψυχοεκπαιδευτικών Παρεμβάσεων

*Παππάς Λάμπρος (Μετ Ειδική Εκπαίδευση)  
Δάσκαλος 1ου Δημοτικού Σχολείου Περάματος*

*Λεοντίου Κωνσταντίνος (Μετ Ειδική Εκπαίδευση)  
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής 1ου Δημοτικού Σχολείου Περάματος*

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης και κριτικής αποτίμησης των επιστημονικά τεκμηριωμένων θεραπευτικών - ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων για εκείνες τις μορφές της παιδικής ψυχοπαθολογίας που ορίζονται ως Αγχώδεις Διαταραχές (Anxiety Disorders). Η ανασκόπηση αποτελεί μια σύνοψη της συνεισφοράς κρίσιμων ερευνών στα θέματα των θεραπευτικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αποσκοπεί στην παρουσίαση των τάσεων της έρευνας στον τομέα των θεραπευτικών και ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων καθώς και στην ανάδειξη των πεδίων, όπου ενδεχομένως η έρευνα παρουσιάζει κενά ή προβλήματα.

### 1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων προσέγγισης των ψυχικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας και η συνακόλουθη εφαρμογή τεχνικών θεραπευτικής αντιμετώπισής τους κέντρισαν το επιστημονικό ενδιαφέρον από το 1960 και μετά, ως ανταπόκριση στην πρόοδο του κλάδου της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ο επιστημονικός κλάδος με «τη μελέτη της προέλευσης και της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 25) θέτει τις βάσεις ενός αξιόπιστου συστήματος ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών των παιδιών και εφήβων, που αποτελεί την προϋπόθεση για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση ή την πρόγνυσή τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Μια από τις ψυχικές διαταραχές με υψηλή συχνότητα εμφάνισης στα παιδιά είναι αυτή του άγχους. Στην περίπτωση των αγχώδων διαταραχών (Anxiety Disorders) το βίωμα του άγχους είναι υπερβολικό σε ένταση, επίμονο και δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί και, ως εκ τούτου, μετατρέπεται από φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας σε στοιχείο δυσπροσαρμοστικότητας του ατόμου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στον παιδικό πληθυσμό η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους κυμαίνεται μεταξύ 3-18%, ενώ επιδημιολογικές έρευνες επισημαίνουν ότι 17-21% των παιδιών του δείγματος παρουσιάζουν ανησυχητικά συμπτώματα άγχους με μεγάλη πιθανότητα τα μισά από αυτά να χαρακτηρισθούν κλινικές περιπτώσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

## **2. Αγχώδεις Διαταραχές: Ταξινόμηση και Αιτιολογία**

Οι κυριότερες αγχώδεις διαταραχές, με σημείο έναρξης την παιδική ηλικία είναι οι εξής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006):

- διαταραχή άγχους του αποχωρισμού (είναι φυσιολογικό για τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά δεν είναι φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο όταν εκδηλώνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας),
- κοινωνική αγχώδης διαταραχή (φοβία και επίμονος φόβος που διακατέχει το παιδί σε κοινωνικές καταστάσεις),
- γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (εκδηλώνεται στα παιδιά με υπερβολική ανησυχία για τις επιδόσεις στο σχολείο ή τις σχέσεις τους με άλλα παιδιά σε βαθμό που βιώνουν συνθήκες επερχόμενης καταστροφής),
- ειδική φοβία (οι πιο συνηθισμένες στα παιδιά αφορούν τα ύψη, το σκοτάδι, τους δυνατούς θορύβους, τα ζώα),
- ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες ιδεοληψίες που στα παιδιά έχουν σχέση με φόβους γύρω από διάφορες μολύνσεις ή αφορούν τη σεξουαλικότητα και τη θρησκεία), διαταραχή πανικού (αν και είναι σπάνια στον παιδικό πληθυσμό συχνά εμφανίζεται ως συνοδό σύμπτωμα στη διαταραχή άγχους του αποχωρισμού),
- διαταραχή μετά από τραυματικό στρες (εκδήλωση επίμονου άγχους ως επακόλουθο ενός τραυματικού γεγονότος, π.χ. φυσική καταστροφή).

Η αιτιολογία των διαταραχών αυτών είναι πολυπαραγοντική και η κατανόησή της εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί ο ειδικός: ψυχαναλυτική με έμφαση

στη συμβολική σημασία των νευρωσιακών συμπτωμάτων, συμπεριφοριστική με έμφαση στη διαδικασία της κλασικής υποκατάστασης, θεωρία κοινωνικής μάθησης με έμφαση στη μίμηση προτύπων, θεωρία του δεσμού με έμφαση στη βιολογική αφετηρία των διαταραχών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 183-184). Να επισημάνουμε ότι με μία μόνο θεωρία δεν μπορούν να ερμηνευθούν όλες οι περιπτώσεις διαταραχών άγχους ούτε τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνονται οι διαταραχές αυτές. Συνεπώς, κατά τη θεραπευτική παρέμβαση, όταν επιχειρείται τροποποίηση της συμπεριφοράς, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι ενδεχόμενοι μηχανισμοί παθογένεσης (γενετικοί, ιδιοσυγκρασιακοί, βιολογικοί, περιβαλλοντικοί), ώστε να εφαρμοστούν οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τον προσδιορισμό της αιτιολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στο πλαίσιο της θεραπευτικής αντιμετώπισης αυτών των παιδικών ψυχικών διαταραχών πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το παιδί είναι άτομο εξαρτώμενο από τους ενήλικες, οι οποίοι, ως συμπληρωματικά μέλη της θεραπευτικής ομάδας, μπορούν να το επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά.

Αυτή η διεύρυνση του θεραπευτικού πλαισίου που συμπεριλαμβάνει, εκτός από την ομάδα των επαγγελματιών-ειδικών επιστημόνων και το οικογενειακό σύστημα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαταραχής, έχει ορισθεί ως θεραπευτική -ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο τη μείωση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

### 2.1. Ιστορική αναδρομή

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια θεραπευτικής αντιμετώπισης ενός τύπου της αγχώδους διαταραχής πραγματοποιήθηκε από τον Freud. Η συμβολή του στο ζήτημα της μελέτης του άγχους και των φόβων υπήρξε καθοριστική, αφού η κλασική εργασία του (1909) αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της ψυχαναλυτικής και της συμπεριφορικής θεωρίας και έθεσε τα θεμέλια για την κατάρτιση αντίστοιχων θεωρητικών προσεγγίσεων και θεραπευτικών μεθόδων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Με την έκδοση του DSM (1<sup>η</sup> έκδοση, American Psychiatric Association, 1952) προτείνονται διαγνωστικές κατηγορίες για τις αγχώδεις διαταραχές, ενώ συγχρόνως αναδεικνύεται ο αιτιολογικός μηχανισμός τους. Η επίδραση των φροϋδικών απόψεων αντανακλάται στις δύο πρώτες εκδόσεις των DSM (I American Psychiatric Association 1952, II American Psychiatric Association 1968), καθώς η αιτιολογία των διαταραχών αυτών αναζητείται στις ασύνειδες διαδικασίες και συγκρούσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ωστόσο, την πρώτη αναφορά στις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών εντοπίζουμε στο έργο του Ιπποκράτη *Αφορισμοί* (3.24: *ἐν δὲ τῆσιν ἡλικίῃσι τοιάδε ξυμβαίνει: τοῖσι μὲν σμικροῖσι καὶ νεογνοῖσι παιδίοισιν, ἄφθαι, ἔμετοι, βῆχες, ἀγρυπνίαι, φόβοι, ὀμφαλοῦ φλεγμοναί, ὠτων ὑγρότητες*), ενώ οι Treffers & Silverman (2001) παρέχουν μια ευσύνοπτη ιστορική αναδρομή του ζητήματος πριν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα.

Το κλασικό βιβλίο του Wolpe «*Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*» (1958) ανέδειξε τη σοβαρότητα των αγχωδών διαταραχών και έδωσε το έναυσμα για την ανάπτυξη κι εφαρμογή αποτελεσματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

### 3. Βασικές θεραπευτικές μέθοδοι

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι βασικές θεραπευτικές μέθοδοι που ακολουθούνται με τα παιδιά είναι οι ακόλουθες:

#### 3.1. Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (ΓΣΘ)

Παρά το ότι οι ψυχολογικές θεωρίες του Freud για την αιτιολογία του άγχους και η ψυχαναλυτική-ψυχοδυναμική θεραπευτική προσέγγιση (Στασινός, 2013) υπήρξαν πρωτοποριακές, δεν μπορούν να γίνουν απόλυτα αποδεκτές. Σήμερα κυριαρχεί η συμπεριφορική-γνωσιακή θεωρία τόσο σε επίπεδο αιτιολογίας όσο και σε επίπεδο παρέμβασης. Τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στην άποψη ότι οι αντιδράσεις άγχους και φόβια στα παιδιά είναι επίμονες και τα συμπτώματα δεν υποχωρούν μόνα τους κατά την ενηλικίωση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη θεραπευτική παρέμβαση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η θεραπευτική αντιμετώπιση που βασίζεται στη συμπεριφορική θεωρία, χρησιμοποιεί τεχνικές σταδιακής έκθεσης, συστηματικής απευαισθητοποίησης και έλκει την καταγωγή της στις μελέτες των μιχεβιοριστών, όπως του Pavlov, Skinner και Thorndike (Στασινός, 2013).

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή του Mowrer (1939) στην ανάπτυξη των γνωσιακών-συμπεριφορικών μοντέλων θεραπείας· ο Mowrer επεσήμανε πως η αποφυγή των αγχογόνων καταστάσεων οδηγεί στο αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή στην κορύφωση και γενίκευση του άγχους ακόμη κι αν απουσιάζει το αγχογόνο ερέθισμα. Συνεπώς, συνίσταται η έκθεση στο αγχογόνο ερέθισμα με σκοπό τη μείωση του άγχους (Meadows & Phipps, 2002).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Beck (1976) και των Foa & Kozak (1986) σχετικά



με τις γνωσιακές μεθόδους επικεντρώθηκαν στην αντικατάσταση των διαστρεβλωμένων αντιλήψεων του παιδιού από άλλες πιο ρεαλιστικές και λειτουργικές αντιλήψεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Kendall, 1991; Meadows & Phipps, 2002).

Η συμβολή του Beck υπήρξε καθοριστική στη σύνταξη της γνωσιακής θεραπευτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, ο Beck (1976) αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις με στόχο την τροποποίηση των διαστρεβλωμένων και μη ρεαλιστικών αντιλήψεων του θεραπευόμενου (Καλπάκογλου, 1997). Μετά τον εντοπισμό των παρανοήσεων (νοητική προσέγγιση) το παιδί εκτίθεται σε εμπειρίες που μπορεί να λειτουργήσουν διορθωτικά (βιωματική προσέγγιση) και τελικά ενθαρρύνεται να εκδηλώσει συμπεριφορές που αναθεωρούν τις μη ρεαλιστικές εκτιμήσεις του (συμπεριφορική προσέγγιση). Στη διαδικασία αυτή σημαντικό εργαλείο είναι η μέθοδος των ερωτήσεων, που ανάγεται στη σωκρατική διαλεκτική, η οποία με βασικό εργαλείο την κοινή αναζήτηση από τους συνομιλητές (συνεργατικός εμπειρισμός στο μοντέλο Beck) έχει ως τελικό στόχο την αντικατάσταση των εσφαλμένων αντιλήψεων από άλλες (γνωσιακή αναδόμηση στο μοντέλο Beck) (Westbrook, Kennerly & Kirk, 2012). Από την περιγραφή αυτού του μοντέλου του Beck φαίνεται πως η θεραπευτική διαδικασία έχει ως στόχο να μάθει ο θεραπευόμενος γνωσιακές τεχνικές για να χειρίζεται τα προβλήματά του, που επιτρέπουν τη γενίκευσή τους σε νέες καταστάσεις και προβλήματα (Ευσταθίου, 2003). Οι γνωσιακές τεχνικές που εισήγαγε ο Beck συγχωνεύτηκαν με τις συμπεριφορικές μεθόδους και αποτέλεσαν το σώμα της γνωσιακής-συμπεριφορικής θεωρίας.

Ο Persons (1989) εξετάζοντας τις τεχνικές και μεθόδους έκθεσης του παιδιού στο φοβικό ερέθισμα επεσήμανε πόσο χρήσιμη είναι η κατασκευή ενός καταλόγου όπου ιεραρχούνται οι αγχογόνες καταστάσεις κατά τάξη αύξοντος μεγέθους, ώστε το παιδί να εκτίθεται σταδιακά σε καθεμιά από αυτές. Η συμβολή του Persons θεωρείται σημαντική γιατί η συγκρότηση του καταλόγου και η επισκόπηση των αγχογόνων καταστάσεων του θεραπευόμενου βοηθάει τον θεραπευτή να κάνει υποθέσεις «σχετικά με τις βασικές γνωστικές κατασκευές (παράλογες πεποιθήσεις-σχήματα) που προκαλούν την προβληματική συμπεριφορά» (Ευσταθίου, 2003).

Η αξία της τεχνικής αυτής αναγνωρίζεται από τους Silverman & Kurtines (1996), καθώς τα στατιστικά στοιχεία αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της (75% των παιδιών έχει βοηθηθεί σημαντικά), (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η μετα-ανάλυση, ως μεθοδολογικό εργαλείο, επιτρέπει στους ερευνητές να παρουσιάσουν ποσοτικά στοιχεία ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης θεραπευτικής παρέμβασης στους διάφορους τύπους αγχωδών διαταραχών (Deacon & Abramowitz, 2004).

Έχει επισημανθεί πως στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας είναι αναγκαία η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, δηλαδή η παροχή λεπτομερούς πληροφόρησης για τη διαταραχή στο παιδί που πάσχει από αυτήν, ώστε να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στον μηχανισμό επίλυσης του προβλήματος μέσω της έκθεσης στο φοβικό ερέθισμα. Η ψυχοεκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαίδευση του παιδιού στη χαλάρωση μυών σώματος και στη σταδιακή προσέγγιση αγχογόνου ερεθίσματος με βάση την ιεράρχηση που έχει προηγηθεί (Bernstein & Borkovec, 1973; Borkovec & Costello, 1993; Meadows & Rhipps, 2002).

Εντός του πλαισίου της ΓΣΘ περιλαμβάνονται κατηγορίες θεραπευτικών προγραμμάτων συστηματικής απευαισθητοποίησης. Πρωτοπόρος στην επινόηση μεθόδων για την κατασκευή τέτοιων προγραμμάτων υπήρξε ο Wolpe (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

### 3.2. Ψυχοδυναμικές μέθοδοι

Πρόκειται για μεθόδους που επικεντρώνονται στην επανάληψη της τραυματικής μνήμης με σκοπό την ενεργή επίλυσή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι συγκεκριμένες μέθοδοι περιλαμβάνουν παιγνιοθεραπεία, θεραπευτικές παρεμβάσεις παρατεταμένης έκθεσης σε τραυματικούς φόβους είτε με τη χρήση φαντασιακών είτε *in vivo* τεχνικών. Οι *in vivo* τεχνικές που δίνουν έμφαση στην αντιμετώπιση της πραγματικής κατάστασης (πραγματική συμμετοχή – σταδιακή έκθεση στο φοβικό αντικείμενο / γεγονός) υπερτερούν σε σχέση με εκείνες που χρησιμοποιούν τεχνικές φαντασιακής απευαισθητοποίησης (έμφαση στη μνημονική λειτουργία) (Wilmshurst, 2011).

Ιδιαίτερα πρωτοποριακή είναι η μέθοδος EMDR (απευαισθητοποίηση και επανεπεξεργασία μέσω οφθαλμικών κινήσεων) που επινοήθηκε από την αμερικανίδα ψυχολόγο Francine Shapiro (2001). Η μέθοδος της Shapiro προέκυψε από μια τυχαία προσωπική εμπειρία και στη συνέχεια θεμελιώθηκε από την ίδια επιστημονικά και τεκμηριώθηκε μέσα από εκατοντάδες επιστημονικές έρευνες. Η βάση της είναι η ψυχοδυναμική και γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση και με έναν συνδυασμό σωματικής ψυχοθεραπείας και θεραπευτικής ύπνωσης, η θεραπευτική αποτελεσματικότητα μεγιστοποιείται. Η καινοτομία της μεθόδου συνίσταται στη χρήση διεστιακών (αμφίπλευρων) αισθητηριακών ερεθισμάτων, τα οποία ενισχύοντας τις συνειρμικές, διαδικασίες βοηθούν τον θεραπευόμενο να ξεπεράσει το στρεσογόνο γεγονός μετατρέποντας τη δυσλειτουργική αφομοίωση της τραυματικής εμπειρίας σε λειτουργική (Βεντουράτου, 2009).

Τα αποτελέσματα από μετα-αναλύσεις αποδεικνύουν την υπεροχή της μεθόδου αυτής

σε σχέση με άλλες θεραπευτικές μεθόδους της ΔΜΣ και συγχρόνως υποδεικνύουν ότι η EMDR είναι αποτελεσματική στη θεραπεία ειδικών φοβιών, διαταραχής πανικού και των συμπτωμάτων τραύματος στα παιδιά. Αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο στοχευμένης θεραπείας μετατραυματικού στρες σε περιπτώσεις βετεράνων και αναγνωρίζεται από πολλούς διεθνείς οργανισμούς υγείας και κρατικούς φορείς (Βεντουράτου, 2009).

### 3.3. Οικοσυστημική προσέγγιση και Οικολογικό μοντέλο: Θεραπευτική μέθοδος

Πρόκειται για έναν τύπο γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας (ΓΣΘ) βασισμένης στην οικογένεια και περιλαμβάνει την εμπλοκή της οικογένειας (γονείς-αδέλφια) ή άλλων ατόμων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική και συναισθηματική ζωή του θεραπευόμενου (Olson & Lackie, 2002). Η θεωρητική αφετηρία της προσέγγισης αυτής βασίζεται στο εννοιολογικό υπόβαθρο της οικολογικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της επικοινωνίας (Στασινός, 2013) που προσδίδει έμφαση στην άποψη ότι «η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι μέρος του κοινωνικού περιγύρου μέσα στον οποίο εμφανίζεται και δεν είναι άσχετη με αυτόν» (Κυριαζή, 2010).

Αυτός ο τύπος θεραπείας εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Ivan Boszormenyi-Nagy, σε ψυχιατρικούς ασθενείς στο Ψυχιατρικό Ίδρυμα της Πενσυλβάνιας το 1957 (Olson & Lackie, 2002). Η θεραπευτική αυτή πρακτική εξελίχτηκε από τον ίδιο κατά τη δεκαετία του 1960 και οδήγησε στη δημοσίευση του βιβλίου *Invisible Loyalties* (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973) που καθιέρωσε αυτό το θεραπευτικό μοντέλο. Η εφαρμογή αυτής της συστημικής μεθόδου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) ενδείκνυται σε περιπτώσεις παιδιών αγχωδών γονέων, καθώς η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία μόνη δεν μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό του άγχους, παρά μόνο αν συμμετέχουν και οι γονείς στο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Wilmshurst, 2011).

Σ' αυτό το θεραπευτικό μοντέλο, καθώς η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα των δυσλειτουργικών σχέσεων στο μικροσύστημα της οικογένειας, ο στόχος είναι η βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας μέσω της συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα διαχείρισης άγχους (Gurman & Kniskern, 1991; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η λεγόμενη «συναισθηματική συμμαχία» με τους γονείς αποτελεί βασική προτεραιότητα της θεραπευτικής παρέμβασης σε επίπεδο ατομικό, οικογενειακό, σχολικό τόσο στο γνωστικό-συμπεριφορικό τομέα όσο και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων (Κουρκούτας, 2011). Η οικογένεια θεωρείται «ως ένα συναισθηματικό και συμπεριφορικό σύστημα και ως σημαντικός συντελεστής ολόκληρης της θε-

ραπευτικής διαδικασίας» (Σταθάρου, Μπερκ & Γαλάτου, 2012). Από μετα-αναλυτικές προσεγγίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτής της θεραπευτικής παρέμβασης προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων ενισχύει τα μακροπρόθεσμα οφέλη από την ΓΣΘ (Manassis & al., 2014).

Σ' αυτό το θεραπευτικό πλαίσιο που ορίζεται με βάση τις πλαισιακές ή συστημικές προσεγγίσεις (Κυριαζή, 2010) και βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, που συνίσταται στη χρήση των τεχνικών της γνωσιακής συμπεριφορικής μεθόδου σε ομαδικό περιεχόμενο, π.χ. στο μικροσύστημα του σχολείου, μπορούμε να εντάξουμε και την ομαδική θεραπεία. Πρόκειται για θεραπευτική μέθοδο που συνιστάται σε Διαταραχές Μετατραυματικού Στρες (Wilmshurst, 2011) για παιδιά που έχουν βιώσει κυρίως φυσικές καταστροφές. Ο σχεδιασμός των σχετικών προγραμμάτων περιέχει στοιχεία όπως η επίγνωση, η έκθεση σε ιστορίες για το τραύμα, διαχείριση άγχους, έλεγχος του θυμού και ο θετικός μονόλογος. Σε μελέτες που συγκρίνουν την ατομική με την ομαδική θεραπεία σε περιπτώσεις ΔΜΣ δε διαπιστώνεται κάποιο συγκριτικό πλεονέκτημα της ομαδικής εκδοχής του προγράμματος ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων (Wilmshurst, 2011).

#### 3.4. Ψυχοφαρμακευτική μέθοδος

Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται σε περιπτώσεις που η διαταραχή έχει μια βιολογική και νευρολογική βάση και τα συμπτώματά της σχετίζονται με τη δυσλειτουργία της σεροτονίνης στον εγκέφαλο (Popiel, Montgomery & Ditomasso, 2002). Σ' αυτή την περίπτωση η χορήγηση αντικαταθλιπτικών φαρμάκων, όπως το Prozac ακόμη και σε παιδιά συμβάλλει στη μείωση των συμπτωμάτων. Συχνά οι αγχώδεις διαταραχές, όπως η Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΑΔ) έχουν οργανικά αίτια (τραυματισμοί, στρεπτοκοκκικές λοιμώξεις) πράγμα που καθιστά αναγκαία τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής για την αντιμετώπιση του αιτίου και τον περιορισμό των συμπτωμάτων (Wilmshurst, 2011). Η μη φυσιολογική λειτουργία τμημάτων του εγκεφάλου συχνά ευθύνεται για τις διαταραχές πανικού. Σ' αυτή την περίπτωση η φαρμακολογική θεραπεία (αντικαταθλιπτικά, νορεπινεφρίνη, βενζοδιαζεπίνες) συμβάλλει στη μείωση των κρίσεων και των συμπτωμάτων πανικού (Wilmshurst, 2011). Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που ακολουθείται η φαρμακευτική αγωγή, η συμπεριφορική-γνωσιακή θεραπεία μέσω έκθεσης και πρόληψης αντιδράσεων είναι αναγκαίο συμπλήρωμα της θεραπευτικής παρέμβασης, γιατί αποτρέπει την υποτροπή της διαταραχής όταν τερματίζεται η θεραπεία με φάρμακα. Στους κύκλους των ειδικών υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τη σημαντική κλινικά και στατιστικά

μείωση των συμπτωμάτων που παρουσιάζει η συμπεριφορική-γνωσιακή θεραπεία σε σύγκριση με τη φαρμακευτική, γι' αυτό και στις περισσότερες περιπτώσεις συνιστάται ως αρχική θεραπεία (Wilmshurst, 2011).

#### 4. Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο ρόλος των ψυχαναλυτικών θεωριών του Freud υπήρξε καθοριστικός στην ανάπτυξη της συστηματικής θεραπευτικής αντιμετώπισης των παιδικών φοβιών (νευρώσεων κατά την ορολογία του Freud).

2. Η αμφισβήτηση των φροϋδικών απόψεων σχετικά με τον αιτιολογικό μηχανισμό των φοβιών, δηλαδή των ασυνείδητων διαδικασιών και συγκρούσεων, δεν οδήγησε μόνο στην κατάργηση του όρου νεύρωση αλλά και στην υιοθέτηση διαγνωστικών κατηγοριών καθαρά περιγραφικών, που εστιάζουν στα ίδια τα συμπτώματα και όχι στα παρελθοντικά τους αίτια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

3. Ως αντίδραση στο μονοπώλιο των ψυχαναλυτικών θεραπευτικών παρεμβάσεων κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 αναπτύχθηκε μια σειρά θεραπευτικών μεθόδων βασισμένων στη θεωρία της συμπεριφοράς. Οι τεχνικές της γνωστικής ψυχοθεραπείας που εισήγαγε ο Aaron Beck στις αρχές της δεκαετίας του 1970 συγχωνεύτηκαν με τις συμπεριφορικές θεωρίες και προέκυψε η γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπευτική μέθοδος (ΓΣΘ). Στο πλαίσιο των συμπεριφορικών-γνωσιακών μεθόδων η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται είτε ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω της συντελεστικής υποκατάστασης είτε ως αποτέλεσμα των διαστρεβλωμένων αντιλήψεων του παιδιού και η θεραπευτική αντιμετώπιση επικεντρώνεται αφενός στην απόσβεση αυτών των μορφών συμπεριφοράς και στην αντικατάστασή τους από νέες επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς που συνοδεύονται από πιο ρεαλιστικές αντιλήψεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Westbrook, Kennerly & Kirk, 2012).

4. Οι συμπεριφορικές-γνωσιακές τεχνικές είναι αποδείξιμης αποτελεσματικότητας, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία της μετα-ανάλυσης (Westbrook, Kennerly & Kirk, 2012).

5. Σε περιπτώσεις διαταραχών με βιολογική και νευρολογική αιτιολογία συνιστάται η παράλληλη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής. Ωστόσο, η φαρμακευτική αγωγή συμβάλλει μόνο στη μείωση των συμπτωμάτων της διαταραχής και η συμπεριφορική - γνω-

σιακή θεραπεία είναι αναγκαία και ικανή συνθήκη οποιασδήποτε παρέμβασης.

6. Από όσα αναφέραμε προκύπτει το συμπέρασμα πως η αυστηρή εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών που ακολουθούν ένα θεωρητικό μοντέλο δεν μπορεί να εγγυηθεί θετικά και μόνιμα αποτελέσματα. Μια ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της τον αιτιολογικό μηχανισμό, τα συμπτώματα της προβληματικής συμπεριφοράς και τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του παιδιού με αγχώδεις διαταραχές οδηγεί σε μια πολυεπίπεδη θεραπευτική παρέμβαση τόσο σε επίπεδο γνωστικό, συμπεριφορικό όσο και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ψυχολογικό. Η πολυεπίπεδη αυτή προσέγγιση έχει προταθεί από τον Ε. Κάκουρο και εφαρμόζεται από τον ίδιο και τους συνεργάτες του από το 1990 στο Ψυχολογικό Κέντρο Αναπτυξιακών και Μαθησιακών Δυσκολιών "ΑΡΣΗ". Συμπεριλαμβάνει «τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, στοιχεία ψυχοθεραπείας, αρχές της συμβουλευτικής και μεθόδους ειδικής διδασκαλίας» προκειμένου «να τροποποιήσει δυσλειτουργικές μορφές επικοινωνίας» καθοδηγώντας γονείς και δασκάλους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:51). Η πολυσυστημική-οικολογική προσεγγίση αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική ενός αλληλεπιδραστικού μοντέλου παρέμβασης βασισμένου στα δεδομένα της εξελικτικής ψυχοπαθολογίας που δίνει έμφαση στη γονική επιρροή (Κουρκούτας, 2011).

## Βιβλιογραφία

- Barlow, D. (1988). *Anxiety & its disorders: The Nature & Treatment of Anxiety and Panic*. N. York: Guilford Pr.
- Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. N. York: International Univ. Pr.
- Βεντουράτου, Δ. (2009). *Εισαγωγή στην Ψυχοτραυματολογία, στην Τραυματοθεραπεία. Η μέθοδος EMDR*. ΠΕΔΙΟ.
- Bernstein, D. & Borkovec, T. (1973). *Progressive Relaxation Training*. Campaign: IL: Research Pr.
- Borkovec, T. & Costello, E. (1993). Efficacy of applied relaxation and cognitive-behavioral therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 61, σσ. 611-619.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1973). *Invisible Loyalties*. N. York: Brunner/Mazel.
- Deacon, B. & Abramowitz, J. (2004). Cognitive & behavioral treatments for anxiety disorders: a review of meta-analytic findings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(4), σσ. 429-441.
- DiTomasso, R. & Gosch, E. (2002). *Anxiety Disorders. A Practitioner's Guide to Comparative*

*Treatments*. N. York.

- Ευθυμίου, Κ. (2000). *Συμπεριφοριολογική Ανάλυση και Βασικές Συμπεριφοριολογικές Θεραπευτικές τεχνικές*. Ι.Ε.Θ.Σ.
- Ευσταθίου, Γ. (2003). Μέθοδοι και τεχνικές στη γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία ενηλίκων. Στο Κ. Α. Α., *Γνωσιακές - συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στην ψυχοθεραπεία, Διδακτικές σημειώσεις* (σσ. 5-18). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Φοα, Ε., & Kozak, M. (1986). Emotional processing of Fear: Exposure to concetive information. *Psychological Bulletin*(99), σσ. 20-35.
- Gurman, A., & Kniskern, D. (1991). *Handbook of family therapy (vol. 2)*. N. York: Brunner/Mazel.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών κι εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Καλπάκογλου, Θ. (1997). *Άγχος και Πανικός: Γνωσιακή Θεωρία και Θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kendall, P. (1991). *Child and Adolescent Therapy: Cognitive - behavioral Procedures*. N. York: Guilford Pr.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ο. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σσ. 211-224). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Manassis, K., & al., e. (2014). Types of parental involvement in CBT with anxious youth: a preliminary meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), σσ. 1163-1172.
- Meadows, E., & Phipps, K. (2002). Cognitive-Behavioral Treatment. Στο R. DiTomasso, & E. Gosch, *Anxiety Disorders. A Practitioner's Guide to Comparative Treatments* (σσ. 43-72). N. York.
- Mowrer, O. (1939). Stimulus response theory of anxiety. *Psychological Review*(46), σσ. 553-565.
- Olson, M. & Lackie, B. (2002). Contextual Family Therapy. Στο R. Ditomasso, & E. Gosch, *Anxiety Disorders. A Practitioner's Guide to Comparative Treatments* (σσ. 160-180). N. York.
- Persons, J. (1989). *Cognitive Therapy in Practice: A Caseformulation Approach*. N. York: Norton.
- Popiel, A., Montgomery, L., & Ditomasso, R. (2002). Psychopharmacological Treatment. Στο R. DiTomasso, & E. Gosch, *Anxiety Disorders. A Practitioner's Guide to Comparative Treatments* (σσ. 287-304). N. York.
- Shapiro, F. (2001). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR): Basic principles, protocols and Procedures*. N. York.
- Silverman, K., & Kurtines, M. (1996). Transfer of control: A psychological intervention model for internalizing disorders in youth. Στο E. Hibbs, & J. P.S., *Empirically based strategies for clinical practice* (σσ. 63-81). Washington: American Psychological Association.

- Σταθάρου, Α., Μπερκ, Α., & Γαλάτου, Χ. (2012). Ψυχο-εκπαίδευση, εκπαίδευση και θεραπεία οικογενειακών ψυχικά ασθενών. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 4(4), σσ. 136-140.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Treffers, P., & Silverman, W. (2001). Anxiety and its disorders in children and adolescents before the 20th century. Στο W. Silverman, & T. Ph., *Anxiety Disorders in children and adolescents. Research, Assesment & Intervention* (σσ. 1-22). Cambridge Univ. Pr.
- Westbrook, D., Kennerly, H., & Kirk, J. (2012). *Εισαγωγή στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.



## Η συμβολή του προγράμματος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ Β' επιπέδου στην Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

*Ευθύμιος Χριστοδούλου*

*(Δάσκαλος, Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων)*

### Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως θεσμός στρατηγικού προσανατολισμού που στοχεύει αφενός να αναπτύξει τους συμμετέχοντες σε προσωπικό, επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο και αφετέρου να βελτιώσει το εκπαιδευτικό τους έργο συμβάλλοντας έτσι στον γενικότερο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων για τη σχέση του επιμορφωτικού προγράμματος Β' επιπέδου που παρακολούθησαν με τη συμβολή του προγράμματος στην επαγγελματική τους αναβάθμιση. Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε έρευνα στον πληθυσμό των 190 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων που έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η επιμόρφωση Β' επιπέδου συνέβαλλε συνετέλεσε στον μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική καθώς και την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων τους, εξελίσσοντας παράλληλα και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών, επιμορφώσεις με παρόμοιο περιεχόμενο να ενταχθούν σε ένα σταθερό επιμορφωτικό πλαίσιο, ακολουθώντας τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων έχοντας προσανατολισμό την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Επαγγελματική ανάπτυξη

## Εισαγωγή

Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι γεγονός ότι ταυτόχρονα με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, υπήρξαν μεγάλες τεχνολογικές εξελίξεις που επηρεάζουν όλους τους κλάδους στους οποίους δραστηριοποιείται ο άνθρωπος. Αποτέλεσμα αυτού η διαμόρφωση μιας κοινωνίας με διαφορετική δομή (Μπουζάκης, 2000), η οποία χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης ή κοινωνία των πληροφοριών» (UNESCO, 1996), όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η γνώση, η παραγωγή, η διαχείριση και η διάθεση μεγάλου όγκου πληροφοριών (Μπουζάκης, 2000; Σαϊτής 2008) καθώς και η χρήση των *Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών* (Τ.Π.Ε.) σε μεγάλη κλίμακα (Προκοπιάδου, 2006).

Για το λόγο αυτό πολλές χώρες του κόσμου όπως και η δική μας επιχειρούν/ είτε διοργανώνοντας επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είτε εντάσσοντας το αντικείμενο των νέων τεχνολογιών στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων (Σαϊτής, 2008) αφενός οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν επικοινωνιακή και θετική στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε. και αφετέρου να καταρτιστούν τεχνολογικά και παιδαγωγικά σχετικά με τις νέες τεχνολογίες (Eriksen, 2004).

Η επιπλέον αυτή κατάρτιση παρά το μη υποχρεωτικό της χαρακτηρίρα γνωρίζει την αποδοχή των εκπαιδευτικών για αυτό και η συμμετοχή τους είναι μεγάλη. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Ιωαννίνων που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου να αναδείξει το κατά πόσο τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν τελικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### 1. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β' επιπέδου

Η επιμόρφωση Β' επιπέδου αποτελεί τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι ΤΠΕ θα συνεχίσουν την ανάπτυξή τους και την διείσδυσή τους με γρήγορους ρυθμούς στο κοινωνικό, επιστημονικό και οικονομικό πεδίο, το σημερινό σχολείο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στην αποτελεσματική προετοιμασία του αυριανού πολίτη της κοινωνίας της γνώσης. Απώτερος στόχος λοιπόν είναι οι ΤΠΕ να συνδράμουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός νέου σχολείου συμβάλλοντας για το σκοπό αυτό με νέα μέσα και πρακτικές στο να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα αλλάζοντας τα πρότυπα των διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών (Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Οι προκλήσεις της σημερινής εποχής, που απορρέουν από τη σημαντική σε εύρος τεχνολογική εξέλιξη και τη δημιουργία ενός «νέου σχολείου» με επίκεντρο το μαθητή, εν-

τείνουν τις προκλήσεις για συνεχή επιμόρφωση και αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. (Τζιμογιάννης, 2000).

Η επιμόρφωση Β' επιπέδου όπως έχει καθιερωθεί να αποκαλείται η «*Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*», σύμφωνα με την ιστοσελίδα του προγράμματος *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου*, υλοποιείται στο πλαίσιο του «*Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*», με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου».

## II. Η έννοια της Επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη ως έννοια εμπεριέχει «*την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών σε νέα παιδαγωγικά, διδακτικά και εξειδικευμένα επιστημονικά θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας της συνεργασίας και βέβαια τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*» (Κωνσταντίνου, 2015: 161).

Η Παπαναούμ (2003) επισημαίνει πως ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* εμπερικλείει τόσο την έννοια της προσωπικής όσο και την έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, πεποίθηση που συνεπάγεται την ενεργοποίηση του συνόλου της προσωπικότητας και των γνώσεων του εκπαιδευτικού προκειμένου να ασκήσει με επιτυχία τον ρόλο του (Παπαναούμ, 2003).

Ενώ η Sh. Feiman-Nemser (2001) συσχετίζει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον μετασχηματισμό των γνώσεων, των αντιλήψεων, των δεξιοτήτων και των δεσμεύσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δραστηριότητές τους σε προσωπικό ή και σε συλλογικό επίπεδο, ενώ παράλληλα τη συνδέει από τη μία πλευρά με τις πραγματικές ευκαιρίες μάθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί - σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο, την παιδαγωγική και το περιεχόμενο της διδασκαλίας - και από την άλλη με την ίδια τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες (Feiman-Nemser, 2001).

Άλλωστε η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ένας από τους βασικούς πυλώνες στηρίξης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός και το παραγόμενο έργο του σηματοδοτούν τους οδοδείκτες σχετικά με την εφαρμογή των στόχων που έχει οριοθετήσει η εκπαιδευτική πολιτική «*...καθώς καλούνται να εκπληρώσουν τις λειτουργίες του σχολείου: μετάδοση γνώσεων και διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, απονομή πιστοποιητικών με κοινωνικό και οικονομικό αντίκρισμα*» (Παπαναούμ, 2003:21).

Η σύνδεση-ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την καλύτε-

ρηση του εκπαιδευτικού έργου, αντικατοπτρίζει τις ικανότητες που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες αναδεικνύονται μέσω του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της μεθοδικής διεκπεραίωσης της διδακτικής διαδικασίας. Η σύνδεση αυτή ενισχύεται με την επιλογή της κατάλληλης διδακτέας ύλης, με την οργάνωση των επιμέρους γνώσεών του και με την εφαρμογή της ανάλογης διδακτικής μεθοδολογίας. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί παραγωγικά εκπαιδευτικά υλικά, παιδαγωγικές μεθόδους και να εφαρμόζει ενεργητικές και διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας με σκοπό την υλοποίηση των υψηλών προσδοκιών που θέτει τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τον ίδιο. Κεντρικό στόχο άλλωστε αποτελεί ο προσανατολισμός των μαθητών στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αναζητώντας τη γνώση και προσεγγίζοντας την ενεργητικά-δημιουργικά. Έτσι η αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού γίνεται αυτοσκοπός αφού αναγνωρίζει τον κυρίαρχο ρόλο που παίζει ο ίδιος στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015).

Έτσι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε σύνδεση με τη διεπιστημονικότητά της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας, ενισχύεται παρακολουθώντας σε διαρκή βάση τις επιστημονικές εξελίξεις του γνωστικού αντικειμένου ειδίκευσης καθώς και τις γενικότερες αλλαγές που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ακριβώς για τον σκοπό αυτόν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ώστε να ενημερώνονται για τις μεταβολές που πραγματοποιούνται κυρίως σε σχέση με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Η επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν είναι φανερό ότι αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που ακολουθεί ολόκληρη την επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού και ενσωματώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εντάσσονται στο φάσμα από την κατάρτιση, δηλαδή από την αυτομόρφωσή του και τις άτυπες εμπειρικές περιστάσεις, έως τις τυπικές μορφές μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη με άλλα λόγια σχετίζεται με την προσωπική και την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού και προκύπτει ως αποτέλεσμα τόσο της διαρκούς μάθησης όσο και του αναστοχασμού των ενεργειών του, καθορίζεται δε σε μεγάλο βαθμό και από το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται (Day, 2003).

### III. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε πραγματικές περιστάσεις και επιδιώκει να διερευνήσει σε βάθος το συσχετισμό του προγράμματος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Ιωαννίνων, με το κατά πόσο αυτό συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της παρούσα μελέτης επιλέχθηκε ως μέθοδος η συσχετική έρευνα επισκόπησης, εφαρμόζοντας στην ερευνητική μεθοδολογική διαδικασία την διάσταση της ποσοτικής προσέγγισης καθώς και την ανάλυση περιεχομένου στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ως εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με δεκαοκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου και τρεις ανοικτού τύπου. Κατασκευάστηκε μέσω των φορμών του λογισμικού προγράμματος της Google και απεστάλη στα e-mails του πληθυσμού.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 23.

### **a) Το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνάς μας, η ομάδα ατόμων δηλαδή που έχει το ίδιο χαρακτηριστικό, (Creswell, 2016), αποτελείται από εκατόν ενενήντα (190) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ Β' Επιπέδου.

Το «ομοιογενές» δείγμα της παρούσας έρευνας, δηλαδή η υποομάδα του πληθυσμού στόχου που μελετήσαμε με σκοπό να κάνουμε γενικεύσεις, (Creswell, 2016), αποτέλεσαν εκατόν ένας (101) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Ιωαννίνων, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στο παραπάνω πρόγραμμα και ο αριθμός των οποίων προσφέρει ασφάλεια στη διεξαγωγή της έρευνας. Είναι δε εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, διαφορετικής ηλικιακής ομάδας και ετών υπηρεσίας.

### **b) Στόχος της έρευνας**

Στόχος είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις καθώς και ο βαθμός των προσδοκιών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιωαννίνων σχετικά με το αν η εφαρμογή του προγράμματος επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη

### **c) Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τη βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

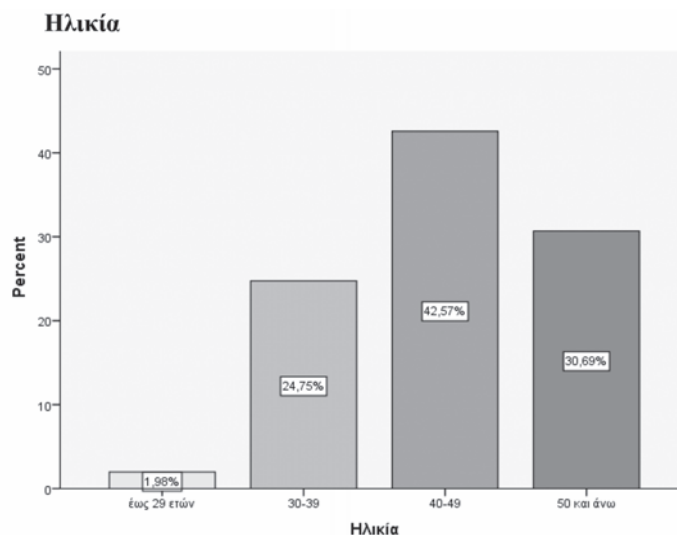
1) Πόσο επέδρασε η συμμετοχή τους στην επιμόρφωση στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτεπάρκειας και αυτοπεποίθησης;

2) Η συμμετοχή στο πρόγραμμα σε ποιο ποσοστό επηρέασε τις διαδικασίες εμπέδυνσης και κριτικού αναστοχασμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

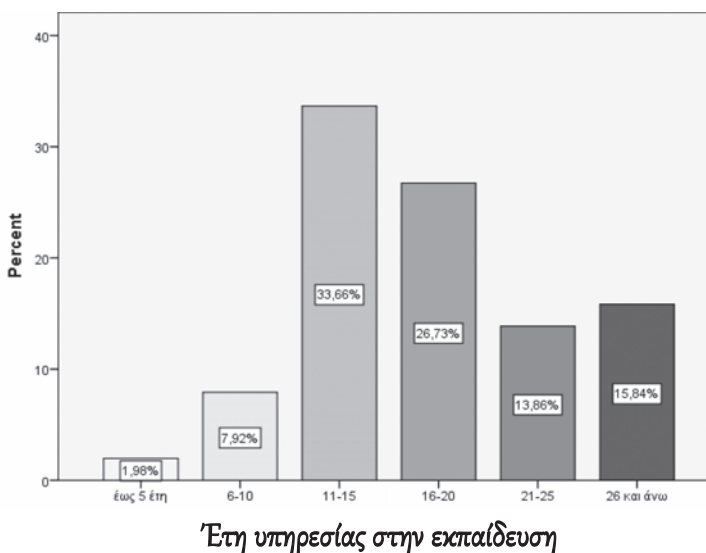
## Προφίλ Συμμετεχόντων

### Φύλο

Ως προς το φύλο από τα 101 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο τα 26 (25,7%) είναι άνδρες και τα 75 (74,3%) γυναίκες.

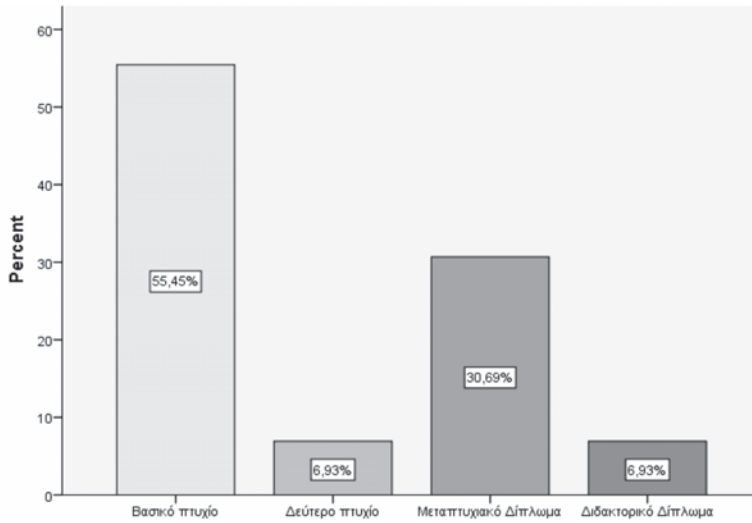


Σχήμα 1: Ηλικία



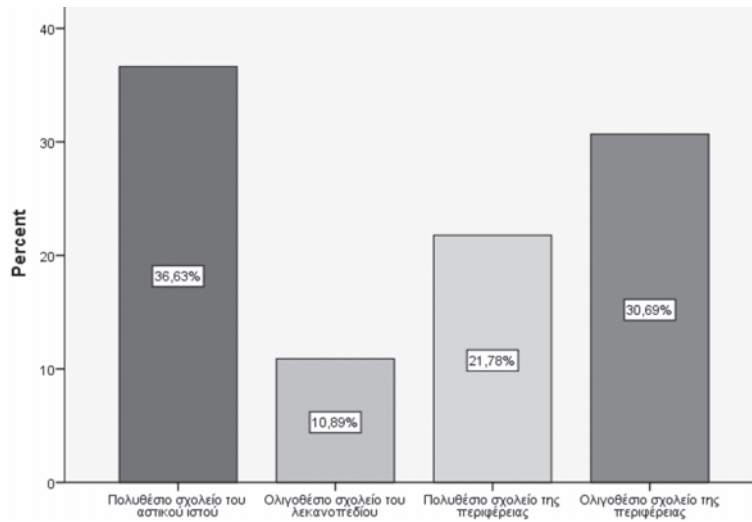
Σχήμα 2: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

### Βαθμίδα εκπαίδευσης



Σχήμα 3: Βαθμίδα εκπαίδευσης

Την περίοδο της επιμόρφωσης υπηρεσία σε:



Σχήμα 4: Την περίοδο της επιμόρφωσης υπηρεσία σε:

### Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την επίδραση-επιρροή του Επιμορφωτικού Προγράμματος Β' Επιπέδου στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα:

Η έννοια του «κέρδους» της συμμετοχής τους, που αφορούσε στο ερώτημα: «Πόσο επέδρασε η συμμετοχή τους στην επιμόρφωση στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτεπάρκειας και αυτοπεποίθησης», διαρθρώνονταν στις ακόλουθες επτά επιλογές: *Ανανέωση των διδακτικών τεχνικών, ανανέωση της διδακτικής σας μεθοδολογίας, εμπλουτισμός των διδακτικών εργαλείων, ποικιλία στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ευελιξία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών, εντατικοποίηση του κριτικού αναστοχασμού και αύξηση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης*. Στις απαντήσεις που δόθηκαν, μεγάλα ποσοστά εμφανίστηκαν στις επιλογές *Πολύ και Πάρα πολύ* για όλες τις παραμέτρους. Αυτά κυμαίνονται από το 66% το πιο χαμηλό και αφορά στην *εντατικοποίηση του κριτικού αναστοχασμού* έως και 91% που συγκέντρωσε η επιλογή *εμπλουτισμός των διδακτικών εργαλείων*.

Τα εξαιρετικά υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν οι θετικές απαντήσεις που αντικατόπτριζαν την έννοια του «κέρδους» τους από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες των Κωστίκα, (2004) · Jackson, (1995) και Kajs, (2002) καθώς και με την έρευνα των Santo & Pedro (2012) που, αφού διεξήγαγαν σχετική έρευνα σε 50 εκπαιδευτικούς, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία επιμόρφωσης που είχαν συμμετάσχει συνετέλεσε στην βελτίωση της αίσθησης της αυτεπάρκειας που βίωναν οι ίδιοι ως επαγγελματίες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης τα ευρήματα (έλεγχος απονα) που συνδέουν την αίσθηση της επαγγελματικής αυτεπάρκειας και αυτοπεποίθησης των επιμορφούμενων -σε σχέση με την αναβάθμιση της διδακτικής τους μεθοδολογίας, και την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών τους- με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων του λεκανοπεδίου Ιωαννίνων, έχοντας ίσως μεγαλύτερη ευελιξία ή ολιγομελή τμήματα, στην πρώτη περίπτωση (αναβάθμιση διδακτικής μεθοδολογίας) και οι εκπαιδευτικοί των πολυθεσίων σχολείων που ενδεχομένως έρχονται σε επαφή συχνότερα με μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (λόγω του εκτεταμένου πληθυσμού) βιώνουν αντίστοιχα πολύ πιο έντονα, από ότι οι άλλοι συνάδελφοί τους, αισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης και επάρκειας στους συγκεκριμένους τομείς.



Το εύρημα αυτό συμφωνεί δε και με την έρευνα της Μαλεζά (2015) καθώς και με αναφορές των Ράπτης & Ράπτη (2014) σχετικά με τη θετική συμβολή των ΤΠΕ στην μαθησιακή πορεία μαθητών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε ότι δε αφορά δηλαδή στην ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός (Πίνακας 1), ότι οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε oligothésio σχολείο του λεκανοπεδίου βαθμολογούν πιο θετικά ως το μεγαλύτερο κέρδος τους από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ την παράμετρο αυτή, ακολουθούν οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο του αστικού ιστού, έπονται όσοι υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο της περιφέρειας και τέλος ακολουθούν αυτοί που υπηρετούσαν σε oligothésio σχολείο της περιφέρειας.

**Πίνακας 1:** Έλεγχος απονα Σχολείο υπηρεσίας – «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση της διδακτικής σας μεθοδολογίας»

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Πολυθέσιο σχολείο του αστικού ιστού	37	4,0811	,75933	,12483	3,8279	4,3343	2,00	5,00
Ολιγοθέσιο σχολείο του λεκανοπεδίου	11	4,7273	,64667	,19498	4,2928	5,1617	3,00	5,00
Πολυθέσιο σχολείο της περιφέρειας	22	4,0455	,78542	,16745	3,6972	4,3937	3,00	5,00
Ολιγοθέσιο σχολείο της περιφέρειας	31	3,6774	,87129	,15649	3,3578	3,9970	2,00	5,00
Total	101	4,0198	,83642	,08323	3,8547	4,1849	2,00	5,00

ANOVA

Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση της διδακτικής σας μεθοδολογίας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,293	3	3,098	4,953	,003
Within Groups	60,667	97	,625		
Total	69,960	100			

Ενώ το στατικά αντίστροφο συμπέρασμα ισχύει για την παράμετρο τη σχετική με την ευελιξία αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών (Πίνακας 2). Δηλαδή οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο του αστικού ιστού βαθμολογούν πιο θετικά ως το μεγαλύτερο κέρδος τους από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ την παραπάνω παράμετρο, έπονται όσοι υπηρετούσαν σε ολιγοθέσιο σχολείο του λεκανοπεδίου, ακολουθούν αυτοί που υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο της περιφέρειας και τέλος ακολουθούν αυτοί που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσιο σχολείο της περιφέρειας.

**Πίνακας 2:** Έλεγχος απονα Σχολείο υπηρεσίας – «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ευελιξία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών σας»

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Πολυθέσιο σχολείο του αστικού ιστού	37	4,0270	,86559	,14230	3,7384	4,3156	2,00	5,00
Ολιγοθέσιο σχολείο του λεκανοπεδίου	11	4,3636	,80904	,24393	3,8201	4,9072	3,00	5,00
Πολυθέσιο σχολείο της περιφέρειας	22	3,9545	,72225	,15398	3,6343	4,2748	2,00	5,00

Ολιγοθέσιο σχολείο της πε ιφέρειας	31	3,5161	1,02862	,18475	3,1388	3,8934	1,00	5,00
Total	101	3,8911	,91543	,09109	3,7104	4,0718	1,00	5,00

## ANOVA

Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ευελιξία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών σας

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,587	3	2,529	3,219	,026
Within Groups	76,215	97	,786		
Total	83,802	100			

Η δε ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτεπάρκειας και αυτοπεποίθησης συνδέεται άμεσα με την πεποίθηση ανανέωσης των διδακτικών τους τεχνικών και μεθοδολογίας μέσω του προγράμματος. Το εύρημα που εντοπίζει τα μεγαλύτερα ποσοστά σε επιμορφούμενους με πολλά έτη υπηρεσίας 21-25, όπως επίσης και τα συνολικά υψηλά ποσοστά κατάφασης σε μια νέα-μελλοντική επιμόρφωση (98%), αποτελεί ενδεχομένως ένδειξη της ανάγκης για επικαιροποίηση των γνώσεων τους και άρα κατάκτηση συνεχούς επαγγελματικής επάρκειας.

Από τον έλεγχο απονα διαπιστώθηκε πιο συγκεκριμένα τόσο στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις των μεταβλητών «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» τόσο με την μεταβλητή «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση των διδακτικών τεχνικών σας», ( $p=0,026 < 0,05$   $df=5$   $F=2,671$ ) (Πίνακας 3), όσο και με τη μεταβλητή «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση της διδακτικής σας μεθοδολογίας», ( $p=0,013 < 0,05$   $df=5$   $F=3,064$ ) (Πίνακας 4) αντίστοιχα. Με τους συμμετέχοντες με 21-25 έτη στην εκπαίδευση να βαθμολογούν πιο θετικά ότι το μεγαλύτερο κέρδος από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση των διδακτικών τεχνικών τους και η ανανέωση της διδακτικής τους μεθοδολογίας ακολουθούν οι συμμετέχοντες με 11-15 έτη προϋπηρεσίας, έπονται οι συμμετέχοντες με 6-10 έτη, ακολουθούν οι συμμετέχοντες με 26 και άνω έτη, εν συνεχεία οι συμμετέχοντες με 16-20 έτη και τέλος οι συμμετέχοντες με έως 5 έτη.

**Πίνακας 3:** Έλεγχος ανομια «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση των διδακτικών τεχνικών σας».

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
έως 5 έτη	2	2,5000	,70711	,50000	-3,8531	8,8531	2,00	3,00
6-10	8	4,2500	,70711	,25000	3,6588	4,8412	3,00	5,00
11-15	34	4,1176	,80772	,13852	3,8358	4,3995	2,00	5,00
16-20	27	4,0370	,85402	,16436	3,6992	4,3749	2,00	5,00
21-25	14	4,5714	,75593	,20203	4,1350	5,0079	3,00	5,00
26 και άνω	16	4,1250	,71880	,17970	3,7420	4,5080	3,00	5,00
Total	101	4,1386	,82498	,08209	3,9758	4,3015	2,00	5,00

**ANOVA**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,388	5	1,678	2,671	,026
Within Groups	59,671	95	,628		
Total	68,059	100			

**Πίνακας 4:** Έλεγχος απονα «Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Το μεγαλύτερο κέρδος σας από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ήταν η ανανέωση της διδακτικής σας μεθοδολογίας»

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
έως 5 έτη	2	2,5000	,70711	,50000	-3,8531	8,8531	2,00	3,00
6-10	8	3,6250	,51755	,18298	3,1923	4,0577	3,00	4,00
11-15	34	3,9706	,79717	,13671	3,6924	4,2487	2,00	5,00
16-20	27	3,9630	,85402	,16436	3,6251	4,3008	2,00	5,00
21-25	14	4,5000	,75955	,20300	4,0614	4,9386	3,00	5,00
26 και άνω	16	4,1875	,83417	,20854	3,7430	4,6320	2,00	5,00
Total	101	4,0198	,83642	,08323	3,8547	4,1849	2,00	5,00

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,714	5	1,943	3,064	,013
Within Groups	60,246	95	,634		
Total	69,960	100			

Επιπρόσθετα το πρώτο από τα τρία ερωτήματα ανοικτού τύπου που αξιοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το: «Πώς αντιλαμβάνονται στην επαγγελματική τους ζωή την έννοια της βελτίωσης-αναβάθμισής της». Εξετάζοντας το σύνολο των 101 απαντήσεων που δόθηκαν θα έλεγε κανείς ότι αυτές συνθέτουν τρεις μεγάλες κατηγορίες (αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων-αποτελεσματικότητα// αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης// βελτίωση εργασιακού περιβάλλοντος), χωρίς απόλυτη διάκριση μεταξύ τους.

**Πίνακας 5:** «Πώς αντιλαμβάνεστε στην επαγγελματική σας ζωή την έννοια της βελτίωσης - αναβάθμισής της».

<b>Κατηγορία απαντήσεων</b>	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>Ενδεικτική απάντηση</b>
<i>Αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων-αποτελεσματικότητα</i>	52	Τη συνδέω με την έννοια της αποτελεσματικότητας και της ποικιλίας των διδακτικών μου επιλογών προς όφελος των μαθητών μου και την ικανοποίηση που αντλώ από αυτό.
<i>Αναγκαιότητα-διαρκούς επιμόρφωσης</i>	30	Το να μου δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξω τις επαγγελματικές μου ικανότητες μέσα από επιμορφωτικές αλλά και μορφωτικές δραστηριότητες.
<i>Βελτίωση εργασιακού περιβάλλοντος</i>	10	...ολιγομελή τμήματα μαθητών και παροχή οικονομικών κινήτρων

Εν συνεχεία το δεύτερο ερώτημα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν, μετά την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ, είναι σε θέση «...να τις χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη ευκολία στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και να τις εντάξουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα εκφράζουν την θετική τους στάση στην πρακτική εφαρμογή των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η θετική αυτή στάση θεμελιώνεται σε τρεις άξονες: γνώσεις που αποκτήθηκαν // τύπος και μεθοδολογία προγράμματος // εμπειρία που αποκτήθηκε, χωρίς την ύπαρξη απόλυτης διάκρισης μεταξύ τους.

**Πίνακας 6:** «Πιστεύετε ότι μετά την επιμόρφωσή σας στις ΤΠΕ είστε σε θέση να τις χρησιμοποιήσετε με μεγαλύτερη ευκολία στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και να τις εντάξετε στην καθημερινή διδακτική σας πράξη;(δικαιολογήστε τη θέση σας)».

<b>Κατηγορία απαντήσεων</b>	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>Ενδεικτική απάντηση</b>
<i>Γνώσεις που αποκτήθηκαν</i>	35	Ναι γιατί κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης απέκτησα γνώσεις ΤΠΕ που διευκολύνουν εκπαιδευτική μου ζωή στην τάξη
<i>Τύπος και μεθοδολογία προγράμματος</i>	21	Ναι, γιατί κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης εργαστήκαμε ατομικά και συλλογικά, αναπτύξαμε πολλά μικροσενάρια και γνωρίσαμε νέες εφαρμογές.
<i>Εμπειρία που αποκτήθηκε</i>	16	Ναι, επειδή απέκτησα εμπειρία σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν ΤΠΕ

Τέλος εξετάστηκε με το τρίτο ανοικτό ερώτημα ο «Βαθμός βεβαιότητας των επιμορφούμενων για την επιλογή της ενδεδειγμένης εφαρμογής των ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη», Η αυτοπεποίθηση αυτή από πλευράς εκπαιδευτικών απεικονίστηκε με το εντυπωσιακό ποσοστό του 94,06% και δικαιολογήθηκε, συνολικά σχεδόν, με βάση ένα τρίπτυχο που συνδύαζε: την γνωριμία τους με εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές // την πρακτική εφαρμογή τους στη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων κατά την επιμόρφωσή τους ως προσωπικές εργασίες // την εμπειρία που συσσώρευσαν από τη διαδικασία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους επιμορφούμενους.

Τα παραπάνω ευρήματα στα ανοικτού τύπου ερωτήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με παρόμοια ευρήματα ερευνών των Ζέττα, κ. ά. (2009), Κόμη (2004), Μικρόπουλο (2002), Τζιμογιάννη (2007) και Καραντζή (2007).

Όστόσο έρχονται σε αντίθεση με έρευνα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004) σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί επιδεικνύουν μεν θετική στάση στην χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους δυσκολεύονταν όμως να τις εντάξουν στην καθημερινή τους πρακτική, αφού κάτι τέτοιο απαιτεί συνολική αναδιάρθρωση- μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής τους μεθοδολογίας.

Η δε απροθυμία που διατυπώθηκε στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική και συνδέθηκε με προβλήματα κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων συμφωνεί, ως εύρημα, με έρευνα των Τζιμογιάννη & Κόμη (2004).

Επισημαίνεται όμως και η ύπαρξη ερευνών -Μπίκος, 1995; Jimoγιannis & Komis, 2006 - οι οποίες δείχνουν την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν με ουσιαστικό τρόπο τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά το γεγονός ότι τα σχολεία έχουν αποκτήσει ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή μέσω της αύξησης της χρηματοδότησης για το σκοπό αυτό.

Όσον αφορά το ερώτημα: «Η συμμετοχή στο πρόγραμμα σε ποιο ποσοστό επηρέασε τις διαδικασίες εμβάθυνσης και κριτικού αναστοχασμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;» διερευνούσε τόσο τη συνολική άποψη των επιμορφούμενων για τον ρόλο του προγράμματος στην εξέλιξη- επέκταση της διδακτικής τους στάσης όσο και τη συνολική αντίληψή τους για τους παράγοντες (γνωστικούς και διδακτικούς) που ενισχύθηκαν μετά την επιμόρφωσή τους.

Οι επιλογές που εξετάστηκαν και αφορούν στην πρώτη περίπτωση ήταν οι ακόλουθες έξι:

### 1. Κριτική στάση πάνω στα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς σας

Πίνακας 7 : Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε την κριτική στάση πάνω στα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	7	6,9	6,9	6,9
Μέτρια	31	30,7	30,7	37,6
Πολύ	50	49,5	49,5	87,1
Πάρα πολύ	13	12,9	12,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

### 2. Παροχή τεχνικών αντιμετώπισης διδακτικών προβλημάτων

Πίνακας 8: Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε την παροχή τεχνικών αντιμετώπισης διδακτικών προβλημάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Μέτρια	33	32,7	32,7	38,6
Πολύ	47	46,5	46,5	85,1
Πάρα πολύ	15	14,9	14,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

### 3. Διαδικασία αναστοχασμού των διδακτικών σας επιλογών και μεθόδων

Πίνακας 9: Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε την διαδικασία αναστοχασμού των διδακτικών σας επιλογών και μεθόδων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Μέτρια	24	23,8	23,8	29,7
Πολύ	55	54,5	54,5	84,2
Πάρα πολύ	16	15,8	15,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	



#### 4. Μετασηματισμό κάποιων παγιωμένων διδακτικών σας επιλογών

Πίνακας 10: Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε τον μετασηματισμό κάποιων παγιωμένων διδακτικών σας επιλογών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	3	3,0	3,0	3,0
Μέτρια	18	17,8	17,8	20,8
Πολύ	64	63,4	63,4	84,2
Πάρα πολύ	16	15,8	15,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	

#### 5. Μετασηματισμό κάποιων παγιωμένων διδακτικών σας πρακτικών

Πίνακας 11: Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε τον μετασηματισμό κάποιων παγιωμένων διδακτικών σας πρακτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	4	4,0	4,0	4,0
Μέτρια	21	20,8	20,8	24,8
Πολύ	59	58,4	58,4	83,2
Πάρα πολύ	17	16,8	16,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	

#### 6. Υιοθέτηση νέας διδακτικής μεθοδολογίας

Πίνακας 12: Θεωρείτε πως το πρόγραμμα επιμόρφωσή σας ενθάρρυνε-ευνοούσε την υιοθέτηση νέας διδακτικής μεθοδολογίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Μέτρια	19	18,8	18,8	24,8
Πολύ	53	52,5	52,5	77,2
Πάρα πολύ	23	22,8	22,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Στις απαντήσεις που επιλέχθηκαν οι επιλογές Πολύ και Πάρα πολύ συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας ( άνω του 70% για όλες τις επιλογές), με την επιλογή που σχετίζεται με τον μετασχηματισμό παγιωμένων διδακτικών πρακτικών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών να συγκεντρώνει ποσοστό 78%.

Τα ευρήματα που πιστοποιούν με μεγάλα ποσοστά τον μετασχηματισμό της συνολικής διδακτικής οπτικής των ερωτώμενων μετά την επιμόρφωση και την υιοθέτηση διαδικασιών κριτικού αναστοχασμού σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας τους συμφωνούν με παρόμοια έρευνα των Κυνηγού κ.ά. (2000).

Σε ότι δε αφορά τη γενικότερη αναγνώριση της αξίας και λειτουργικότητας του προγράμματος σε επίπεδο εμβάθυνσης και επέκτασης του αντικειμένου της διδασκαλίας τους, του περιεχομένου των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, των τρόπων αξιολόγησης του έργου τους και της ενίσχυσης της διάθεσής τους για υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, τα ευρήματά μας συμφωνούν με παρόμοιες έρευνες και απόψεις των Καρατζά, Κουλαουζίδης και Σπανακά (2012), Λευθεριώτου, στο Βεργίδης, Κόκκος (2010), Κόκκος, (2005), Mezirow στο Mezirow και Συνεργάτες (2006), Κόκκος (2008), Taylor, (2006), σχετικά με τη λειτουργικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης που λαμβάνουν υπόψη τους, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων επιμορφούμενων όντας έτσι πιο αποτελεσματικά.

Έρχονται σε αντίθεση ωστόσο με έρευνα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004), που διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σχετικά, είναι μεν θετικοί στο να εντάξουν τις Νέες Τεχνολογίες στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, επειδή όμως υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ των παραδοσιακών αντιλήψεων και της αξιοποίησης της καινοτόμου διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, δεν οικειοποιούνται τελικά τη συγκεκριμένη πρακτική στη διδασκαλία τους.

## V. Επιλογές

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, θα έλεγε κανείς ότι, με βάση τα ευρήματά της και έχοντας οι εκπαιδευτικοί ως βασικά κίνητρα συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα στις ΤΠΕ Β' επιπέδου την ανανέωση-εκσυγχρονισμό των γνώσεών τους, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και τη συνολική επαγγελματική τους ανάπτυξη, μετά την ολοκλήρωση του, κατακτούν μεγάλο μέρος γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες, αποκομίζουν - εκτιμώντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους - αισθήματα αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης, βιώνοντας παράλληλα

αναβαθμισμένο τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Στη διαμόρφωση αυτής της συνθήκης συντελούν, κατά ομολογία των ίδιων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τόσο η τήρηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος επιμόρφωσης Β' Επιπέδου όσο και η εκπλήρωση -μέσω αυτού- των αρχικών στόχων και προσδοκιών, που οι ίδιοι έχουν θέσει και σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

## Βιβλιογραφία

- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διάβιου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eriksen, O., (2004). Experiences from ICT-based teacher education: technology as a foundation for active learning. *Journal of Educational Media*, 29 (3), 201-211.
- Feiman – Nemser, Sh., (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Jackson, P. (1995). *Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν*. Στο: A. Hargraves & M. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σ. 106-123). Αθήνα: Πατάκη.
- Jimoyiasnnis, A. & Komis, V., (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education, *Themes in Education* 7, (2), 181-204.
- Kajs, L. T., (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 57-69.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2006) *Η Μετασχηματιζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, E. (2006). «Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματιζουσας μάθησης». Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. Κόκκος, Α. (επιμ.). *Η Μετασχηματιζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 309-348.
- UNESCO (1996), E.E. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή). *Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Βρυξέλλες 1995.
- Δουλεκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 83-97.
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ. & Αποστολίδης, Γ. (2009). Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας στο Π. Πολίτης (επιμ.), *10 Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία"* (307-313). Βόλος. Ανακτήθηκε στις 15-01-2018 από

- Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές Βασικών Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζά, Μ., Κουλαουζίδης, Γ. & Σπανακά, Α. (2012). *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των Καθηγητών Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. τ. Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. τ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). *Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα*. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 94-123.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Βαβουράκη, Α. & Γαβρήλης, Κ. (2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα, Οκτώβριος 2000.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστήκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Στο: Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαλεζιά (2015). *Η εφαρμογή του εποικοδομητικού τρόπου διδασκαλίας των Φ.Ε με τη χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα» 8, 83-89.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2002). Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση Ενοιών στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Α. Μαργετουσάκη, & Π.Γ. Μιχαηλίδης (Επ.), Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου: «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση» (σ. 371- 376). Ρέθυμνο.
- Μπίκος, Κ. Γ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γενική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Προκοπιάδου, Γ. (2006). *Η Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες*. Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής

γής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. Στο: Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*. (165-179). Αθήνα: 2004.
- Τζιμογιάννης, Α. (2000). *Οι τεχνολογίες της πληροφορικής στην εκπαίδευση*. Ιωάννινα: ΣΕΛΕΤΕ/ΠΑΤΕΣ.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). *Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης*. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 309 - 330). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

## Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της «πολυπολιτισμικής» παιδικής λογοτεχνίας

*Ελευθερία Λώλη, Δρ. Επιστημών Αγωγής  
Δασκάλα στο 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων*

### Περίληψη

Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο σύγχρονα «πολυπολιτισμικά» πεζά έργα της παιδικής λογοτεχνίας είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, η εργασία αυτή αποσκοπεί στο να προσδιοριστούν ευέλικτες διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες για τη διδασκαλία των έργων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, προτείνονται ορισμένα ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα λογοτεχνικά έργα για διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Καταδεικνύεται, παράλληλα, η δυνατότητα της λογοτεχνίας να συντελέσει αποτελεσματικά στο να αναπτύξει ο μαθητής αφενός ικανότητα αυτογνωσίας, αυτοπροσδιορισμού, αλληλοσεβασμού και αφετέρου δυνατότητα αρμονικής συνύπαρξης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων που δημιουργούνται με τους συμμαθητές του, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.

### 1. Το πλαίσιο του προβληματισμού

Ο Gandhi υποστήριζε πως, «αν θέλουμε να επιτύχουμε ειρήνη στον κόσμο, θα πρέπει να αρχίσουμε από τα παιδιά», εννοώντας ότι κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τους λαούς και τα έθνη έχει ως αφετηρία την εκπαίδευση. Στις αρχές της νέας χιλιετίας επισημαίνεται (Banks, 2004, Cummins, 2003) η συμβολή της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση επικοινωνιακών προβλημάτων μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική, εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, καθώς ο πλανήτης μας αρχίζει να διαμορφώνεται ως ένα «πλανητικό χωριό», όπως σε διεθνές επίπεδο αποκαλείται.

Δύο παράγοντες συντέλεσαν στη διαμόρφωση πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Αφενός η τεχνολογική ανάπτυξη η οποία συνέβαλλε στην παγκοσμιοποίηση και τη διεθνοποίηση των εμπορικών και των οικονομικών συναλλαγών αλλά και των πολιτιστικών. Αφετέρου το συνεχώς αυξανόμενο μεταναστευτικό ρεύμα προς το δυτικό κόσμο από τις φτωχές περιοχές του αναπτυσσόμενου κόσμου καθώς και από τις εμπόλεμες χώρες. Τα κράτη, μάλιστα, που είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λόγω της οικονομικής ανάπτυξης, του δημοκρατικού πολιτεύματος, της κοινωνικής συνεκτικότητας και της ειρήνης αποτελούν σταθερό πόλο έλξης των μεταναστών (Eurydice, 2004). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο Ευρωπαίος πολίτης να έρχεται καθημερινά σε επαφή με άτομα που διαθέτουν διαφορετικά γλωσσικά, εθνικά, πολιτιστικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος *Ευρυδίκη* (2004: 20, 21), σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο ξένος πληθυσμός, κατά το έτος 2002, κυμαίνεται από 2,5% έως 9% σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της χώρας. Από όσα ήδη αναφέρθηκαν, γίνεται εμφανές ότι το άτομο χρειάζεται να αναπτύξει νέες ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να επιτευχθεί στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο η αρμονική συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετική πολιτιστική προέλευση. Στοιχείο καθοριστικής σημασίας για την κοινωνική συνεκτικότητα είναι το να μην παραγκωνίζονται τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

Απαιτείται, συνεπώς, τόσο αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας όσο και ανεκτικότητα στις ιδιαιτερότητες των άλλων, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατάλληλης διαπαιδαγώγησης των νεαρών ατόμων (Banks, 2004). Εξάλλου, για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα ως στόχοι της εκπαίδευσης από την Unesco (1995) προσδιορίζονται όχι μόνο τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και η ολική ανάπτυξη του ατόμου, έτσι ώστε αυτό να καταστεί ικανό να αυτοπροσδιορίζεται, να έχει αυτογνωσία, να συνεργάζεται και να συνυπάρχει αρμονικά με διαφορετικούς ανθρώπους, καθώς και να αντιμετωπίζει διαμάχες και εντάσεις και να επιλύει τα οποία προβλήματα ανακύπτουν.

Με αυτές τις ικανότητες το άτομο αναπτύσσει και την ετοιμότητα συμμετοχής στην πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία θα κληθεί να ζήσει. Ενώ, παράλληλα, εξασφαλίζονται και οι απαραίτητες προϋποθέσεις κοινωνικής συνύπαρξης. Εφόσον το σχολείο, όπως ο Dewey έχει επισημάνει από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, δε συνιστά προετοιμασία για τη ζωή αλλά την ίδια τη ζωή, αν ο μαθητής σε αυτό βιώνει έμπρακτα τη σημασία του να σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα των άλλων που εγγυάται την εξομάλυνση των όποιων προβλημάτων παρουσιάζονται, θα εφαρμόσει την αρχή αυτή και στη ζωή του ως πολίτης.

Ο σεβασμός στο δικαίωμα της ετερότητας ξεκινά από τη σχολική τάξη στην οποία σήμερα υπάρχουν άτομα με διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός γίνεται πολυεθνικός, διότι αλλάζει η σύνθεση του πληθυσμού σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, το ποσοστό των μαθητών κάτω των 15 ετών για τους οποίους η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η μητρική, είναι σημαντικό σε όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατά μέσο όρο ανέρχεται στο 10% του συνόλου (βλ. ό.π., 26-31).

Ο καταστατικός χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου ο οποίος υπογράφηκε στις 7 Δεκεμβρίου του 2000 από τον πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το Συμβούλιο και την Κομισιόν, υπογραμμίζει πως το κάθε παιδί έχει το δικαίωμα στη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση (βλ. Council of Europe, 2003). Στο πνεύμα αυτό όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών από οικογένειες μεταναστών, έχουν λάβει επιπρόσθετα μέτρα ενίσχυσής τους και έχουν, συνάμα, αναπτύξει ειδικές δομές για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Eurydice, 2004).

Η βασικότερη, όμως, προϋπόθεση για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά είναι η αποδοχή των μαθητών αυτών και η ισοδύναμη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα (Γκόβαρης, 2013, Κοσσυβάκη, 2004/5). Στον στόχο αυτό αποβλέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία δεν απευθύνεται μόνο στους πολιτιστικά διαφορετικούς, αλλά σε όλους τους μαθητές και αποσκοπεί στο να καταστήσει τα παιδιά ικανά να αποδέχονται τους άλλους και να συνυπάρχουν αρμονικά με μέλη ομάδων που διαθέτουν χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα δικά τους (Banks & Banks, 2003, Γεωργογιάννης, 1999).

## **2. Το εκπαιδευτικό έργο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Ο Banks (2003) προκειμένου το εκπαιδευτικό έργο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών προτείνει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Αυτή η διδακτική παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία προσδιορίζεται ως ιδέα που προχώρησε πέρα από ζητήματα φυλής, εθνικότητας και πολιτιστικής ταυτότητας, ώστε να συμπεριληφθούν όσες ομάδες αποτελούσαν στόχο προκατάληψης και διάκρισης.

Στο πνεύμα αυτό προβάλλεται ως ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα που αποτελεί συνέχεια του κριτικού παιδαγωγικού κινήματος της δεκαετίας του 1960 το οποίο επεδίωκε την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών και την εξάλειψη κάθε είδους αδικίας σε βάρος των



περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Με άλλα λόγια, έχει ως άνωτερο στόχο τη μείωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Banks, 2004, Γκόβαρης, 2013). Θα μπορούσε, λοιπόν, να θεωρηθεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, καθώς έχει ως βασική της αρχή να αναπτύξει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους πολιτισμούς, ώστε να επιτευχθεί αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμός μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας τις εννοιολογικές προσεγγίσεις στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση (Banks, 2004, Γεωργογιάννης, 1999, Δαμανάκης, 1997, Eurýdice, 2004, Νικολάου, 2000), διαπιστώνεται πως αυτή αποσκοπεί στους ακόλουθους στόχους:

- Στο να προετοιμαστούν αποτελεσματικά τα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Στην ολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε γνωστικό, συναισθηματικό, διανοητικό, κοινωνικό επίπεδο, ώστε αυτός να αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα.
- Στο να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους καθώς και να ενισχυθούν όσοι υστερούν.
- Στο να παρασχεθεί ενημέρωση για διαφορετικούς πολιτισμούς, νοοτροπίες, αντιλήψεις και στάσεις ζωής, ώστε η ετερότητα να μην εκλαμβάνεται ως έλλειμμα αλλά ως δικαίωμα.
- Στο να πληροφορηθεί ο μαθητής για οικονομικά, πολιτικά, ιστορικά ζητήματα που αφορούν τον διεθνή χώρο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαγνώσει τις διαφορές και να δικαιολογήσει την ύπαρξή τους.
- Στη δόμηση φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες να βασίζονται στον αλληλοσεβασμό, άσχετα από την εθνική, γλωσσική, φυλετική ή πολιτική προέλευση των μετεχόντων στη σχολική αίθουσα.
- Στο να επιτευχθεί αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, κατανόηση και ευαισθησία όσον αφορά τα αισθήματα και τις πεποιθήσεις των άλλων, με την ανάπτυξη συλλογικής ουμανιστικής συνείδησης που τοποθετεί την έννοια του ανθρώπου πάνω από φυλές, θρησκείες, εθνότητες κ.λπ.
- Στο να καταπολεμηθούν η ξενοφοβία, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης που οδηγούν στον ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία.
- Στο να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες που τους

οδηγούν στις αξίες της κατανόησης, του σεβασμού και της ανεκτικότητας στις σχέσεις τους με τη διαφορετικότητα.

- Στον εμπλουτισμό των περιεχομένων διδασκαλίας με την ενσωμάτωση παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των παιδιών.
- Στο να συμβάλει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, προκειμένου να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως αυτή η προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν προσανατολίζεται μονοδιάστατα σε εκείνα τα παιδιά που διαφοροποιούνται εθνικά, πολιτιστικά, φυλετικά κτλ., έχοντας ως στόχο να τους παρασχεθεί βοήθεια για την ομαλή τους προσαρμογή και την κοινωνική τους ένταξη, σύμφωνα με τα κυρίαρχα οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, αποβλέπει, μέσω μεταρρυθμίσεων στο περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος και στην εκπαιδευτική πράξη, η πολιτιστικά κυρίαρχη ομάδα των μαθητών να αποκομίσει γνώση για τη διαφορετικότητα και να την προσεγγίσει.

Άλλωστε, η φιλοσοφία του διαπολιτισμικού σχολείου του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η Κοσσυβάκη (2003: 44) αποφαινεται, βασίζεται στην αποδοχή τόσο του πλουραλισμού και του εξατομικευμένου ρυθμού μάθησης όσο και της ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων, των περιεχομένων διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτού του σκεπτικού, η διδασκαλία, καθώς εκλαμβάνεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, προτείνεται να οργανωθεί σε συνεργασία με τους μαθητές, συνεκτιμώντας τις γνωστικές και τις διανοητικές πλευρές της προσωπικότητάς τους (ό.π., 29). Από τη σύγχρονη διδακτική θεωρία που έχει επονομαστεί «εναλλακτική διδακτική», τίθενται στο επίκεντρο όλων των λειτουργιών του σχολείου οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ιδιαιτερότητες, οι κλίσεις, και οι αναζητήσεις των υποκειμένων.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, η οργάνωση και η διεξαγωγή της διδασκαλίας γίνονται με τη συμμετοχή των μαθητών, έχοντας ως στόχο τα παιδιά να μάθουν: α) να ενεργοποιούνται αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αναπτύσσοντας δραστηριότητες, β) να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μοιράζοντας μεταξύ τους ενέργειες και καθήκοντα, γ) να αποκτούν αυτογνωσία και ετερογνωσία ελέγχοντας τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές τους, δ) να διαχειρίζονται εντάσεις που παρουσιάζονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και να τις διευθετούν με πνεύμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δράσης μπορεί να αναπτυχθεί σφαιρικά η προσωπικότητα του ατόμου σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, ηθικό και νοητικό επίπεδο, έτσι ώστε αυτό, όντας ικανό να αντιμετωπίζει τις παραμέτρους της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης, να χειραφετηθεί αναπτύσσοντας αυτόνομη δράση.

Το γεγονός αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο το να εξασφαλιστεί στο παιδί η δυνατότητα να κρίνει ορθολογικά τις καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει, να επικοινωνεί, να συνεργάζεται, να συνυπάρχει αρμονικά με άτομα που διαθέτουν διαφορετικά από τα δικά του χαρακτηριστικά και να συμμετέχει αργότερα ως πολίτης στα κοινωνικά δρώμενα. Στο πνεύμα αυτό της «εναλλακτικής διδακτικής» θεωρίας κινείται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση του σχολικού συστήματος. Έτσι, η διδακτική και παιδαγωγική πρακτική που προτείνεται, εκτός από την παροχή σε όλους ίσων ευκαιριών και κατάλληλων προϋποθέσεων για ολοκληρωμένη συγκρότηση της ατομικότητάς τους και από την προσφορά επιπρόσθετης ενίσχυσης σε όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ικανό να κατανοεί τη δική του ταυτότητα, αλλά και να αναγνωρίζει, να αποδέχεται και να σέβεται την κάθε είδους διαφορετικότητα.

### **3. Η μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1. Οι στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη υπηρετεί τρεις σκοπούς.

- Πρώτον, επιδιώκεται να επισημανθεί και να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο τα λογοτεχνικά έργα μπορούν να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στο να προαχθεί στο σχολικό χώρο η επικοινωνία και η συνεκτικότητα ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, έτσι ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να συνυπάρχουν αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Δεύτερον, καταβάλλεται προσπάθεια να προταθούν διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματική αξιοποίηση κατάλληλων λογοτεχνικών έργων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Τρίτον, παρέχεται ένας κατάλογος σύγχρονων έργων τα οποία οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να τα εντάξουν στο περιεχόμενο διδασκαλίας και να τα εκμεταλλευτούν διδακτικά, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις αξίες του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης προς την πολιτιστική ετερότητα.

#### **3.2. Τα κριτήρια επιλογής των έργων**

Η Παπαδοπούλου (2004) αναφέρει πως δεν υπάρχουν ποιοτική και μη ποιοτικά παιδικά βιβλία. Το ζητούμενο, για την εκπαιδευτική τους χρήση, είναι η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου για την κάθε περίπτωση. Η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού έργου αποσκοπεί στο να αντλήσουν οι μαθητές γνώσεις σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα

υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα και να εμβαθύνουν σε κατανόηση τόσο της υπάρχουσας κατάστασης όσο και της προσωπικής τους δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή και να προκαλείται η ανταπόκρισή του για διάλογο και αυτοέκφραση.

Βασικό κριτήριο επιλογής των έργων που εξετάζονται είναι να αναφέρονται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τη σύγχρονη τάση στη θεωρία της λογοτεχνίας (βλ. Compton, 2003), η ρεαλιστική πεζογραφία θεωρείται πως δεν «αντανακλά» ή «αναπαριστά» την πραγματικότητα, αλλά «αναφέρεται» σε αυτήν και την «αποτυπώνει» στο περιεχόμενο του έργου μέσω του χειρισμού των λογοτεχνικών θεμάτων και των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Ο μυθοπλαστικός κόσμος και ο πραγματικός είναι διαφορετικοί, έχουν όμως πολλές αναλογίες που καθιστούν την «πραγματικότητα της φαντασίας» πιθανή. Επομένως, μελετώντας κανείς τη σύγχρονη ρεαλιστική πεζογραφία θα ήταν εφικτό να πληροφορηθεί για καταστάσεις και για προβλήματα που απασχολούν το σύγχρονο κόσμο (Λώλη, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή των έργων που προτείνονται ως διδακτικό υλικό, έγινε με τα ακόλουθα κριτήρια:

- ✓ Είναι σύγχρονα παιδικά ρεαλιστικά μυθιστορήματα που εκδόθηκαν από το 1990 έως το 2018.
- ✓ Υποδεικνύονται ως πιθανοί αναγνώστες όσοι βρίσκονται από το 8 έτος της ηλικίας τους και πάνω.
- ✓ Απεικονίζεται ποικιλία τρόπων ζωής από αρκετές περιοχές του πλανήτη μας.
- ✓ Αποτυπώνεται η πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.
- ✓ Παρουσιάζεται ο πρόσφατος τρόπος ζωής στον ελληνικό χώρο και μια ευρεία σειρά χαρακτήρων από διάφορες πολιτιστικές ομάδες.
- ✓ Ορισμένα έργα γράφτηκαν από ξένους συγγραφείς και σε αυτά καταγράφονται οι συνθήκες ζωής και τα προβλήματα τα οποία μερικές εθνικές ομάδες αντιμετωπίζουν.
- ✓ Προωθούνται τα ουμανιστικά ιδεώδη, ανακατασκευάζονται στερεότυπα και δείχνεται σεβασμός προς τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου.
- ✓ Η αφήγηση με τις περιγραφές και τους διάλογους είναι εύληπτη από τα παιδιά, προκαλώντας περιέργεια για την εξέλιξη και, συνάμα, ευχαρίστηση και ψυχαγωγία, η πλοκή είναι συναρπαστική και οι χαρακτήρες κατασκευάζονται ολοκληρωμένα, διαθέτοντας συγκεκριμένα εσωτερικά και εξωτερικά γνωρίσματα.

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει τη διδακτική αξιοποίηση ενός βιβλίου, εξε-

τάζοντας το αν αυτό το βιβλίο ανταποκρίνεται στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

#### 4. Η συμβολή της λογοτεχνίας στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η Καρπόζηλου (1994) επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίζει η παιδική λογοτεχνία στη γλωσσική, γνωστική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, αναφέρεται (ό.π., 75) στο πώς η ρεαλιστική πεζογραφία βοηθάει τα παιδιά να αποσαφηνίσουν και να βάλουν σε τάξη τις νέες εμπειρίες που καθημερινά βιώνουν με έντονο ρυθμό. Η ίδια θεωρεί (ό.π., 35) ότι η ανταπόκριση του παιδιού στο λογοτεχνικό έργο βασίζεται σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με αυτό. Καθώς οι συγγραφείς συμπλέκουν την πραγματικότητα με τη φαντασία, δίνοντας βαρύτητα στην αισθητική απόλαυση του αναγνώστη, το κείμενο μπορεί να συμβάλει στη μορφοποίηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του δέκτη.

Έτσι, η παιδική λογοτεχνία βοηθάει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τις κοινωνικές λειτουργίες. Η συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη με το περιεχόμενο του έργου παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναμιχθεί ο αναγνώστης με τα θέματα που στο έργο θίγονται. Η Παπαδοπούλου (2004) υπογραμμίζει το ρόλο καθοριστικής σημασίας που μπορεί να αναλάβει η λογοτεχνία ως διδακτικό υλικό όσον αφορά την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως τα λογοτεχνικά έργα συνιστούν αποτελεσματικό εργαλείο για να μνηθούν οι μαθητές σε θέματα σύγχρονου κοινωνικού ενδιαφέροντος, προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την ομαλή τους ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Πιο συγκεκριμένα, η συνδρομή που προσφέρει η λογοτεχνία, και ιδιαίτερα η πεζογραφία, στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζεται στα ακόλουθα σημεία (βλ. Αθανασίου/Λώλη, 2005, Γκόβαρης, 2013, Παπαδοπούλου, 2004, Steiner, 2001):

- Βοηθάει το άτομο να αναγνωρίσει τη δική του ταυτότητα (αυτογνωσία), καθώς και να αναγνωρίσει την ετερότητα των άλλων, να την αποδεχτεί και να την εκτιμήσει.
- Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές, ιδιαίτερα σε όσους ανήκουν σε μειονότητες, να αναπτύξουν ισορροπημένες εκτιμήσεις των εθνικών τους ταυτοτήτων και θετικές στάσεις απέναντι σε αυτές.
- Συντελεί στο να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούνται προβλήματα στην

επικοινωνία και διαμορφώνονται αντιλήψεις οι οποίες οδηγούν σε εσφαλμένες ερμηνείες και προκαταλήψεις για άτομα από διαφορετικές εθνότητες.

- Ενισχύει το παιδί στο να αναπτύξει κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη, καθώς και να αναστοχαστεί σχετικά με τις αντιλήψεις του για όσους διαφέρουν από αυτόν και για τη συμπεριφορά του απέναντί τους.
- Καταξιώνει την ιστορική και πολιτιστική εμπειρία πολλών εθνικών ομάδων, οδηγώντας στη διερεύνηση των αρνητικών στάσεων και των προκαταλήψεων που υπάρχουν για αυτές.
- Συνιστά αποτελεσματικό εργαλείο τόσο παρουσίασης του πολιτισμού και των αξιών των μειονοτήτων όσο και διαμόρφωσης θετικής στάσης απέναντί τους.
- Προβάλλει παγκόσμιες πλευρές της ανθρώπινης ζωής, την κοινότητα των εμπειριών και των προβλημάτων. Έτσι, μας δείχνει σε ποια σημεία είμαστε ίδιοι με τους άλλους και μας βοηθά να εντοπίσουμε τις διαφορές μας.
- Αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται εντάσεις, εξομαλύνονται οι σχέσεις και αναπτύσσεται αλληλοσεβασμός.
- Παρουσιάζει τα πράγματα από την οπτική των μεταναστών, αναδεικνύει τις δυσκολίες που οι μαθητές αυτοί έχουν οι οποίες τους οδηγούν, ενδεχομένως, σε χαμηλές επιδόσεις.
- Συνεισφέρει στο να εντοπιστούν και να ελεγχθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που υπάρχουν σχετικά με τους μετανάστες.
- Επηρεάζει το σύστημα πεποιθήσεων του παιδιού και το καθιστά ικανό, επανεξετάζοντας και αποδομώντας στερεότυπα που βασίζονται στη φυλή, την τάξη, το γένος και τη θρησκεία, να αξιολογεί αντικειμενικά τον πλουραλισμό και την πολυφωνία.
- Παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για να εμπλακεί ο αναγνώστης με τα θέματα που στα έργα θίγονται και να σκεφτεί λογικά πάνω σε αυτά.
- Προσφέρει εμπειρία έξω από το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη ζωή των άλλων και τα προβλήματά τους. Έτσι, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη πολιτιστικού εαυτού, μεταμόρφωση, δηλαδή, της σκέψης και της δράσης τους απέναντι στην πολιτιστική ιδιαιτερότητα, καθώς δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στη ζωή τους.
- Ο αναγνώστης εμπλέκεται διανοητικά και συναισθηματικά στον κόσμο του κειμένου και τα γεγονότα που εκτυλίσσονται σε λέξεις. Σκέφτεται, κρίνει, συμπαθεί, αντιπαθεί και μαθαίνει για τους άλλους πολιτισμούς. Επίσης, αναστοχάζεται αναφορικά με τις

εμπειρίες που διαθέτει από την προσωπική του επαφή μαζί τους, δημιουργώντας ένα πλούσιο και ζωντανό κόσμο στη σκέψη του.

### 5. Αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ευέλικτη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών έργων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί, όταν στην τάξη αναπτύσσονται οι ακόλουθες διδακτικές πρακτικές (Αθανασίου/Λώλη, 2005, Γκόβαρης, 2013, Lu, Mei-Yu, 1998, Παπαδοπούλου, 2004, Steiner, 2001):

- Ανάγνωση της ιστορίας, κατά προτίμηση από τους μαθητές και στη συνέχεια συζήτηση με όλη την τάξη για τα θέματα και τους χαρακτήρες που στο βιβλίο παρουσιάζονται. Θα ήταν χρήσιμο αρχικά να δοθούν από τον εκπαιδευτικό οι απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για την πρόληψη και την κατανόηση της υπόθεσης του έργου.
- Χωρισμός μαθητών σε ομάδες και ανάθεση των εξής εργασιών: α) αναζήτηση στοιχείων από το κείμενο όσον αφορά την έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες καθώς και τις διαφορές και τις ομοιότητες που ανάμεσά τους υπάρχουν, β) καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν κατά την ανάγνωση του έργου και αιτιολόγησή τους, γ) επισήμανση του καλύτερου, κατά τη γνώμη τους, τμήματος του βιβλίου και δ) ανακοίνωση στην τάξη των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν.
- Εξέταση των γνωρισμάτων, της συμπεριφοράς, της δράσης, των χαρακτήρων και προσπάθεια εντοπισμού αναλογιών με τη δική τους δράση και τις προσωπικές τους αντιλήψεις, συγκρίνοντας τις απόψεις τους και τις συμπεριφορές τους με εκείνες των χαρακτήρων.
- Παραλληλισμός των εμπειριών των μαθητών με εκείνες που βιώνουν οι χαρακτήρες των έργων, έτσι ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που κάποιοι συμμαθητές τους, ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν. Επίσης, να συγκριθούν τα προβλήματα των ηρώων του έργου με εκείνα που οι μαθητές έχουν, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη κοινών δυσχερειών.
- Οργάνωση συζήτησης στρογγυλής τραπέζης (panel), αφού, προηγουμένως, μια ομάδα μαθητών έχει κατάλληλα προετοιμαστεί, προκειμένου να παρουσιάσει τα ζητήματα που τίγονται στο έργο, να προσκομίσει νέες πληροφορίες για αυτά και να απαντήσει στις ερωτήσεις που οι συμμαθητές τους, πιθανόν, θέσουν.

- Σχολιασμός των συνθηκών διαβίωσης και των δυσκολιών επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης που οι μετανάστες έχουν. Επίσης, οι μαθητές προτείνουν πιθανές διαδικασίες αντιμετώπισής τους.
- Προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο οι χαρακτήρες των έργων αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και παίρνουν κρίσιμες αποφάσεις. Παράλληλα, ζητείται οι μαθητές να αποφανθούν σχετικά με το τι οι ίδιοι θα έκαναν, αν ήταν στη θέση τους.
- Προβληματισμός σχετικά με το πώς οι άλλοι χαρακτήρες τοποθετούνται απέναντι στην «πολιτιστική ιδιαιτερότητα» και σχολιασμός της συμπεριφοράς αυτής. Ταυτόχρονα, ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν τη στάση την οποία οι ίδιοι θα κρατούσαν απέναντι στους μετανάστες και να τη συγκρίνουν με τις αντίστοιχες που στο έργο εντοπίζονται.
- Η συζήτηση μπορεί να επικεντρωθεί στο ότι κάθε πολιτισμός έχει θετικές και αρνητικές πλευρές και να αναδειχθεί η ωφέλεια που είναι δυνατόν να προκύψει αμοιβαία από την αλληλεπίδρασή τους. Τα παιδιά παροτρύνονται να αναζητήσουν και να καταγράψουν σχετικά παραδείγματα από την ιστορία.
- Συμπλήρωση από τους μαθητές ερωτηματολογίου, που ο δάσκαλος έχει συγκροτήσει, πριν τη διδασκαλία του λογοτεχνικού έργου και ύστερα από αυτή. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διερευνηθεί το αν και κατά πόσο τροποποιήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους έναντι της διαφορετικότητας.
- Διενέργεια έρευνας από τα παιδιά, τα οποία αναλαμβάνουν την υποχρέωση να ρωτήσουν συγγενείς τους για γεγονότα σταθμούς της καθημερινής ζωής, όπως διατροφικές συνήθειες, έθιμα γάμου και εορτών. Στη συνέχεια, τα πορίσματα της έρευνας ανακοινώνονται στην τάξη και καταβάλλεται προσπάθεια να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε όσα παρουσίασαν ομάδες μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και σε ό,τι στο κείμενο αναφέρεται.
- Επισήμανση των συναισθημάτων που οι ήρωες έχουν κατά τη διαδικασία ένταξης και προσαρμογής τους στο καινούριο περιβάλλον. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν ένα κρίσιμο περιστατικό της δικής τους ζωής και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την αντίξοκη περίσταση.
- Διανομή ρόλων από κάποια σκηνή του έργου που μελετάται και δραματοποίησής της στην τάξη, σαν να επρόκειτο π.χ. για την εκδίκαση μιας υπόθεσης στο δικαστήριο ή για μια συζήτηση στην τηλεόραση.
- Ο δάσκαλος, έχοντας ως στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν το νόημα της ιστορίας, τους απευθύνει κάποιες από τις ακόλουθες ερωτήσεις: α) τι δείχνει το κείμενο για τη



διαμάχη ανάμεσα στις αξίες από διαφορετικούς πολιτισμούς; β) κατά πόσο η ιστορία σας θυμίζει δικές σας εμπειρίες; γ) τι έκανε ο ήρωας όταν πληροφορήθηκε...; δ) γιατί ο τάδε χαρακτήρας ήταν θυμωμένος, αναποφάσιτος, ευχαριστημένος, λυπημένος κ.λπ.; ε) τι θα έκανες εσύ στη θέση του; και στ) πώς τα στοιχεία για τους ήρωες της ιστορίας σας αφορούν και σας επηρεάζουν; Πώς αντιδράτε στο υλικό του διαλόγου και γιατί;

- Εναλλακτική διαπραγμάτευση των δεδομένων της ιστορίας με το να προταθούν πιθανές λύσεις διαφορετικές από εκείνες που στο κείμενο υιοθετούνται αναφορικά με το τι, το ποιος, το πότε, το πώς, το πού και το γιατί της ιστορίας, εξετάζοντας τις μεταβολές που αυτή η αλλαγή προκαλεί στην υπόθεση του έργου. Για παράδειγμα, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τα παιδιά θα ήταν: α) να αφηγηθούν σύντομα όλη την ιστορία ή κάποιο μόνο επεισόδιό της από την οπτική κάπου άλλου προσώπου β) να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην υπόθεση ή μια άλλη κατάληξη σε κάποιο επεισόδιο της ιστορίας, γ) να συγκροτήσουν το καθημερινό πρόγραμμα δράσης των ηρώων και δ) να γράψουν γράμμα στον αγαπημένο τους ήρωα και κάποιοι συμμαθητές τους να αναλάβουν να συντάξουν τις απαντήσεις.
- Περιγραφή των ηρώων ως προς τα εξωτερικά και εσωτερικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, να τεθούν ερωτήματα, όπως: Ποιο πρόβλημα έχει ένας συγκεκριμένος ήρωας; Πώς προέκυψε; Πώς το αντιμετώπισε; Πώς θα μπορούσε να αποφευχθεί η διαμόρφωση παρόμοιων καταστάσεων; Εσείς έχετε βρεθεί σε παρόμοια θέση; Σε ποιες ενέργειες τότε προβήκατε; Τι γνώμη έχετε για τον ήρωα; Θεωρείτε πως μοιάζετε με κάποιον χαρακτήρα και γιατί; Μπορείτε να συγκρίνετε και να αξιολογήσετε τη δράση δύο ηρώων του έργου; Ποια τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία συγκεκριμένων χαρακτήρων;

Προτείνονται, λοιπόν, ορισμένα σύγχρονα πεζά «πολυπολιτισμικά» έργα της παιδικής λογοτεχνίας, το οποία ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση, προκειμένου να οργανωθεί διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση στο επίπεδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## 6. «Πολυπολιτισμικά» λογοτεχνικά έργα

- 1) Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γαλάτεια (2012). *Παιχνίδι χωρίς κανόνες*. Αθήνα: Πατάκης.
- 2) Ηλιόπουλος, Βαγγέλης (2018). *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι*. Αθήνα: Πατάκης.
- 3) Ηλιόπουλος, Βαγγέλης & Κομίντα, Λουτσιάνο (2004). *Από Μικέλε προς Φώτη*. Αθήνα: Πατάκης.

- 4) Κιάσσου, Νίτσα (2000). *Μια νονά για την Ντενάτα*. Αθήνα: Πατάκης.
- 5) Μανδηλαράς, Φίλιππος (1999). *Ο μεγάλος ίσκιος και οι Τσιγγάνοι*, Δίκτυο Drom: γιατροί του κόσμου. Αθήνα: Πατάκης.
- 6) Μουρίκη, Κατερίνα (2005). *Αγάπη χωρίς σύνορα*. Αθήνα: Πατάκης.
- 7) Ντ' Αντάμο, Φραντσέσκο (2016). *Ικμπάμ, μετάφ.* Βασιλική Νίκα. Αθήνα: Πατάκης.
- 8) Ντέμπορα, Έλλις (2003). *Στον αγώνα για το ψωμί*. Αθήνα: Πατάκης.
- 9) Παπαγιάννη, Μαρία (2018). *Τα Χριστούγεννα της Σάσας*. Στο: «Άγιε Βασίλη θα μου κάνεις μια χάρη;». Αθήνα: Πατάκης.
- 10) Ρουσάκη, Μαρία (2004). *Οι Λεμονιές*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- 11) Σαρή, Ζωρζ (2017). *Ο πόλεμος, η Μαρία και το αδέσποτο*. Αθήνα: Πατάκης.
- 12) Τζώρτζογλου, Νίτσα (1996). *Χωρίς σύνορα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- 13) Τζώρτζογλου, Νίτσα (1998). *Τα σοφεράκια*. Αθήνα: Πατάκης.
- 14) Τσουκαλά, Χαρά (επιμέλεια) 2016). *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον Δικτυακό τόπο: <http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/MonologoiAigaiο/Monologoiapo%20to%20aigaiοWEB.pdf>  
Ανακτήθηκε στις 09/03/2019.
- 15) Χάλασι, Μαρία (1990). *Η Κάτι του τελευταίου θρανίου*, μεταφ. Χατζηγιάννη. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή..
- 16) Χατζοπούλου-Καραβία, Λεϊά & Ούραλ, Σέρπιλ (2001). *Το σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: Φυτράκης.

## 7. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, γίνεται εμφανές πως τόσο τα περιεχόμενα διδασκαλίας όσο και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ήταν χρήσιμο να προσλάβουν διαπολιτισμική διάσταση. Καθώς η ελληνική κοινωνία καθίσταται πολυπολιτισμική, η εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των αξιών αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε μαθητές που διαθέτουν διαφορετική γλωσσική, εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική ταυτότητα.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, διαπιστώνεται ότι τα ρεαλιστικά μυθιστορήματα για παιδιά με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, εφόσον αναπτυχθούν ευέλικτες διδακτικές πρακτικές και κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, μπορούν να αποτελέσουν αποτελε-

σματικό διδακτικό εργαλείο για την πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατάλληλη διδακτική χρήση της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας συντελεί σε σημαντικό βαθμό στο να κατανοήσουν οι μαθητές πως οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι τρόποι ζωής διαφοροποιούνται ανάμεσα στους ανθρώπους και τους λαούς, καθώς και στο να συνειδητοποιήσουν πως η διαφορετικότητα δεν αποτελεί ελλειμματική κατάσταση αλλά σεβαστό δικαίωμα.

Αυτή, όμως, η διδακτική προσέγγιση προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την απαιτούμενη διδακτική ετοιμότητα (βλ. Κοσσυβάκη, 2004). Το στοιχείο αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί, σε επίπεδο σχεδιασμού και πράξης, να οργανώσει με ευέλικτο τρόπο το εκπαιδευτικό έργο που στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο συντελείται (ό.π., 53-89). Η οργάνωση αυτή προϋποθέτει να ληφθούν υπόψη το νέα θεωρητικά δεδομένα του κονστρουκτιβισμού, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής θεωρίας. Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Χρειάζεται, λοιπόν, να αναπροσαρμοστούν οι διδακτικές πρακτικές, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε διδακτικής και μαθησιακής περίπτωσης, έχοντας ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, νοητικό και διαπολιτισμικό επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας τη διαπραγμάτευση του θέματος, θα μπορούσε κανείς να θέσει τα εξής ερωτήματα αναφορικά με το: α) αν και κατά πόσο ο Έλληνας εκπαιδευτικός διαθέτει την θεωρητική κατάρτιση και την πρακτική εξοικείωση που είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για τη διεξαγωγή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να προσανατολίζεται στη διαφορετικότητα και την πολυφωνία των μαθητών και β) αν και σε ποιο βαθμό η Πολιτεία είναι αποφασισμένη να διαμορφώσει εκείνο το θεσμικό πλαίσιο που θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί αυτόνομα αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και όχι να επιτελεί το ρόλο του διεκπεραιωτή προκατασκευασμένων αναλυτικών προγραμμάτων.

## 8. Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ.& Λώλη, Ε. (2005): «Η συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην αντιμετώπιση διδακτικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Γεωργγιάννη, Π. (επιμ.): *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, τόμ. 1<sup>ος</sup>, Παν/μιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε.:Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, σσ. 211-222.

- Banks, J. A. (2004). «Multicultural Education: Characteristics and goals». Στο J.A. Banks & C.M. Banks (eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, pp. 3-30. New York: Wiley/Jossey-Bass,.
- Banks, J.A. & Banks, C.M. (2003) (eds). *Handbook of research in multicultural education*. New York: Macmillan Publishing.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2013): *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας: Λογοτεχνία και κοινή λογική, μετάφρ. Α, Λαμπρόπουλος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Council of Europe, Leclercq, J-M. (ed) (2003). *Facets of interculturality in education. Project on Responses to violence in everyday life in a democratic society*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας, μετάφρ. Σ. Αργύρη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Eurydice, (2004). *Integrating Immigrant children into schools in Europe*, European Commission.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004-2005). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Κίνητρο*, τεύχ. 6°, σελ. 91-103.
- Lu, Mei-Yu (1998). *Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom*, ERIC Digest: ED423522
- Λώλη, Ε. (2004-2005). Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου στη σύγχρονη νεοελληνική πεζογραφία. *Κίνητρο*, τεύχ. 6°, σελ. 167-192.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Steiner, S.F. (2001). *Promoting a Global Community through Multicultural Children's Literature*. U.S. :Colorado: Teacher Ideas Press.
- UNESCO (1995). *Commission on Education for 21<sup>st</sup> Century*. Available on line: <http://www.unesco.org>. Ανακτήθηκε στις 20-08-2018

## Ο εννοιολογικός εξοπλισμός των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας

*Ελένη Καραμανώλη*

Φιλολόγος, υπ. Διδάκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας Α.Π.Θ.,  
ekaramanoli@edlit.auth.gr

### Περίληψη

Η Ιστορία δεν είναι στατική, αλλά έχει μία εξελικτική δύναμη. Η διδακτική της Ιστορίας, ιδιαίτερα στο δημοτικό, δεν απαιτεί μόνο επιστημονική εγκυρότητα αλλά εστιάζεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών με τη διαμεσολάβηση της κριτικής σκέψης. Μία τέτοια ανάπτυξη προϋποθέτει βαθιά γνώση, που σημαίνει ότι οι μαθητές καθίστανται ικανοί να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις), για να μπορούν να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου γραμμένου με βάση τους ιστορικούς κώδικες. Η προσέγγιση του παρελθόντος περιλαμβάνει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως ο χρόνος, η μεταβολή, η συνέχεια και η χρήση των κρίσεων, συλλογισμών, κριτικής σκέψης και άλλων σύνθετων δεξιοτήτων. Για αυτό το λόγο οι μαθητές είναι σκόπιμο να εκπαιδευτούν στην ερμηνεία και κατανόηση των ιστορικών εννοιών, στην έννοια και στον τρόπο χρονολόγησης των γεγονότων, στην έννοια της πηγής και στον τρόπο που μπορούμε να την αξιοποιήσουμε. Η εισαγωγή, επομένως, των μαθητών στην τεχνογνωσία της Ιστορίας (*knowerhow*) προϋποθέτει δεξιότητες, ώστε να έρθουν σε επαφή με τις μεθόδους της επιστήμης της Ιστορίας αλλά και την κατανόηση και την εκμάθηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών.

### Εισαγωγή

Το μάθημα της Ιστορίας τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια αναφέρεται στην ιστορική γλώσσα και στις έννοιες που συγκροτούν τον ιστορικό λόγο. Καίρια είναι η σημασία της εννοιολόγησης για τη μάθηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, καθώς και η διδακτική αξιοποίησή της στην κατεύθυνση της ιστορικής κατανόησης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου επιλέγεται η σταχυολόγηση από έξι αλ-

ληγλένδεται έννοιες (ιστορική σπουδαιότητα, πρωτογενείς πηγές, συνέχεια-αλλαγή, αίτια-αποτέλεσμα, ιστορική προοπτική, ηθική διάσταση), όπως υποστηρίζεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Seixas, 2013). Το νοητικό αυτό εργαλείο κρίνεται απαραίτητο για την κατάκτηση της ιστορικής σκέψης και γνώσης. Η δυνατότητα των μαθητών να κατανοήσουν τις ιστορικές έννοιες διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, κατευθύνει και καθορίζει τις επισκέψεις τους στο παρελθόν.

### Εννοιολογικός εξοπλισμός των μαθητών

Η κατάκτηση της ιστορικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την κατανόηση της εννοιολογικής υποδομής της ιστορίας. Μία πιο ενδεδειγμένη παρουσίαση των εννοιών αυτών θα αποσαφηνίσει και θα νοηματοδοτήσει την εκπαιδευτική σημαντικότητά τους. Αρχικά η έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας (historical significance) σχετίζεται με το ποια γεγονότα αξιολογούνται ως σημαντικά. Προς αποφυγή παρερμηνεύσεων οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι σημαντικά θεωρούνται τα γεγονότα που επέφεραν μεγάλες αλλαγές σε βάθος χρόνου και επηρέασαν μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Με αυτή την έννοια οι Βαλκανικοί και οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι είναι αδιαμφισβήτητα γεγονότα μεγάλης ιστορικής σπουδαιότητας. Η ζώηνός εργατή ή σκλάβου εμφανίζει ιστορική σπουδαιότητα; Η ζωή των γυναικών και των παιδιών; Τι συμβαίνει με τα προσωπικά βιώματα τα οποία είναι σημαντικά για ένα άτομο αλλά ίσως όχι για τους υπόλοιπους ανθρώπους; Κατά συνέπεια, η ιστορική σπουδαιότητα εξαρτάται από την οπτική που το αντιμετωπίζει ο καθένας. Πολλές φορές, βέβαια, μπορεί άκριτα να θεωρηθεί κάτι ως σημαντικό επειδή εμπεριέχεται στο βιβλίο ιστορίας, τέτοιες θεωρήσεις όμως κρίνονται ανεπαρκείς (Demos, & Case, 2006; Seixas, 2006).

Η δεύτερη έννοια αφορά τη χρήση πρωτογενών πηγών (primary source evidence). Τα ίχνη της ιστορίας (σε αυτά περιλαμβάνονται έγγραφα, αρχεία, υλικό σε εφημερίδες, αντικείμενα, κτήρια, φωτογραφίες και όσα κληροδότησαν αυτοί που πέθαναν), για τους ιστορικούς αποτελούν θησαυρό καθώς καθίστανται το υλικό επεξεργασίας τους με το οποίο προσπαθούν να προσεγγίσουν το παρελθόν. Όλα αυτά συνιστούν τις πηγές που αποκαλύπτουν ποικίλες πτυχές της ζωής του παρελθόντος. Οι μαθητές είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν ώστε να αξιοποιούν το υλικό που τους παρέχεται. Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο να εκπαιδευτούν για να τις τοποθετούν στο ιστορικό τους πλαίσιο και να καταλήγουν σε συμπεράσματα από αυτές, να αποκτούν πολύπλευρη και πολυπρισματική θεώρησή τους. Οι μαθητές ακολουθώντας αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία ασχολούνται διερευνητικά

με τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές και με αυτόν τον τρόπο μεθοδικά καλλιεργείται η ιστορική τους σκέψη (Demos, & Case, 2006; Seixas 2006).

Οι έννοιες της συνέχειας (continuity) και της αλλαγής (change) είναι επίσης σημαντικές στην κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης. Οι μαθητές πολλές φορές εσφαλμένα αντιλαμβάνονται την ιστορία γεγονοτολογικά (series of events), δηλαδή ως μια σειρά γεγονότων που το ένα διαδέχεται το άλλο γραμμικά. Ένα ιδιαίτερο εργαλείο για τη διδασκαλία της διαδοχής των γεγονότων είναι διαγράμματα χρόνου και χρονολόγια που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη, αρχικά κατασκευάζοντας οι μαθητές τα προσωπικά και οικογενειακά χρονολόγια και αργότερα ευρύτερα ιστορικά χρονολόγια με βαθμιαία πολυπλοκότητα (DeGroot-ReunekampVanBoxtel Ros&Harnett, 2014). Στην ηλικία των οκτώ ετών οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση μίας μικρής/μεγάλης περιόδου, συχνά εξισώνουν το χρονικό διάστημα με τον αριθμό των γεγονότων που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Από τα επτά έως τα έντεκα έτη αντιλαμβάνονται την αλλαγή μόνο ως αποτέλεσμα άμεσης δράσης, αντιλαμβάνονται το ένα γεγονός ότι διαδέχεται το άλλο. Οι μαθητές ξεκινούν να μαθαίνουν την έννοια του χρόνου μέσα από λεκτικές επισημάνσεις, αποθηκεύοντας εμπειρίες και εικόνες. Ανακαλύπτουν νέες έννοιες κιναισθητικά, εικονικά και συμβολικά. Από την ηλικία των επτά ετών οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν το στοιχείο που μπορεί να προκαλέσει τη δράση και τους λόγους που προκύπτουν αυτά τα αποτελέσματα, διακρίνουν μεταξύ των διάφορων αιτιών (Cooper, 2015). Η διδασκαλία αυτών των εννοιών στοχεύει στο να προσδιορίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή, δηλαδή τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει το ίδιο με την πάροδο των χρόνων. Οι έννοιες αυτές παρέχουν στους μαθητές τον τρόπο για να οργανώσουν την πολυπλοκότητα του παρελθόντος (Demos, & Case, 2006; Seixas 2006).

Επόμενες έννοιες είναι η αίτια (causation) και το αποτέλεσμα (consequence). Ανιχνεύοντας το παρελθόν γεννώνται πολλαπλά ερωτήματα αναφορικά με πώς και το γιατί. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν εφελκυστικό για περαιτέρω έρευνα των αιτιών, δηλαδή την αναζήτηση των δράσεων, των πεποιθήσεων και ευρύτερων συνθηκών που οδήγησαν σε αυτές τις συνέπειες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμιστεί ο ρόλος του ανθρώπου, είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά που με την παρουσία του συμβάλλει στην προώθηση, τη διαμόρφωση και την αντίσταση στην αλλαγή (Demos, & Case, 2006; Seixas 2006).

Η έννοια της ιστορικής προοπτικής (historical perspective). Οι μαθητές παρά τις συνδέσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος αντιλαμβάνονται «το παρελθόν ως μια ξένη χώρα». Η διαφορετικότητα αυτή είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές. Όταν όμως ξεκινήσει το ταξίδι της προσέγγισης του παρελθόντος οι μαθητές έρχονται σε επαφή με

τις κοσμοθεωρίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις των ανθρώπων μίας άλλης εποχής. Η ιστορική προοπτική συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αποφεύγουν ένα συχνό τους πρόβλημα τον παροντισμό, δηλαδή την τάση τους να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν το παρελθόν με τις συνθήκες του παρόντος. Ταυτόχρονα η έννοια αυτή προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες και διευρύνει τη συμβατική γνώση αλλά και τη σκέψη παρέχοντας έναν ανανεωμένο τρόπο σκέψης αποδίδοντας νέο νόημα στο ήδη υπάρχον (Denos, & Case, 2006; Seixas 2006).

Τέλος, η έννοια της ηθικής διάστασης στην ιστορία (*ethical dimension*). Η έννοια αυτή αφορά την παραδοχή ότι όλες οι σημαντικές ιστορικές αφηγήσεις περιλαμβάνουν σιωπηρή ή σαφή ηθική κρίση, που γίνεται πιο περίπλοκη λόγω της συλλογικής ευθύνης και των αλλαγών στο πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, είναι σκόπιμη η αποφυγή αναχρονιστικών προτύπων του σήμερα στο παρελθόν. Την ίδια στιγμή, βέβαια, ο εκπαιδευτικός στόχος κατανόησης του παρελθόντος και η λήψη αποφάσεων για σύγχρονα ηθικά ζητήματα δεν πρέπει να παραγκωνίζεται (Denos, & Case, 2006; Seixas, 2006).

### **Ανάπτυξη κριτικής σκέψης**

Αναγκαία προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη αφορά νοητικές και ψυχολογικές δεξιότητες, με άλλα λόγια οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να αναζητούν μία πληροφορία, να την αναλύουν, να στοιχειοθετούν επιχειρηματολογία, να τεκμηριώνουν την άποψή τους, να προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα κίνητρα που οδήγησαν στη δράση των ανθρώπων του παρελθόντος και να αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση. Η κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται ως πειθαρχημένη και κατευθυνόμενη σκέψη. Αποτελεί ισχυρό γνωστικό εργαλείο για αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών, των περιορισμών που συχνά θέτει το περιβάλλον, των ανατροπών και των αλλαγών που προκύπτουν, ως αποτέλεσμα διαφοροποίησης ή εξέλιξης των δεδομένων. Το απότοκο της κριτικής σκέψης είναι όχι μόνο η διατύπωση μιας κρίσης αλλά η παρακολούθηση και η τροποποίησή της με στόχο τη βελτίωση και την ανάπτυξή της. Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται και εφαρμόζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και αναντίρρητα είναι απαραίτητη για να διαμορφωθούν δημοκρατικοί και ενεργοί πολίτες, προς την ικανοποίηση αυτού του στόχου κρίνεται αναγκαίος διδακτική να μην ακολουθεί τη μονόπλευρη και μονολιθική αφήγηση.

### **Ιστορία στο Δημοτικό**

Είναι αδύνατο να μάθει κανείς ιστορία χωρίς να μάθει τη διαδικασία μέσα από την οποία οι ιστορικοί ανακαλύπτουν το παρελθόν. Οι λέξεις των δασκάλων, μαθητών, παρα-



γόντων του παρελθόντος, στοιχείων, βίντεο, διαδικτύου, εγχειριδίων, γίνονται τα πρωταρχικά μέσα ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης (Green, Reitano, & Dixon, 2010). Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να συζητάνε τις ιστορικές έννοιες, να τις χρησιμοποιούν σε ποικίλα κείμενα σε μία αλληλεπίδραση. Η άποψη που διαμορφώνει κάποιος για το παρελθόν και οι περιγραφές των ιστορικών για αυτό διαφέρουν. Για να καταλάβει κανείς την ιστορία, είναι απαραίτητο να κατανοήσει γιατί παρουσιάζονται αυτές οι διαφορές. Οι ιστορικοί γράφουν περιγραφές για το παρελθόν που περιλαμβάνουν επιλογές και ερμηνείες στοιχείων, με σκοπό να εξηγήσουν τι συνέβη και γιατί. Οι μαθητές στην ανίχνευση του παρελθόντος μέσα από δευτερογενείς πηγές μπορεί να ανακαλύψουν ότι οι περιγραφές διαφέρουν. Οι ερωτήσεις που θα θέσουν οι ίδιοι στις πρωτογενείς πηγές θα συμβάλλουν στο να αρχίσουν να ανακαλύπτουν το γιατί (Cooper, 2000).

Τα παιδιά ηλικίας επτά και οχτώ χρονών είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν ιστορικές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τη δημιουργική φαντασία τους. Η καταγραφή της πληροφορίας σε απλά διαγράμματα και διαγράμματα χρόνου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές παρέχοντας έναυσμα συζήτησης στην τάξη. Επιπλέον, οι ιστορίες για το παρελθόν μπορούν πιο εύκολα να δραματοποιηθούν στις ηλικίες αυτές, καθώς τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες τείνουν να έχουν λιγότερη ανασφάλεια και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ερμηνεύοντας ρόλους και με αυτόν τον τρόπο που προωθείται η κριτική τους σκέψη. Τα παιδιά ηλικίας από εννιά έως έντεκα ετών απολαμβάνουν να έχουν το ρόλο του ντετέκτιβ και να καταλήγουν σε συμπεράσματα και περαιτέρω συζητήσεις. Οι χώροι πολιτισμού είναι πρόσφοροι για την επαφή των παιδιών με το παρελθόν και έτσι μπορεί να συνδυαστεί η εργασία που πραγματοποιείται στην τάξη με τα εγχειρίδια και η επιτόπια έρευνα. Διαφαίνεται, λοιπόν, ο αποφασιστικός ρόλος του παρελθόντος στα πρώτα χρόνια και είναι απαραίτητο από αυτές τις ηλικίες να εκπαιδεύονται στον τρόπο που οι ιστορικοί διαχειρίζονται το παρελθόν: αναζητώντας, παρατηρώντας, διαβάζοντας και συζητώντας (Blyth, 1989).

Βασικό στοιχείο σε αυτό το σημείο είναι οι ερωτήσεις που τίθενται αναφορικά με τα ίχνη του παρελθόντος. Όταν οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για μάθηση είναι ένα κεντρικό και ισχυρό εργαλείο, επειδή ενθαρρύνει τους μαθητές να ακούνε, να σκέφτονται και να προσδοκούν μία προφορική απάντηση. Επιπλέον, προσπαθούν να μετατρέψουν τις σκέψεις τους σε λόγια, επιχειρηματολογώντας για την άποψή τους, εκφράζοντας την αβεβαιότητά και την προσπάθειά τους να οδηγηθούν σε εξηγήσεις αφηγόμενοι ιστορίες. Οι ερωτήσεις, λοιπόν, συνεισφέρουν στο να αναπτύξουν οι μαθητές έναν τρόπο σκέψης που μόνοι τους δεν θα μπορούσαν να παράγουν. Καθώς τίθενται ερωτήσεις διαμορφώνεται μία γλωσσική κατασκευή, που με τη σειρά της συμβάλλει στο να οργανωθεί η σκέψη τους για την εργα-

σία που έχουν αναλάβει και να εκπαιδευτούν στον τρόπο σκέψης ώστε να τον αξιοποιήσουν και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Whitebread, 2000; Cooper, 2016).

Επομένως, η γλώσσα και η μνήμη ορίζουν την ανθρωπότητα καθοδηγώντας την πρόσβαση στο παρελθόν και το παρόν βοηθώντας τους μαθητές να δομούν τις εικόνες του μέλλοντος. Μνήμη και γλώσσα αλληλοεξαρτώνται, η μάθηση οποιουδήποτε πράγματος περιλαμβάνει την ενθύμηση σχετικών πραγμάτων και την ικανότητα εκφοράς του με έλλογο τρόπο. Άλλωστε, οι άνθρωποι μέσα από τέτοιες μνήμες δημιουργούν κοινωνίες. Η ιστορία στο σχολείο περιλαμβάνει ερωταπαντήσεις σχετικά με το παρελθόν προβαίνοντας σε συλλογές μνήμης και οργανώνοντάς τες σε μία αφήγηση. Η αποτελεσματική μάθηση για το χρόνο και την ιστορία συνεπάγεται εμπλουτισμένους ιστορικούς διαλόγους ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, στους μαθητές μεταξύ τους και, στους μαθητές και των ποικίλων κειμένων (Bage, 2000).

Η μελέτη της ιστορίας συμβάλλει στη δόμηση της κατανόησης της κοινωνίας. Τα παιδιά από την παιδική τους ηλικία οικοδομούν τη γνώση τους και την κατανόηση για τον κόσμο χρησιμοποιώντας την ικανότητά τους να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις αναλογίες ανάμεσα στη μορφή ενός αντικειμένου, γεγονός και δημιουργούν μία εικόνα για το πώς ο κόσμος οργανώνεται και λειτουργεί και πώς οι πληροφορίες ταξινομούνται (Hope, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ξεκινούν να κατανοούν πώς τα συστήματα κοινωνικής οργάνωσης έχουν εξελιχθεί, γιατί άνθρωποι από διαφορετικά μέρη του κόσμου μπορεί να ζουν στη δική τους γειτονιά, γιατί έχουν γίνει πόλεμοι, τα αποτελέσματά τους και γιατί συνεχίζονται οι διαμάχες. Μπορούν να κατανοήσουν πώς οι ιδέες, τα έθιμα, οι καταστάσεις έχουν διαμορφωθεί. Για όλους αυτούς τους λόγους και για ακόμα περισσότερους η ιστορία είναι ένα διδακτικό αντικείμενο που δημιουργεί ένα πλαίσιο για το παρόν και το μέλλον στο μυαλό των μαθητών (Hoodless, 2008).

Σε όλη αυτήν τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοούν πώς οι μαθητές μαθαίνουν για να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα διαφορετικά στάδια εξέλιξης επιδεικνύοντας ευαισθητοποίηση για τη φυσική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Ταυτόχρονα, είναι σκόπιμο να εμπνέουν, να δίνουν κίνητρο και να απευθύνονται στους μαθητές όλων των υποβάθρων και ικανοτήτων υιοθετώντας εκείνη τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και θα συντείνει αποφασιστικά στην μαθησιακή τους πρόοδο (Cooper, 2014).

### Συμπεράσματα

Η διδακτική της Ιστορίας στοχεύει ώστε οι μαθητές, αφενός, να αποκτήσουν σταδιακά ιστορική σκέψη, να έχουν συνεχές ενδιαφέρον για το ιστορικό παρελθόν και τη διάσωση της ιστορικής μνήμης και, αφετέρου, να αναπτυχθούν έτσι, ώστε να γίνουν κριτικοί και ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες. Ταυτόχρονα, οι μαθητές είναι απαραίτητο μέσα από την παροχή συνεκτικού υλικού και επαρκούς σώματος γνώσεων, να μπορούν να προσεγγίσουν τα ιστορικά δεδομένα κριτικά, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο προσδοκείται να εξοικειωθούν οι μαθητές σταδιακά με τις σημαντικότερες ιστορικές έννοιες και τη στοιχειώδη ιστοριογραφική ορολογία, που κρίνονται απαραίτητες για την βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Σκόπιμο είναι, ακόμα, να δοθεί η κατάλληλη σημασία στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες.

### Βιβλιογραφία

- Bage, G. (2000). *Thinking History 4-14, teaching, learning, curricula and communities*. London and New York: Routledge Falmer.
- Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Cooper, H. (2000). *The Teaching of History in Primary Schools*, London: David Fulton Publishers.
- Cooper, H. (2014). "Why Are There No History Text Books in English Primary Schools?", *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 27-42.
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History?, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31.
- Cooper H. (2016). *Teaching History Creatively*. London & New York: Routledge.
- De Groot-Reuvekamp M.J., Van Boxtel Carla, Ros A., & Harnett P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands, *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- Denos, M., & Case, R. (2006). Teaching about Historical Thinking. In P. Seixas & P. Clark (Eds.), *Tools for Historical Understanding (1-107)*. Canada: The Critical Thinking Consortium University of British Columbia Education Building.
- Green, N., Reitano, P., & Dixon, M. (2010). Teaching and Learning History in Primary Schools: Pedagogical Shifts, Complexities and Opportunities *The International Journal of Learning* 17(8), 306-320.
- Hope, G. (2008). *Thinking and Learning through Drawing in Primary Classrooms*. London: SAGE Publications.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Great Britain: Learning Matters.

- Seixas, P & Morton, T. (2006). *The Big Six, Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education.
- Whitebread, D. (2000). *The psychology of teaching and learning in the primary school*. London: Routledge Falme.

## Εκπαίδευση και πόλεμος: η περίπτωση της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων Προτύπου Γυμνασίου Αρρένων κατά την περίοδο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου

*Γιαννακού Μαρία, MEd, PhD*

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου  
mgiannakou19@gmail.com*

### Περίληψη

Η πόλη των Ιωαννίνων, τα χρόνια 1940-44, βρέθηκε στο επίκεντρο των εχθροπραξιών και στη συνέχεια υπό την κατοχή των δυνάμεων του άξονα. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις επιδράσεις του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου στην εκπαίδευση στα Ιωάννινα κυρίως μέσα από το πρίσμα της λειτουργίας της κανονικότητας και της φοίτησης των μαθητών στη Ζωσιμαία Σχολή. Η μέθοδος της ιστορικής έρευνας που χρησιμοποιείται είναι η ανάλυση κειμένων που δημιούργησαν οι πληροφοριοδότες εκπαιδευτικοί της Σχολής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ιστορία της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοποίηση, Ζωσιμαία Σχολή

### Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη κατευθύνεται από δύο σκοπούς: α) να παρουσιάσει μια αναλυτική εικόνα των εκπαιδευτικών συνθηκών στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων Πρότυπο Γυμνάσιο Αρρένων (ΖΣ) κατά τα έτη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, και β) να ερευνήσει τη λειτουργία και ειδικότερα τη φοίτηση των μαθητών και την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος. Η επιλογή του θέματος έγινε μετά από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα τα έτη 1940-50. Την εισαγωγή ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο οι πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται ως εργαλείο έρευνας και ανάλυσης παρουσιάζονται και αναλύονται μέσα στον χώρο της ιστορίας της εκπαίδευσης.

## 1. Πόλεμος, Εκπαίδευση και Ιστορία

Αν και ο πόλεμος έχει καθορισθεί ως η συνέχεια της πολιτικής (Κονδύλης, 2008) η λέξη επίθεση είναι το όνομα του πολέμου. Σύμφωνα με τον Walzer, ο πόλεμος παρουσιάζει ένα μοναδικό και αδιαφοροποίητο έγκλημα, σε όλες τις εκφάνσεις, προκλήσεις, αλλά και δίκαια για τα οποία αξίζει κανείς να πολεμήσει. Έτσι, οι πόλεμοι διακρίνονται σε *δίκαιοι* και *άδικοι*. Ως δίκαιοι λογίζονται οι αμυντικοί πόλεμοι, ή αυτοί που υποστηρίζουν τη διάσωση ολόκληρων πληθυσμών από την εξαφάνιση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εχθροπραξίες θα πρέπει να υπακούν σε κανόνες που ορίζουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Με αυτό τον τρόπο καθορίζονται τα εγκλήματα πολέμου και υπάρχει η δυνατότητα οι εγκληματίες πολέμου να αντιμετωπίσουν τη δικαιοσύνη. Εγκλήματα όπως, κατά του άμαχου πληθυσμού, εξόντωσης των αιχμαλώτων, καταστροφής πηγών ενέργειας και τροφοδοσίας του πληθυσμού, ακόμη και καταστροφής του περιβάλλοντος και του πολιτισμού, συνιστούν παραβιάσεις *jus in bello* και δικαιολογούν καταδίωξη των εγκληματιών (Walzer, 2013).

Οι εγκληματίες και οι πράξεις τους δεν είναι παρά τμήματα της κοινωνίας που δημιουργεί τον πόλεμο, ενώ η σχέση μεταξύ κοινωνίας και πολέμου είναι διπλής κατεύθυνσης: η κοινωνία προετοιμάζει και εκτελεί τον πόλεμο και αντίστροφα οι επιπτώσεις του πολέμου επιδρούν στη ζωή των ανθρώπων και σε όλα τα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους σημαντικότερους κοινωνιολόγους (Durkheim, Bernstein) βρίσκεται σε συνεχή διάδραση με την κοινωνία και άμεσα επηρεάζεται από τις κοινωνικές δομές και εξελίξεις. Όμως η κοινωνική ζωή δεν είναι χαοτική ούτε τα μέλη της είναι εντελώς ελεύθερα χωρίς κοινωνικούς περιορισμούς. Αυτό που έχει σημασία, σύμφωνα με τον Garfinkel είναι οι φόρμες δράσης των συμμετεχόντων και πως ορθολογικά εξηγούν τις δραστηριότητές τους. Η προσοχή εστιάζεται σε ευρύτερο πεδίο κοινωνικής δράσης με στόχο την κατανόηση του τρόπου που κατασκευάζονται τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εδράζονται οι συμμετέχοντες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η έρευνα στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στα χρόνια του πολέμου, καταγράφει τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν με σκοπό να αντιμετωπίσουν κοινωνικά ζητήματα, να δώσουν μήνυμα στη ζωή τους και να ανταμειφθούν ηθικά (Hargreaves, 1978). Εξάλλου, όπως ο Cuban (1984) ισχυρίζεται, ο σημαντικότερος παράγοντας αναβάθμισης της εκπαίδευσης είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Σε ευρύτερο πλαίσιο η θεωρία της *εκπαιδευτικοποίησης*, εκφρασμένη από τον Deraere, επισημαίνει πως η *αναπόσπαστη εκπαιδευτικοποίηση της κοινωνίας* πραγματοποιείται εντός της σχολικής αίθουσας (Deraere, 1998). Για τον ιστορικό ερευνητή της εκπαίδευσης το σχολικό κλίμα

ανακατασκευάζεται στο ιστορικό και κοινωνικό του περιεχόμενο από τους πληροφοριοδότες που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ενώ τα διαθέσιμα κείμενα τους ερμηνεύονται με τους όρους της ανάλυσης κειμένου ( Deraere et al., 2000).

## 2. Πηγές

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούνται με στόχο την ανακατασκευή της εμπειρίας και του σχολικού κλίματος έγγραφα της ΖΣ τα οποία παρήγαγαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν:

Z1. Το Βιβλίο Πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων Ζωσιμαίας Σχολής Πρότυπον Γυμνάσιον Αρρένων (από 348/15.09.1942 μέχρι και 23.12.1942)

Z2. Το Βιβλίο Πρακτικών της Σχολικής Εφορείας της Ζωσιμαίας Σχολής Πρότυπον Γυμνάσιον Αρρένων (από 101/01.04.1940 μέχρι και 135/22.10.1945)

Z3. Το Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής Ζωσιμαίας Σχολής Πρότυπον Γυμνάσιον Αρρένων (από σχ. έτος 1937-38 μέχρι και σχ. έτος 1945-46)

## 3. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα (1940-45)

Οι στρατιωτικές επιχειρήσεις είχαν καταστροφικά αποτελέσματα στις δομές και στη λειτουργία της εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Σύμφωνα με τον Αλέξη Δημαρά ο πόλεμος, η κατοχή και οι ανωμαλίες των επόμενων ετών δεν προκάλεσαν μόνο σημαντική δυσλειτουργία στην κανονικότητα των σχολείων, αλλά οδήγησαν σε πλήρη εκτροχιασμό του συστήματος (Δημαράς, 1984). Πολλά σχολικά κτίρια βομβαρδίστηκαν, καταστράφηκαν ή επιτάχθηκαν από τους κατακτητές. Από τα 8345 σχολικά κτίρια, μόνο 719 παρέμειναν άθικτα, ενώ 1000 κάηκαν ή καταστράφηκαν ολοσχερώς (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Μετά τον εμφύλιο, 70% των σχολικών κτιρίων ολοσχερώς ή μερικώς καταστράφηκαν, 90% της σχολικής επίπλωσης χάθηκε, 7% των εκπαιδευτικών σκοτώθηκαν και 350.000 μαθητές ήταν ορφανοί (Χατζηστεφανίδης, 2005). Τα σχολεία που λειτουργούσαν δραστηριοποιούνταν στην απασχόληση των μαθητών και στην προστασία τους από διάφορους κινδύνους που τους απειλούσαν, χωρίς να επικεντρώνονται σε θέματα εκπαίδευσης. Γρήγορα μετατράπηκαν σε κέντρα διανομής συσσιτίου (Δημαράς, 2013), όπου οι εκπαιδευτικοί πρωτοστατούσαν στην προετοιμασία του φαγητού (Σακελλαρίου, 1984). Το Μάρτιο του 1944 η Πολιτική Επιτροπή της Εθνικής Ανεξαρτησίας (ΠΕΕΑ, 45/1944) ανασύνταξε τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και προχώρησε στην καταγραφή 3500 σχολείων εκτός λειτουργίας (Σακελλαρίου, 1984). Στα τέλη του 1945 οι εφημερίδες ανέφεραν

πως πολλά σχολεία δεν λειτουργούσαν λόγω της έλλειψης προσωπικού και επισήμαναν πως απαιτείται άμεσος διορισμός 1500 με 2500 εκπαιδευτικών (Νούτσος, 2003).

Ειδικότερα, το σχολικό έτος 1940-41 διήρκεσε 3 μήνες και το σχολικό έτος 1941-42 περίπου 20 ημέρες σε αρκετές περιοχές της χώρας (Mazower, 1994) και όπως δήλωσε ο πρώην υπουργός Παιδείας Άμαντος «τα τέσσερα χρόνια 1941-44 είναι ισότιμα με ένα προπολεμικό σχολικό έτος» (Νούτσος, 2003). Οι αριθμοί είναι αμείλικτοι: σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος το 1951, 25,7% του πληθυσμού άνω των 15 χρόνων ήταν αναλφάβητοι και το 36,7% ήταν ημιαναλφάβητοι που σημαίνει πως δεν είχαν περατώσει τις σπουδές τους στο δημοτικό σχολείο. Γενικά η κατάσταση στην εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί «τραγική» (Κυπριανός, 2004).

#### 4. Η εκπαίδευση στη Ζωσιμαία Σχολήν Πρότυπον Γυμνάσιον Αρρένων (1940-44)

Στο ξεκίνημα του σχολικού έτους 1940-41, ο Διευθυντής της ΖΣ Χρήστος Σούλης (Ζ1/548/10.09.1940) καταγράφει πως 5 εκπαιδευτικοί είναι απόντες λόγω της κατάταξής τους στον ελληνικό στρατό, 48 ημέρες πριν το ξέσπασμα του πολέμου. Αργότερα, στις 2 Νοεμβρίου 1940 τα ιταλικά αεροπλάνα βομβαρδίζουν το κτίριο της Σχολής (Ζ1/561/10.02.1942) και οι μαθητές διαμοιράζονται σε διάφορα κτίρια της πόλης ώστε να συνεχίσουν την παρακολούθηση των μαθημάτων.

Μετά την απόσυρση των ελληνικών στρατευμάτων από το μέτωπο του ελληνοϊταλικού πολέμου και την εισβολή των γερμανικών στρατευμάτων στη χώρα τον Απρίλιο του 1941, η ληλασία του αρχείου, της βιβλιοθήκης και του εποπτικού υλικού της ΖΣ αποδεικνύεται ανεμπόδιστη. Ο γενικός επιθεωρητής της 12<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας με έγγραφό του προς τη Διεύθυνση της ΖΣ απαιτεί να ληφθούν όλα τα αναγκαία μέτρα για την διατήρηση και διάσωση του αρχείου και εποπτικού υλικού (Ζ1/816/12.08.1941). Παρόλα αυτά η καταγραφή και διάσωση ξεκινά τον Φεβρουάριο του 1942, λόγω της επικινδυνότητας που παρουσιάζει το κτίριο μετά τον βομβαρδισμό. Σύμφωνα με την έκθεση καταγραφής του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής Μπιστόγλου Κωνσταντίνου η κατάσταση έχει ως εξής: «α) Αρχείον. Τούτο ευρέθη άπαν εντάξει καθότι είχε ληφθεί απ' αρχής του πολέμου πρόνοια και είχε μεταφερθεί, ιδίως οι Γενικοί Έλεγχοι και τα Μαθητολόγια εις ασφαλές μέρος. Επίσης ουδεμίαν βλάβη υπέστησαν οι τίτλοι εγγραφής των μαθητών και τα βιβλία Σχολικής Εφορείας. β) Βιβλιοθήκη. Αύτη μετά τους βομβαρδισμούς της Σχολής μεταφέρθη εις τα υπόγεια αυτής, όπου διεφυλάχθη ακεραία και ανέπαφος μέχρι της αποχωρήσεως των ελληνικών στρατευμάτων εντεύθεν. Τότε άγνωστοι διαρρήξαντες τας θύρας του υπογείου εισήλθον εις αυτό και εληλάτησαν ιδίως



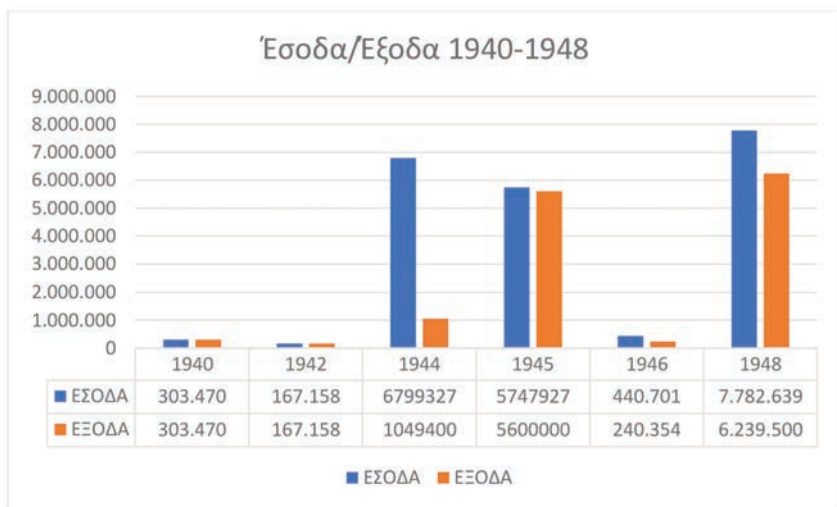
τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τον ιματισμόν θεατρικών παραστάσεων, τα όργανα μουσικής και γυμναστικής, περί τας εκατό στολάς νεολαίας ανήκουσαι εις τους μαθητάς και το Σχολείο, τα είδη αθλητισμού, ως και τινά βιβλία, τα οποία δεν είναι δυνατόν επί του παρόντος να καθορισθώσιν επακριβώς, διότι δεν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος προς τακτοποίησιν αυτών. Επιφυλάσσεται δε ο Σύλλογος όπως μετά την αποπεράτωσιν της επισκευής των ραφείων της Σχολής, ήτις από μηνών ήρξατο, και την επισκευή των βιβλιοθηκών προβή εις τον τελικό έλεγχο και καταγράψει τα τυχόν αφαιρεθέντα βιβλία...Συγκεκριμένα έχουν απωλεσθεί: 22 όργανα φυσικής, 107 όργανα χημείας, 12 όργανα γυμναστικής, 8 όργανα μουσικής, 14 όργανα της Φιλαρμονικής της Νεολαίας Ιωαννίνων, ενώ έχουν καταστραφεί: θρανία, έδρες και μερικοί πίνακες». Στο τέλος της συνεδρίασης ο Σύλλογος Διδασκόντων ευχαριστεί τους καθηγητές Τοπάλη Δημήτριο και Φραγκούλην Οδυσσέα «διότι κατά τας δυσκόλους εκείνας ημέρας της αποχωρήσεως των ελληνικών στρατευμάτων εντεύθεν κατέβαλαν πάσαν δυνατήν προσπάθειαν, όπως περισώσουν και εξασφαλίσουν τα εποπτικά μέσα και τα έπιπλα της Σχολής του Διευθυντού αυτής απουσιάζοντος τότε εις Αθήνας λόγω ασθενείας του υιού του» (Ζ1/561/10.02.1942).

Παρόλα αυτά οι περιπέτειες της ΖΣ συνεχίζονται με αμείωτη ένταση. Αμέσως μετά την εγκαθίδρυση των γερμανικών στρατευμάτων στα Ιωάννινα το 1943, και ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων αναμένει το πέρας των εργασιών στο κτίριο για να επανακάμψει και να εξακολουθήσει τη διδασκαλία, οι γερμανικές αρχές προφορικά απαιτούν από τη Διεύθυνση της ΖΣ να εκκενώσει το υπόγειο του βομβαρδισμένου κτιρίου καθώς και την αίθουσα Φυσικής και Χημείας και το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας. Η Σχολική Εφορεία αποτελούμενη από τους Γεώργιο Καλούδη, Βασίλειο Λάππα και τον Διευθυντή της ΖΣ Χρήστο Σούλη συνέρχεται σε συνεδρίαση όπου διαπιστώνει «ότι είναι επιτακτική ανάγκη να προφυλαχθώσιν και παντί τρόπω να διασωθώσιν προπαντός τα βιβλία της βιβλιοθήκης ως και τα εναπομείναντα εκ του βομβαρδισμού όργανα φυσικής και χημείας τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τα λοιπά έπιπλα και σκεύη». Η Σχολική Εφορεία αποφασίζει να αναλάβει το κόστος της μεταφοράς πραγματοποιώντας ανάληψη 450.000 δραχμών από το λογαριασμό που κατέχει στην Αγροτική Τράπεζα Ελλάδος και να τοποθετήσει το υλικό σε χώρο κατάλληλο και ασφαλή (Ζ2/125/19.07.1943). Μετά τη μεταφορά το κτίριο της ΖΣ μετατρέπεται από τις δυνάμεις κατοχής σε φυλακές.

Αμέσως μετά τον βομβαρδισμό και καθόλη τη διάρκεια της κατοχής, τα μαθήματα πραγματοποιούνται σε διάφορα κτίρια στην πόλη, χωρίς βιβλία, εποπτικό υλικό, όργανα φυσικής και χημείας, όργανα φυσικής αγωγής, όργανα μουσικής και βεστιάριο. Στη συνάντησή της 24.01.1944 της Σχολικής Εφορείας καταγράφεται η έλλειψη εποπτικού υλικού και αποφασί-

ζεται «η υποχρεωτική εισφορά των μααθητών της Σχολής κατά το αρξάμενον έτος 1943-44 ορισθεί σε 50.000 δραχμάς δι έκαστον μαθητήν» (Ζ2/127/ 24.01.1944). Λίγους μήνες αργότερα και εκτιμώντας την δεινή οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών, αποφασίζεται «λόγω της αβεβαιότητας της κατάστασης, λόγω του εξευτελισμού ον υπέστη η δραχμή κατά την άνω συνεδρίαση αποφασίσθη όπως μη συνταχθή προϋπολογισμός διά την χρήση 1944-45 αναβληθή δε δι' εύθετον καιρόν» (Ζ2/130/25.07.1944).

Η καταστροφή του κτιρίου και του εποπτικού υλικού είναι τεράστια και χωρίς πλέον χρήματα η Διεύθυνση της ΖΣ αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στο να αντιστρέψει τα δεδομένα και να υποστηρίξει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Στο Βιβλίο Πρακτικών της Σχολικής Εφορείας καταγράφεται μια αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των απολογισμών της κάθε χρονιάς η οποία εδράζεται στον ανεξέλεγκτο πληθωρισμό και την κυκλοφορία πληθωριστικών ακάλυπτων χαρτονομισμάτων. Αν και, τα έσοδα του 1944 είναι περισσότερο από 20 φορές αυξημένα σε σχέση με τα έσοδα του 1940 η Σχολική Εφορεία είναι αδύναμη οικονομικά να καλύψει τα έξοδα λειτουργίας της ΖΣ. Οι προϋπολογισμοί και απολογισμοί δεν ακολουθούν μια κανονικότητα αλλά συντάσσονται κάθε φορά που θεωρούνται προσφορότερες οι οικονομικές εξελίξεις. Τα οικονομικά δεδομένα αποκαθίστανται στα προπολεμικά επίπεδα το σχολικό έτος 1946-47.



**ΖΣ: Απολογισμοί 1940-48**

Οι Σχολικοί Έφοροι με απόφασή τους κατά το σχολικό έτος 1945-46 διαγράφουν «εκ του προϋπολογισμού το υπόλοιπον του προηγούμενου έτους ως μη αντιπροσωπεύον ουδε-

μίαν αξίαν μετά την έκδοσιν Ιουνίου χαρτονομίσματος κατά τον Νοέμβριον 1944» (Ζ2/131/29.03.1945). Κι αυτό γιατί το Ιόνιον χαρτονόμισμα των 100 δισεκατομμυρίων δραχμών που εκδίδεται στις 04.11.1944 έχει αξία μηδαμινή και με βάση τη χρυσή λίρα Αγγλίας, 10 λεπτά του ευρώ (Καθημερινή, 1996).

Τον Οκτώβριο του 1947, ξεκινούν οι εργασίες επισκευής του διδακτηρίου του Ρουμανικού Γυμνασίου, στο οποίο στεγάζεται προσωρινά η ΖΣ, μετά από «διαταγή του Γενικού Επιθεωρητού, οποίος αποστέλλει το ποσόν των 4 εκατομμυρίων και 700.000 δραχμών» (Ζ2/147/17.03.1947) γεγονός που δικαιολογεί την αύξηση των εσόδων και εξόδων το σχολικό έτος 1947-48.

Ταυτόχρονα, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει να απαλλάξει τους άπορους μαθητές από την καταβολή των διδάκτρων, οι οποίοι σύμφωνα με τη διαθήκη του ευεργέτη δεν μπορούν να υπερβαίνουν το 25% του συνόλου των μαθητών. Έτσι τον Απρίλιο του 1942, 124 μαθητές από το σύνολο των 494 μαθητών φοιτούν χωρίς να καταβάλουν δίδακτρα (Ζ1/568/27.04.1942). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη ελλιπή φοίτηση των μαθητών και τη διακοπή των μαθημάτων είχε αρνητικές συνέπειες στο ταμείο της Σχολικής Εφορείας στην κρίσιμη αυτή χρονική στιγμή. Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται πως η κανονικότητα επέστρεψε στη ΖΣ το σχολικό έτος 1947-48:

Σχολικό έτος	Έναρξη	Λήξη	Βιβλίο ΠΣ εγγραφές/μετεγγραφές	Σύγκριση με τα Μαθητολόγια του ΔΣ της Καπλανείου Σχολής
1937-38	11.09.1937	10.09.1938	535	292
1938-39	11.09.1938	10.09.1939	622	267
1939-40	11.09.1939	10.09.1940	847	241
1940-41	11.09.1940	10.01.1942	592+186 μετά τον αριθμό 592 χρησιμοποιεί τον αριθμό 193 και φθάνει στο 379	248
1941-42	11.01.1942	09.01.1943	839 (Ζ1/568/27.04.1942) Βιβλίο Πρακτικών του ΣΔ: παρουσιάζεται η φοίτηση 494 μαθητών	181
1942-43	10.01.1943	02.10.1943	551	192
1943-44	03.10.1943	13.01.1944	347	256
1944-45	14.01.1944	11.04.1945	296	255
1945-46	12.04.1945	31.12.1945	480	400 (46 μαθητές μετεγγράφηκαν από το 5 <sup>ο</sup> ΔΣ Ιωαννίνων)
1946	01.01.1946	09.07.1946	506	

1946-47	10.07.1946	10.09.1947	689	410
1947-48	11.09.1947	10.09.1948	563	346 (13 μετεγγραφές από επαρχιακά σχολεία)

ΖΣ: Σχολικά έτη 1937-1948, αριθμός μαθητών, φοίτηση και σύγκριση με το ΔΣ της Καπλανείου Σχολής

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και το Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής, όπου στην αρχή κάθε σχολικού έτους επανεγγράφονται όλοι οι μαθητές, χρησιμοποιείται και ως Μαθητολόγιο ενώ παρατηρείται μια έντονη κίνηση στις εγγραφές και μετεγγραφές, ιδιαίτερα, τα δύσκολα χρόνια της κατοχής. Πολλοί μαθητές που εγγράφονται στη ΖΣ την επόμενη χρονιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μελλοντική επαγγελματική και μορφωτική τους εξέλιξη. Παρόλα αυτά η Σχολική Εφορεία απαλλάσσει από της καταβολής της εισφοράς υπέρ του ταμείου τα θύματα πολέμου, τους πυροπαθείς, τα τέκνα απόρων και τους πολύτεκνους. Πρόκειται για 62 μαθητές το σχολικό έτος 1947-48 (Ζ2/18/19.01.1948) και 80 μαθητές το σχολικό έτος 1948-49 (Ζ2/14.12.1948).

Την ίδια εποχή στο Δημοτικό Σχολείο της Καπλανείου Σχολής παρατηρείται μια μεγαλύτερη σταθερότητα στη φοίτηση των μαθητών. Βεβαίως, στην κορύφωση της κατοχής, μεταξύ 1941 και 1943, το 1/3 των μαθητών απέχει από τα μαθήματα, ενώ μετά το 1945 αυξάνεται ραγδαία ο αριθμός των μετεγγραφών, γεγονός που καταδεικνύει τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλα σχολεία της πόλης, και κυρίως στα επαρχιακά. Τα Μαθητολόγια των ορεινών επαρχιακών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων (π.χ. Μαθητολόγιο ΔΣ Μονοδενδρίου) αναφέρουν πως τα σχολεία παρέμειναν κλειστά από το 1947 μέχρι και το 1950, λόγω των εχθροπραξιών του εμφυλίου πολέμου. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους μετακινούνται σε πιο ασφαλές περιβάλλον στα αστικά κέντρα. Ουσιαστικά πρόκειται περίπου για μια δεκαετία δύσκολη για την εκπαίδευση στην περιοχή.

### Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η επίδραση του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου είναι καταστροφική για τις εκπαιδευτικές δομές στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην περιοχή των Ιωαννίνων. Το κτίριο της ΖΣ καταστρέφεται από τους βομβαρδισμούς, η βιβλιοθήκη, τα έπιπλα και το εποπτικό υλικό λεηλατούνται, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα σε διαφορετικά κτίρια μέσα στην πόλη χωρίς κανονικότητα στη φοίτηση. Η Σχολική Εφορεία αδυνατεί να καλύψει το κόστος λειτουργίας και η έναρξη, η λήξη και οι μέρες λειτουργίας της ΖΣ διαφέρουν σημαντικά από τη μια σχολική χρονιά στην άλλη. Ο επαγγελματισμός

των εκπαιδευτικών διατηρείται μέσω δυσκολιών και παρόλη την επίδραση ενός άδικου πολέμου στις εκπαιδευτικές δομές, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε δράσεις με στόχο να διατηρήσουν τον δυναμικό τους ρόλο που εστιάζεται στην *εκπαιδευτικοποίηση* της κοινωνίας. Συνεχίζουν τη διδασκαλία ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες και επικεντρώνονται στη διάσωση του υλικού της Σχολής. Όσο για τους μαθητές που χάνουν την ευκαιρία να φοιτήσουν, το μέλλον τους επηρεάζεται εκτενώς, λόγω του χαμηλού εκπαιδευτικού τους επιπέδου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Ερευνητικές μέθοδοι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημαράς, Α. (1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, το «ανακοπτόμενο άλμα», τάσεις και αντιτάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καθημερινή -7 Ημέρες Καθημερινή* (1996) Τα ελληνικά χαρτονομίσματα. Αθήνα: Εκδόσεις Καθημερινή
- Κάτσικας, Κ. & Θεριανός, Κ.Ν. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κονδύλης, Π. (2008). *Θεωρία Πολέμου*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Νούτσος, Χ. (2003). *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, 1944-46*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Mazower, M. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ, η εμπειρία της κατοχής, 1941-42*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η εκπαίδευση στην αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότη
- Χατζηστεφανίδης, Τ.Δ. (2005). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα

### Ξενόγλωσση

- Cuban, L. (1984). *How teachers taught, constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman
- Depaepe, M. (1998). Educationalization: a key concept in understanding the basic processes in the History of Western Education. *History of Education Review*, XXVII, 2, 16-28
- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in progress: everyday education practice in primary schools, Belgium 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press
- Hargreaves, A. (1978). The significance of classroom coping strategies. In Barton, L. & Meighan, R., in *Sociological interpretations of schooling and classrooms: a reappraisal*. Driffield, Yorks: Nafferton
- Walzer, M. (2013). Just and Unjust Wars. Ανακτήθηκε από [www.philosophy.ucsd.edu](http://www.philosophy.ucsd.edu)

## Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και η σημαντικότητα της αξιολόγησής τους

*Νάτσια Ελευθερία Νηπιαγωγός, (M.ed.)*

*Στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
elnatsia@gmail.com*

### Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Φλουρής, 1995), συνιστώντας ένα παιδαγωγικό κείμενο με ιδεολογική, πολιτική και κοινωνιολογική βάση, που διαπνέεται από φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες (Σακελλαρίου, 2010). Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν, σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τον πυρήνα της (Βρεττός & Καψάλης, 1994), ενώ χαρακτηρίζονται ως «ακρογωνιαίοι λίθοι» για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Brodin & Renblad, 2014· Κουτσελίνη, 2013). Η ποιότητα παρόλο που αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, λόγω των διαφορετικών ορισμών της από τους διάφορους εμπλεκόμενους και από τις διαφορετικές οπτικές από τις οποίες αξιολογείται (Retzou & Sakellariou, 2013), εν τούτοις αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης (Κουτούβελα, 2016). Κομβικός είναι και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί, για τη διαμεσολάβηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Moss, 2006, *οπ. αναφ. στο Brock, 2009*), αλλά και για την διασφάλιση της ποιότητάς του. Παλαιότερα η ποιότητα λογίζονταν σαν πολυτέλεια, παρά σαν αναγκαιότητα, ενώ σήμερα ενδιαφέρει και μάλιστα πολύ (Kagan, Cohen & Neuman, 1996 *οπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2013*) κι αυτό φαίνεται από την έρευνα σχετικά με ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης που έχει επεκταθεί, ενώ υπάρχει έντονος προβληματισμός για το περιεχόμενο, τον τρόπο μέτρησης, την πολυπλοκότητα, την ποικιλία και την υποκειμενικότητά της ως έννοια (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Στη βάση αυτών των δεδομένων αναπτύσσεται και ο προβληματισμός της παρούσας μελέτης που αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την αξιολόγησή τους.

## Εισαγωγή

Για την Παιδαγωγική Επιστήμη οι έννοιες αγωγή και μάθηση έχουν βασική σημασία διότι προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το γνωστικό της πεδίο · η μόρφωση αποτελεί το αποτέλεσμα τους, η διδασκαλία αποτελεί το μέσο για την εκπλήρωσή τους και η εκπαίδευση αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια για αγωγή και μάθηση (Πυργιωτάκης, 2000:63). Με βάση αυτή την έννοια η εκπαίδευση εμπερικλείει θέματα που αναφέρονται στη διοικητική οργάνωση, στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών, στα προγράμματα σπουδών και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πριν από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα δεν υπήρχε συγκροτημένη θεωρία και μελέτη για τα ΑΠ, τα οποία ορίζονταν σαν περιγράμματα. Σταδιακά μέσα από την μελέτη για την εκπαίδευση αρχίζουν να διαμορφώνονται αντιλήψεις, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στο σκεπτικό της βελτίωσης των σχολείων μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Hewitt, 2006, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014). Διαμορφώνεται σταδιακά μια υποκατηγορία στο πεδίο της μελέτης της εκπαίδευσης, αυτή της μελέτης των ΑΠ. Η αρχή έγινε από τις ΗΠΑ, όπου θεωρητικοί από άλλες επιστήμες (φιλοσοφία ή και ψυχολογία) εισάγουν μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης ΑΠ με την συγκεκριμένη δική τους οπτική. Με την διεύρυνση και την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής την δεκαετία του '60 και εξής, ο επιστημονικός κλάδος των ΑΠ εξελίχθηκε σε διεπιστημονικό πεδίο (Pinar, 2004, όπ. αναφ. στο Τσάφος, 2014). Η μελέτη των επιστημών επεκτείνεται από τα μοντέλα σχεδιασμού, σε μια πολύπλευρη μελέτη των ΑΠ τα οποία θεωρούνται πια βασικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2014), διότι όταν γίνεται λόγος για ενιαία μόρφωση, πρέπει να υπάρχει μια κοινή βάση, γνωστή σε όλους τους μετόχους της διδασκαλίας, σε οποιοδήποτε σημείο της επικράτειας (Χρυσ αφίδης, 1995).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης όπου εμπλέκονται η θεωρία με την πράξη, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, η ψυχολογία και τα διάφορα περιεχόμενα, ενώ είναι συνυφασμένο με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού αφού εκείνος είναι που το υλοποιεί.

## Η εκπαίδευση των παιδιών σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς

Για τη θεωρία των ΑΠ, θεμέλιο αποτελούν οι ερωτήσεις: ποια γνώση αξίζει περισσότερο, σε ποια σχολεία θα διδαχθεί και πως η γνώση επιλέγεται, οργανώνεται και μετασχηματίζεται σε αυτό που ονομάζουμε περιεχόμενο ενός ΑΠ; Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι επιστημολογικές, διότι έχουν να κάνουν με μια ποικιλία μεθόδων μάθησης, με κα-

νονικότητες και κανόνες, μιας και έχουν σχέση με το σκοπό του σχολείου και επιπλέον είναι και πρακτικές διότι έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό του ΑΠ (Deng, 2015). Καθώς τα ερωτήματα αυτά είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη των ΑΠ, βρίσκονται διαχρονικά στην καρδιά του προβληματισμού της έρευνας για τα ΑΠ, αλλά και της θεωρίας από ερευνητές διεθνώς (Ausubel, 1967, Bruner, 1960/1996, Fensham, 1985, Hirst, 1965, 1967, Klafki, 2000, Deng, 2015). Οποιαδήποτε όμως συζήτηση για τα ΑΠ πρέπει να τίθεται εντός του πλαισίου της σημερινής εποχής, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται και μάλιστα με ταχύτατους ρυθμούς και με ανεξέλεγκτες και απρόβλεπτες συνέπειες για μικρούς και μεγάλους. Οι Claxton, Chambers, Powell και Lucas (2011), σχολιάζοντας την ψηφιακή επανάσταση, αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι

*[...] τα σχολεία δεν είναι πια η κυρίαρχη πηγή της γνώσης και της μάθησης. Η ψηφιακή επανάσταση άνοιξε νέους τρόπους που οι νέοι άνθρωποι μπορούν να μάθουν. Πολλά παιδιά που φαίνονται να βαριούνται και να μη συμμετέχουν στο σχολείο, ζηλεύουν όταν ένα κουμπί ενεργοποιεί τον προσωπικό τους υπολογιστή στο σπίτι. [...] Αν δεν βρούμε τι είναι αυτό που πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά μέσα στα σχολεία, αυτό που δεν μπορούν να το μάθουν από μια μηχανή, δεν θα πρέπει να ξαφνιαστούμε αν θα αρχίσουν να αντιμετωπίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο ως μια σειρά ενοχλητικών διαλειμμάτων τα οποία διακόπτουν την εκπαίδευσή τους (σ. 21).*

Ουσιαστικά, στο σχόλιο αυτό επισημαίνεται η ανάγκη των παιδιών για επιλογή και χάραξη πορείας μάθησης σε αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η ανάγκη και υποχρέωση ταυτόχρονα για όλους τους εμπλεκόμενους με το σχολείο, για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του για την εκπαίδευση των παιδιών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο προβληματισμός αυτός κυριαρχεί χρόνια στις συζητήσεις για τα ΑΠ και την εκπαίδευση διεθνώς και αφορά σε όλες τις βαθμίδες. Αυτό συμβαίνει διότι δεν είναι μόνο οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουν αντίκτυπο στη ζωή των σημερινών παιδιών αλλά και ποικίλες άλλες διαστάσεις της σύγχρονης εποχής. Αυτές περιλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση, την έκρηξη της γνώσης, τις συχνές και ευρείες μετακινήσεις πληθυσμών, το προσφυγικό ζήτημα, τους πολέμους, την οικονομική κρίση, την διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος (Erickson, 2002· Χατζηγεωργίου, 2011).

Οι ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές που φέρνουν όλα τα παραπάνω απαιτούν από την εκπαίδευση να εξετάσει το περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται τα σημερινά παιδιά, τις εμπειρίες που βιώνουν και ταυτόχρονα να προβλέψει τον κόσμο που θα ζήσουν ως ενή-



λικες. Τα σύγχρονα ΑΠ που θα σχεδιαστούν θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις ανάγκες αυτών των παιδιών (Παπανδρέου, 2017). Σαφώς και είναι δύσκολο να προβλεφθεί τι είδους γνώσεις θα χρειαστούν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπως επίσης είναι σχεδόν ουτοπικό να θεωρείται ότι μπορεί να υπάρχει ένα «καλύτερο» ΑΠ (Sandberg & Årlemalm-Hagsér, 2011· Pacini-Ketchabaw & Pence, 2011). Επομένως στην ερώτηση για το ποια είναι τα σημερινά παιδιά και ποιο ΑΠ τους ταιριάζει, δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν αποδλυτες απαντήσεις και με παγκόσμια εμβέλεια, μιας και τα περιβάλλοντα που ζουν είναι διαφορετικά αλλά και η κάθε κοινωνία έχει τη δική της παράδοση και τις δικές της αξίες στο ζήτημα της εκπαίδευσης (Παπανδρέου, 2017· OECD, 2011· Fleer, 2011). Γίνεται κατανοητό επομένως ότι οι παραπάνω επισημάνσεις έχουν σημαντικές συνέπειες για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση αλλά και την αξιολόγηση των ΑΠ. Με τη στρατηγική της Λισσαβόνας αλλά και τις επόμενες πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέθηκε ως προτεραιότητα η ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη βάση των κοινών προβληματισμών που έχουν αναφερθεί πιο πάνω αλλά ταυτόχρονα και στη βάση του σεβασμού των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Ο Maslow (1987), τονίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών, αναφέρει ότι μπορούμε να οδηγηθούμε στην άνθιση ενός νέου είδους πολιτισμού, μέσω της διανοητικής αφύπνισης και της κάλυψης των αναγκών των παιδιών ως άτομα, κάτι το οποίο μπορεί να εκπληρωθεί μέσα από την καλής ποιότητας εκπαίδευση. Επομένως για να ασκήσει η εκπαίδευση τον νέο της ρόλο θα πρέπει να τεθούν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας (Κουτσελίνη, 2013).

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια του αναλυτικού προγράμματος**

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ομοφωνία όσον αφορά την απάντηση στο ερώτημα «τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα». Οι ειδικοί δεν συμφωνούν πάντοτε σχετικά με τις έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτό αλλά και με τους ορισμούς που δίνονται.

Οι λόγοι στους οποίους αποδίδεται αυτό το γεγονός έχουν σχέση με το περιεχόμενό του, δηλαδή τι πρέπει να περιλαμβάνει, τους στόχους του, δηλαδή σε τι αποβλέπει, ακόμη και στον τρόπο που αυτό εκπονείται (Φλουρής, 1997· Κιτσαράς, 2004). Η εκπόνηση του ΑΠ, καθίσταται κατά αυτόν τον τρόπο μια σύνθετη διαδικασία (Τσάφος 2014) που έχει σχέση με το σκοπό του σχολείου γενικά, με το αντικείμενο της διδασκαλίας και την αναγκαιότητά του, με τις κατάλληλες διαδικασίες για την εξυπηρέτηση των στόχων αλλά και όλους τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Οι υπάρχουσες αντιλήψεις που απορρέουν από

ιδεολογίες και αξίες διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη οπτική και ερμηνεία της πραγματικότητας και καταλήγουν σε διάφορους ορισμούς (Φλουρής & Κρίκας 2009) χωρίς να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι ορισμοί έχουν τη βάση τους και στις επιστημονικές αναζητήσεις σχετικά με την παιδαγωγική θεωρία, (Τσάφος 2014).

Η έννοια του ΑΠ επιδέχεται πολλών αναγνώσεων, με αποτέλεσμα εκείνοι που ασχολούνται με τον ορισμό της να αναδεικνύουν διαφορετικούς άξονες, ανάλογα με την οπτική από την οποία το εξετάζουν. Οι σημαντικότεροι άξονες, οι οποίοι ανιχνεύτηκαν στη βιβλιογραφία, αναφέρονται παρακάτω. Κάθε ορισμός αντανακλά «μια συγκεκριμένη οπτική, η οποία απηχεί και την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία μέσα στην οποία εντάσσεται ο συγκεκριμένος ορισμός» (Τσάφος, 2014).

Αναλυτικό Πρόγραμμα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει εκτός από τη διδακτέα ύλη, τους γενικούς στόχους κάθε μαθήματος και το χρονοδιάγραμμα κάλυψης της ύλης (Μελανίτης, 1976). Ενώ οι Βρεττός και Καψάλης (1999), μιλούν όχι μόνο για το ΑΠ σαν τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή προϊόν διαδικασίας σύνταξης, εννοώντας ότι ένα ΑΠ δεν γράφεται ποτέ εξ ολοκλήρου από την αρχή, παρά επιδέχεται συμπλήρωση, βελτίωση, αναμόρφωση και μεταρρύθμιση. Οι Κουτσουβάνου & Χρυσάφιδης (2006), στην ίδια κατεύθυνση υποστηρίζουν ότι το ΑΠ πρέπει να τελεί υπό αμφισβήτηση και να θεωρείται αντικείμενο μελέτης παρά ως κάτι γνωστό και τελικό. Η μελέτη του πρέπει να λαμβάνει υπόψη και την προσωπική και την πολιτισμική προοπτική, μέσα στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η διαδικασία της ανάπτυξης του πρέπει να στηριχθεί στο πως αυτό υλοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Η Κουτσελίνη (2007), αναφέρει ότι το ΑΠ σαν φιλοσοφική εφαρμογή, σαν ανάπτυξη των στόχων και της διαδικασίας και σαν επιλογή της σημαντικότερης γνώσης του κόσμου, αποτελεί έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται άμεσα με το κράτος και την πολιτική και κανονιστική σύνθεση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτή την οπτική το ΑΠ είναι μέσο κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού ελέγχου και ανάπτυξης αλλά παράλληλα και μηχανισμός αναπαραγωγής και παραγωγής των κανόνων και των ιδεολογιών που ισχύουν (Young, 1971· Apple, 1979· Κουτσελίνη, 1997).

Παρατηρείται, ότι έχουν αναπτυχθεί πολλές μορφές ΑΠ, και λόγω αυτού του γεγονότος παρατηρούμε διεύρυνση του όρου ΑΠ και της σημασίας του, ώστε πια οι ειδικοί των επιστημών της αγωγής, να χαρακτηρίζουν ως ΑΠ και τα σχέδια μάθησης που περιλαμβάνουν κάποια επιλεγμένα στοιχεία, δηλαδή πιο περιορισμένα σε περιεχόμενο. Ενώ η εφαρμογή των αρχών του αναλυτικού προγράμματος από τους παιδαγωγούς έχει στόχο τη φροντίδα, την επιβίωση, την αγωγή, την εκπαίδευση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των

παιδιών (Σακελλαρίου, 2010). Στο ίδιο πνεύμα ο Scott (2008) διατυπώνει τον ακόλουθο ορισμό «Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενδέχεται να παραπέμπει είτε σε ένα σύστημα, όπως στην περίπτωση του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, είτε σε ένα θεσμό, όπως στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ή ακόμη και σε ένα μεμονωμένο σχολείο, όπως στο πρόγραμμα του σχολείου για τη Γεωγραφία». Για τον Stenhouse (1985) ΑΠ είναι υποθέσεις δράσης, που μπορούν να ελεγχθούν στην τάξη: «Στόχος της έρευνας και ανάπτυξης ΑΠ είναι να δημιουργήσει ΑΠ που να εκφράζουν τέτοιες θέσεις [εκπαιδευτικές ιδέες και ουτοπικές προτάσεις] και να τις προτείνουν για αξιολόγηση στους διδάσκοντες.....στα εργαστήρια που ονομάζονται αίθουσες διδασκαλίας».

Σαν βασικές αρχές για την οργάνωση του ΑΠ, ο Westphalen (1982) αναφέρει τον προσανατολισμό σε τεκμηριωμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης που πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη συμπερίληψη στα νέα ΑΠ όλων των διδακτικών και μεθοδολογικών στοιχείων τα οποία βελτιώνουν την διδασκαλία, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση κατά τη σύνταξη των ΑΠ όλης της επιστημονικής γνώσης στη δεδομένη στιγμή, ενώ επιπλέον τα ΑΠ πρέπει ως προς τη διαδικασία σύνταξης και εκπόνησής τους να προκύπτουν έπειτα από υπεύθυνο διάλογο με όλους τους ενδιαφερόμενους, κι όχι από ορισμένους ειδικούς μόνο. Σύμφωνα με τον Goodlad (1979, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013), αναφέρονται τρία κοινά σημεία για τα ΑΠ, οι σκοποί, το θέμα και τα υλικά, ενώ ο Schwab (1978, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013), αναφέρει τους παράγοντες του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του θέματος και του κοινωνικού περιβάλλοντος, ως κοινά στοιχεία των ΑΠ.

Συνοψίζοντας, τα τέσσερα κομβικά στοιχεία, τα οποία ισχύουν για το ΑΠ σε οποιοδήποτε πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης από την πρώτη παιδική ηλικία ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι τα εξής: α) Στόχευση, σκοποί, επιδιώξεις ή αναμενόμενα αποτελέσματα – τι θέλουμε να επιτύχει το συγκεκριμένο ΑΠ, ποια αναμένουμε ότι θα είναι τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος, β) Περιεχόμενα, θεματικοί τομείς, μαθησιακές περιοχές ή διδακτικά/γνωστικά αντικείμενα- τι θα συμπεριλάβουμε στο ΑΠ και τι θα αποκλείσουμε από αυτό, γ) Μέθοδοι και διαδικασίες-ποιες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις θα χρησιμοποιήσουμε για να επιτύχουμε αυτούς τους στόχους ή αυτά τα αποτελέσματα και δ) Αξιολόγηση και αποτίμηση-πως θα καταλάβουμε τότε τους έχουμε επιτύχει (McLachlan, Fler & Edwards, 2017).

Από την πολυφωνία των ειδικών ως προς την έννοια του ΑΠ προκύπτουν και οι διάφοροι τύποι ΑΠ, όπως το «ιδανικό», το «λειτουργικό» και το «βιωματικό» (Goodlad,

1979), το «υποστηρικτικό», το «διδασκόμενο» και το «εξεταζόμενο», το «μαθητοκεντρικό» και το «θεματοκεντρικό», το «κρυφό» και το «μηδενικό», το «επιδιωκόμενο», το «εφαρμοσμένο» και το «κατακτηθέν» (Φλουρής-Κρικας, 2009). Επίσης το ΑΠ διακρίνεται ως ανοιχτό ή κλειστό, ακαδημαϊκό, τεχνολογικό-τεχνοκρατικό, ανθρωπιστικό ή αναδομητικό, μπιχεβιοριστικής ή ψυχολογικής κατεύθυνσης, παραδοσιακό ή *curriculum*, γραμμικής ή σπειροειδούς γραφής, ευέλικτο ή άκαμπτο, διαθεματικό ή διεπιστημονικό, σύστημα ή προϊόν.

Ο Τσάφος (2014) αναφέρει με βάση την οπτική του Pinar (1995), ότι η ύπαρξη πολλών ορισμών δεν αποτελεί το κύριο πρόβλημα που επείγει για επίλυση κι ότι απλά είναι ένα δεδομένο, ένα γεγονός που συμβαίνει και μάλιστα είναι αναπόφευκτο σε μια πραγματικότητα στην οποία δρουν ποικίλοι παράγοντες. Και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι πολλά επίσημα έγγραφα ΑΠ σήμερα, δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα των παιδιών και των κοινωνιών, ενώ επιπλέον ένα μέρος της επιστημονικής κοινότητας προτάσσει την ιδέα των ΑΠ υπό διαπραγμάτευση, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν ακολουθούν απλά το θεσμικό πλαίσιο, αλλά συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη (Rudduck, 2007 στο Τσάφος, 2014).

Ο Χατζηγεωργίου (2003) επίσης, δεν θεωρεί το ΑΠ έναν «οδηγό» σκοπών, περιεχομένων και τρόπων διδασκαλίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργούνται αυτές οι έννοιες, απλά πρέπει να ιδωθούν από άλλη οπτική, να αλλάξει ο τρόπος σκέψης μας σχετικά. Όστε, κατά τον ίδιο συγγραφέα από το αρχικό ερώτημα «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη σημασία» να καταλήξουμε στο ερώτημα «Ποιες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ανθρώπου από μια γενικότερη σκοπιά και τη βελτίωση της ζωής στον πλανήτη;». Το παραπάνω σκεπτικό βασίζεται στην Ολιστική-Οικολογική αντίληψη, η οποία όμως ενσωματώνει και ιδέες από την ανθρωπιστική εκπαίδευση και την κριτική παιδαγωγική, ορίζοντας το Ολιστικό—Οικολογικό πρόγραμμα σαν ένα «αναλυτικό πρόγραμμα ανθρωπιστικού-κριτικού προσανατολισμού, το οποίο εστιάζεται αφενός στην ύπαρξη του μαθητή, αφετέρου στα προβλήματα του κόσμου, και στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης». Ο Χρυσαφίδης (2004), αναφέρει ότι τα κλειστά ΑΠ έχουν παρέλθει ανεπιστρεπτί, ενώ το μέλλον απαιτεί ανοιχτού τύπου ΑΠ με έμφαση στην προσωπικότητα του ανθρώπου και απώτερο στόχο την διαμόρφωση χαρακτήρων που θα μπορούν να λειτουργούν σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές καταστάσεις της ζωής. Οι McLachlan, Fleer & Edwards (2017), αναφέρουν ότι το ΑΠ, σήμερα έχει τη διάσταση τόσο ενός επίσημου κειμένου, όσο και ενός προγράμματος το οποίο συνδιαμορφώνεται στην

πράξη, ως μια ιστορική και πολιτισμική κατασκευή. Το τελευταίο δεδομένο κάνει δυναμική αυτή την κατασκευή η οποία λειτουργεί σε δεδομένο τόπο και χρόνο, απαντώντας σε ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών.

Οι διαφορετικές οριοθετήσεις των ΑΠ αποκαλύπτουν και την πολυπλοκότητά τους, γεγονός το οποίο δυσκολεύει τις διαδικασίες αξιολόγησής τους, παρόλο που εντοπίζονται κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία στα ΑΠ όλων των βαθμίδων.

### **Η αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων**

Η αξιολόγηση αποτελεί διαχρονικό, όσο και επίκαιρο αλλά κυρίως αμφιλεγόμενο ζήτημα. Σαν έννοια αποδίδεται πολλές φορές με τους όρους, αποτίμηση, μέτρηση, έλεγχος, εξέταση, βαθμολογία, τεστ, επίδοση κ.α. (Κακανά 2006· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008). Επιπλέον αποτελεί μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση, με την αξιολόγηση της ποιότητας να αποτελεί κεντρική έννοια στην προβληματική που αναπτύσσεται για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Οι έννοιες ποιότητα, ποιοτικός έλεγχος, διασφάλιση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης κυριαρχούν στον προβληματισμό για την εκπαίδευση την δεκαετία του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν τις ρίζες τους στην οικονομία, όπου στόχο αποτελεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας των μονάδων παραγωγής, και που κατά την επέκτασή τους στον χώρο της εκπαίδευσης, επέδρασαν στην διαμόρφωση στρατηγικών και μεθοδολογιών ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας, 1999). Ενώ η ποιότητα των ΑΠ και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, χαρακτηρίζονται ως «ακρογωνιαίοι λίθοι» για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και μάλιστα σε όλες τις βαθμίδες (Κουτσελίνη, 2010). Ο προσδιορισμός της ποιότητας των αναλυτικών προγραμμάτων εμπεριέχει την διαδικασία της αξιολόγησης, μέσα από την οποία εκτιμώνται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους (Φλουρής 1995).

Η αξιολογική διαδικασία διεξάγεται με διάφορα μοντέλα και στοχεύει στην εκτίμηση της αξίας των ΑΠ από την άποψη των κριτηρίων τα οποία τίθενται σε προτεραιότητα κάθε φορά, και καθορίζονται και από το επιστημονικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο εκείνου που διεξάγει το έργο αυτό (Φλουρής, 1995). Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι αφορά στις διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες άλλοτε αποτιμώνται τα θετικά σημεία των εναλλακτικών λύσεων που είναι διαθέσιμες, άλλοτε τονίζεται η διαδικασία αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών του προγράμματος, κι άλλοτε πάλι η διαδικασία εστιάζει στον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του, όσο και στον έλεγχο της

επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων του, ή στη μελέτη της αξίας ορισμένων πτυχών ή και ολόκληρου του ΑΠ, ή στον συστηματικό προσδιορισμό της ποιότητας και των τρόπων βελτίωσής του. Άλλοτε πάλι προκρίνονται για αξιολόγηση η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των πτυχών του ΑΠ, ακόμη και ο προσδιορισμός της αξίας του ως κειμένου πριν εφαρμοστεί.

Σύμφωνα με τον Scriven, (2007), η αξιολόγηση ενός ΑΠ αφορά στην διαδικασία προσδιορισμού α) της αξίας, δηλαδή εγγενών χαρακτηριστικών του ΑΠ, όπως η δομή, η διάρθρωση, η επιστημολογική διάσταση και καταλληλότητα των περιεχομένων, η επικαιρότητα, β) της επιτυχίας, που αφορά τη λειτουργικότητα του ΑΠ, δηλαδή πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του και γ) της σημαντικότητας, που αναφέρεται στην αξία και το νόημα που έχει για τους εμπλεκόμενους. Τα κριτήρια αυτά είναι τα λεγόμενα στάνταρντς αξιολόγησης και αποτελούν δεδομένα που παρέχουν πληροφόρηση ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης και πλήρωσής τους.

Η φύση της αξιολόγησης ενός ΑΠ, καθίσταται μια πολύπλοκη διαδικασία που αφορά πολλά επίπεδα και κυρίως απαιτεί εξειδικευμένο προσωπικό, χρηματοδότηση αλλά και χρόνο. Επιπλέον, απαιτείται μεθοδολογική οργάνωση των αξιολογητών, συγκέντρωση των δεδομένων με αξιόπιστα μέσα, και διαρκής ανατροφοδότηση ώστε να υπάρχει ανανέωση και βελτίωση του ΑΠ, διότι η δημιουργία ενός καλού ΑΠ αναφέρεται ως βασική προϋπόθεση καλής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Φλουρής-Κρίκας, 2009).

### **Οι σπτικές και οι διαστάσεις των κριτηρίων ποιότητας των αναλυτικών προγραμμάτων**

Μέσα από την προσπάθεια αναζήτησης αλλά και καθορισμού της έννοιας της ποιότητας διεθνώς, προέκυψαν ζητήματα τα οποία επανεμφανίζονταν σε σχέση με τη δομή και τη συνάφεια των προγραμμάτων και τα οποία, τελικώς, συνθέτουν κάποιες σταθερές όσον αφορά τη φύση και τη δυναμική των ποιοτικών προγραμμάτων, το τι νοείται δηλαδή ποιότητα στα ΑΠ (Cryer & Clifford, 2003).

Οι Βρεττός & Καψάλης (1994), αναφέρουν ότι παρόλο που οι πτυχές της αξιολόγησης του ΑΠ είναι πάρα πολλές, εντούτοις υπάρχουν κάποιες διαστάσεις που θα πρέπει να προτάσσονται. Μια διάσταση αποτελεί η *σύνταξη του ΑΠ*, δηλαδή το πλαίσιο ανάπτυξης του και συγκεκριμένα το πώς καθορίστηκαν οι στόχοι, σε ποιες συνθήκες εργάστηκε η ομάδα εργασίας, τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους, οι οικονομικές συνθήκες κ.α. ενώ ο έλεγχος αυτός συνηθίζεται να λαμβάνει χώρα όταν το ΑΠ παίρνει την

τελική του μορφή. Μια δεύτερη διάσταση αποτελεί η εφαρμογή του ΑΠ και αυτό διότι πολύ συχνά υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο ισχύον και στο εφαρμοζόμενο ΑΠ και άρα θα πρέπει να αξιολογείται η φυσιογνωμία των σχολείων, η κατάσταση των χρηστών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, κατά πόσο είναι έτοιμοι, αλλά και οι ανάγκες των μαθητών, όσον αφορά την μάθηση καθώς και της προϋποθέσεις της. Η τρίτη διάσταση που θα πρέπει να αξιολογείται είναι η αποτελεσματικότητα του ΑΠ, όπου σύμφωνα με τους ερευνητές που ασπάζονται τις απόψεις του Tyler (1949), η αποτελεσματικότητα έχει σχέση με το ποσοστό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί ενώ η διαδικασία αξιολόγησης δυσχεραίνεται ανάλογα με το αν οι στόχοι είναι ξεκάθαρα ή όχι διατυπωμένοι από την αρχή. Η τέταρτη διάσταση είναι η αποδοχή του ΑΠ από τους χρήστες του, οι απόψεις τους και οι πρακτικές τους απέναντι στο πρόγραμμα.

Οι οπτικές και οι διαστάσεις της ποιότητας, σύμφωνα με τον Myers (2004) αλλά και τον OECD (2006), οι οποίες θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση προγραμμάτων είναι οι ακόλουθες: α) η προσανατολισμένη ποιότητα, η οποία αφορά τις πολιτικές και τις πρακτικές του κράτους σχετικά, β) η δομική ποιότητα, που αφορά προδιαγραφές για το χώρο, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή του ΑΠ, τις αναλογίες παιδιών-εκπαιδευτικών, τις εργασιακές συνθήκες, κ.α., γ) η εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική των προγραμμάτων που αφορά το ΑΠ που εφαρμόζεται και το οποίο καθορίζει τους κύριους στόχους του όλου προγράμματος, δ) η αλληλεπίδραση ή διαδικαστική ποιότητα, η οποία αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών, παιδιών μεταξύ τους και εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ε) η λειτουργική ποιότητα, που έχει σχέση με τις διαδικασίες του σχεδιασμού του προγράμματος, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της παρατήρησης των παιδιών, της αξιολόγησης του προγράμματος και της καταγραφής του, αλλά και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, κ.α., στ) η ποιότητα που σχετίζεται με τα αποτελέσματα των παιδιών ή κριτήρια απόδοσης και έχει σχέση με την μελλοντική πορεία των παιδιών, και τέλος ζ) κριτήρια ποιότητας που αφορούν την οικογένεια και την κοινότητα και την συμμετοχή τους στα προγράμματα.

Η Γουργιώτου (2007) όσον αφορά την ποιότητα των ΑΠ, αναφέρεται σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων: αυτόν της ποιότητας προσανατολισμού, της ποιότητας της δομής και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και αξίες των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά και την εκπαίδευση. Ο άξονας της ποιότητας δομής περιλαμβάνει το επίπεδο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, την κτιριολογική υποδομή, το μαθησιακό περιβάλλον και την κατάλληλότητά τους. Ο όρος ποιότητα αλληλεπίδρασης περιέχει την ποιότητα των σχέσεων και της κοι-

νωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών.

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αναφέρονται ως βασικοί άξονες προσανατολισμού της αξιολόγησης της ποιότητας των ΑΠ οι ακόλουθοι: α) οι διαδικασίες σύνταξης, αναμόρφωσης/βελτίωσής τους, που αφορούν την διαρκή αναπροσαρμογή των ΑΠ λόγω αλλαγής κοινωνικών και επιστημονικών συνθηκών και στη βάση προηγούμενης άρτιας αξιολόγησής τους. Τα μοντέλα σχεδιασμού και η εγκυρότητα και νομιμότητα των διαδικασιών, επίσης αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης, διότι έχουν σχέση, τα μεν πρώτα, με τους σκοπούς της αγωγής και τους στόχους της διδασκαλίας, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους μάθησης και εάν όλα αυτά συνδέονται και λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους· ενώ η εγκυρότητα έχει σχέση με το ποιος αποφασίζει σχετικά με τα ΑΠ, όσον αφορά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και το βαθμό αποδοχής του ΑΠ από την εκπαιδευτική κοινότητα· η νομιμότητα αφορά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπου απαιτείται η τήρηση κάποιων κανόνων και αρχών, αναφορικά με τη συμμετοχή ή όχι ειδικών επιστημόνων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, αλλά και διάφορων κοινωνικών ομάδων σε επίπεδο συζητήσεων και κριτικού ελέγχου. Ως β) άξονας αναφέρεται ο βαθμός ευελιξίας του ΑΠ, που έχει σχέση με το κατά πόσο ενισχύονται ή όχι εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης από τους σκοπούς, τους στόχους και τα περιεχόμενα, στοιχεία τα οποία είναι σαφή και εξειδικευμένα· επίσης έχει σχέση με την προώθηση ή όχι εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας· έχει σχέση με τη διαδικασία σύνταξης, δεδομένου ότι το ΑΠ δεν συντάσσεται άπαξ αλλά οργανώνεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες εφαρμογής του· επίσης έχει σχέση με το εάν λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές προϋποθέσεις και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, ώστε να εξασφαλίζει διαφορετικές εμπειρίες μάθησης και όχι να ισχύει γενικά και απόλυτα, δηλαδή αυτό που ονομάζεται λειτουργική διαφοροποίηση. Ο γ) άξονας είναι η διάρθρωση, που αφορά την ύπαρξη ή όχι συντονισμού ανάμεσα σε στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά και αν όλα αυτά έχουν σχέση με τη φιλοσοφία του ΑΠ σπουδών, τους γενικούς σκοπούς αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης σε κάθε σχολική τάξη. Επίσης η διάρθρωση αφορά το κατά πόσο τα επιστημονικά πορίσματα, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής λαμβάνονται υπόψη για τη σπειροειδή διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας και εάν οι επιλογές συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι αποτελεσματικές. Ο δ) άξονας που θα μπορούσε να διερευνηθεί η ποιότητα των ΑΠ αναφέρεται στο εάν οι γενικότεροι παράγοντες που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, όπως η διαρρύθμιση των



χώρων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το αν λειτουργεί επιλεκτικά το σχολείο, η γλωσσική χρήση και το σχετικό με αυτή σχολικό πρότυπο που υπάρχει, οι σχέσεις των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία κ.α. δρουν υποστηρικτικά στην επίτευξη των σκοπών και επιδιώξεων του ΑΠ, ή αντίθετα δρουν υπονομευτικά και έτσι τους αντιστρατεύονται.

Κατά τον Χατζηγεωργίου (2011) η αξιολόγηση του ΑΠ αφορά τη σαφήνεια και την καταλληλότητα των στόχων, την αντιπροσωπευτικότητα των περιεχομένων, την καταλληλότητα των μεθόδων και την εγκυρότητα και καταλληλότητα των τρόπων αξιολόγησης.

Στη βιβλιογραφία, επίσης εντοπίστηκαν σαν γενικά κριτήρια ποιότητας του ΑΠ τα εξής: η *συνοπτικότητα*, που αφορά το μέγεθος του περιεχομένου σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας αλλά και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου, η *ισορροπία*, που αφορά την ισοδύναμη ανάπτυξη των ειδών μάθησης ώστε να υπάρξει ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, η *συγχρονικότητα*, δηλαδή κατά πόσο είναι επίκαιρο ως προς τις ανάγκες των μαθητών, της κοινωνίας και των γνωστικών αντικειμένων, η *επιστημονικότητα*, που αφορά την εγκυρότητα των επιστημονικών γνώσεων και των αρχών και προσεγγίσεων της παιδαγωγικής, η *λειτουργικότητα*, που αφορά στην δυνατότητα εφαρμογής στην υπάρχουσα κατάσταση υποδομών, η *συνοχή*, που αφορά στη δυνατότητα επίτευξης του γενικού σκοπού μέσω της συμβολής των επιμέρους μαθημάτων και των προτεραιοτήτων τους, η *συνέπεια*, που αφορά στα δομικά στοιχεία (φιλοσοφία, σκοπός, επιμέρους στόχοι, περιεχόμενο, υλικά και τρόποι αξιολόγησης) και την σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, η *δημοκρατικότητα*, που αφορά στο κατά πόσο είναι η έναρξή του προϊόν συναίνεσης, καθώς και αν παρέχει ίσες ευκαιρίες και αποτελέσματα σε όλους, η *αποτελεσματικότητα*, που αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα και την δυνατότητα μέτρησής τους στην συμπεριφορά του μαθητή (Κουτσελίνη 2013:21).

### **Συμπερασματική συζήτηση**

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, τις διαστάσεις της ποιότητας για τα ΑΠ, αλλά και την ελληνική πραγματικότητα μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την ποιότητα των ΑΠ που ισχύουν.

Σε προθεσιακό επίπεδο όχι μόνο σήμερα αλλά διαχρονικά παρατηρείται το φαινόμενο, τα αναλυτικά προγράμματα να περιλαμβάνουν μεγαλόσχημες διακηρύξεις με προοδευτικές επισημάνσεις και παραδοχές στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους (Κουτσελίνη, 2013). Επιπλέον σε όλους σχεδόν τους σκοπούς των μαθημάτων αναγράφονται εντυπωσιακές ρήσεις και θεωρητικές εκπαιδευτικές διακηρύξεις καθώς και υπερβολικές εκ-

παιδευτικές επιδιώξεις (Φλουρής, 1995).

Επίσης από τους σκοπούς των ΑΠ, που είναι: α) ατομικοί στόχοι και συγκεκριμένα η ολόπλευρη εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπου, β) κοινωνικοί στόχοι, δηλαδή η μετάδοση του πολιτισμού και η οικοδόμηση της κοινότητας, με την έννοια της αγωγής του πολίτη και γ) επαγγελματικοί και οικονομικοί στόχοι σε σχέση με τη συμβολή τους στην κοινωνία και έχει σχέση με την κατάρτιση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και την επαγγελματική διάσταση, παρατηρείται ότι οι στόχοι αυτοί δεν αναπτύσσονται ισομερώς. Συγκεκριμένα οι δυο πρώτες κατηγορίες, ατομικοί και κοινωνικοί στόχοι δεν λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη, διότι η κοινωνικοποίηση για πολλούς δεν αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης, η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως όλο δεν προωθείται, όπως επίσης το ίδιο και για τους κοινωνικούς και ηθικούς στόχους, οι οποίοι δεν βρίσκονται σε πρώτη προτεραιότητα (Simons, 2004).

Μια άλλη αντίφαση που παρατηρείται σε επίπεδο προθέσεων και πράξης είναι η εξής, ενώ παρατηρείται να υπάρχει μια παγκόσμια συζήτηση και παραδοχή αξιών όπως η ανθρωπινή αλληλεγγύη, η ειρήνη, η αρμονία με τη φύση, η βιώσιμη ανάπτυξη ακριβώς την ίδια στιγμή προωθούνται στον χώρο της εκπαίδευσης κάποια μοντέλα, «οικονομίστικα» προερχόμενα από τον χώρο της ελεύθερης αγοράς και αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα κίνητρα, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όρους «εργοστασιακούς» (Χατζηγεωργίου, 2003). Οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις μέσω των διακηρύξεων της φιλοσοφίας των ΑΠ δεν μπορούν να υλοποιηθούν είτε επειδή δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, είτε επειδή είναι δύσκολη η υλοποίησή τους, με αποτέλεσμα να παγιδεύουν τον εκπαιδευτικό σε φεραλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς και να μην έχει την αυτονομία που απαιτεί το ΑΠ για την ανάπτυξη του (Κουτσελίνη, 2013).

Για να υπάρχει καθολική εφαρμογή ενός προγράμματος σε έκταση και βάθος, ακόμη κι όταν έχει υιοθετηθεί κάνοντας την απαραίτητη ενημέρωση και έχοντας εξασφαλίσει τις συναινήσεις, αποτελεί δύσκολο έργο, ώστε το επίπεδο και η ποιότητα της εφαρμογής να εξαρτάται από την αποτελεσματικότητά του (Durlac, 1988). Έχουν καταγραφεί παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή, οι οποίοι δεν έχουν σχέση μόνο με το πρόγραμμα (περιπλοκότητα, παροχή τεχνικής υποστήριξης και υλικών κ.α.) αλλά και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα (περιοχή, σχολείο, εκπαιδευτικοί, χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων κ.α.) (Flay 2009). Γεγονός αποτελεί ότι κάθε φορά που μια χώρα επιθυμεί να υιοθετήσει ένα πρόγραμμα, πρέπει μέσω αξιολόγησης να ελέγχει την αποτελεσματικότητά του στο νέο περιβάλλον ή στο νέο πολιτισμό (Flay, 2009). Η διαδικασία αυτή δεν εφαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα και αποδεικνύεται κάνοντας μια

ιστορική αναδρομή στα προηγούμενα ΑΠ και τον τρόπο που συντάχθηκαν και τέθηκαν σε ισχύ. Επίσης η παροχή ενός εξαιρετικού ΑΠ και μόνο, χωρίς να προστεθεί η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης εστιασμένης στην βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών, καταλήγει να είναι αναποτελεσματική για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας (Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008, όπ. αναφ. στο Domitrovich, 2009), ενώ ο Κυπριανός (2007), αναφέρει πως η ελληνική πραγματικότητα δεν προσφέρει γόνιμο έδαφος για το Δ.Ε.Π.Π.Σ., με τον μεγαλύτερο κίνδυνο όχι την μη χρήση του, αλλά την λανθασμένη χρήση, η οποία οδηγεί και στην απαξίωσή του. Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι ενάντια στις επίσημες διακηρύξεις του ΑΠ του νηπιαγωγείου, για ολόπλευρη ανάπτυξη, το εφαρμοσμένο είναι γνωσιοκεντρικό, με παροχή πληθώρας πληροφοριών, ακόμα και δασκαλοκεντρικό σε κάποιες περιπτώσεις (Birbili, 2015· Kakana & Mavidou, 2015). Αντίστοιχα για το δημοτικό, οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών σχετικά με το ΑΠ εμπερικλείουν προσθαφαίρεση διδακτικών αντικειμένων και μαθημάτων, ύλης, διδακτικών ωρών, ειδικοτήτων, ασφυκτικά ογκώδες και κουραστικό περιεχόμενο μαθημάτων και μολοντί υπάρχει η ευχέρεια οι εκπαιδευτικοί να παρεκκλίνουν από το εγχειρίδιο, πάρα ταύτα διευκρινίζεται ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει αμελώς, αλλά οι ίδιοι/ες οφείλουν να διδάξουν το 75% του περιεχομένου των εγχειριδίων (ΦΕΚ 303/03, ΑΠ Γλώσσας:42). Τα ΑΠΣ των μαθημάτων υπαγορεύουν τον χωρισμό της γνώσης αφενός σε διδακτικά αντικείμενα, αφετέρου σε χωριστές ενότητες εντός των αντικειμένων, σε μια προσπάθεια κατανομής της ύλης και αποτελεσματικότερης επίτευξης των γνωστικών στόχων· άρα ως βασικό εργαλείο ικανοποίησης της διαθεματικότητας παραμένει η Ευέλικτη Ζώνη μέσα από την οποία επιδιώκεται η σύνδεση του σχολείου με την πραγματικότητα, η δημιουργική μάθηση, η κριτική σκέψη κ.ά. (Αλαχιώτης, 2006), ενώ το ΑΠ περισσότερο μπορεί να χαρακτηριστεί ως διεπιστημονικό παρά ως διαθεματικό (Γρόλλιος, 2016).

Εξετάζοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού διαπιστώνεται ότι δίνεται φανερά προτεραιότητα σε ορισμένα διδακτικά αντικείμενα έναντι άλλων, που σημαίνει πως κρίνονται πιο απαραίτητα για τα παιδιά, με σαφή διαχωρισμό σε χρήσιμη και λιγότερο χρήσιμη γνώση, κάνοντας λόγο για «την επικαιροποίηση της αξιολογής γνώσης» (ΦΕΚ 303/03, σελ. 3737).

Η χώρα μας δεν έχει παράδοση στην αξιολόγηση των ΑΠ ούτε στην πρωτοβάθμια ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου κανένα ΑΠ δεν αξιολογείται πριν, κατά τη διάρκεια εκπόνησής του ή κατά την εφαρμογή του. Το ίδιο έγινε για παράδειγμα και με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, όπου παρόλο που υπήρξε πρόβλεψη για τρία στάδια αξιολόγησης (ΦΕΚ 1366/18-10-2001 και ΦΕΚ 303-304/13-03-2003) αυτή δεν υλοποιήθηκε.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι το νέο πιλοτικό ΑΠ του 2011 αλλά και η αναθεωρημένη έκδοσή του το 2014 (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείο, 2014) για το νηπιαγωγείο, δεν έχει επισημοποιηθεί μέχρι σήμερα, δείγμα της αντίφασης και της ασυνέχειας που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, που δυστυχώς όμως έχει μεγάλη επιρροή στη μόρφωση των μελλοντικών γενεών (Παπανδρέου, 2017). Το ίδιο συμβαίνει με τα πιλοτικά ΑΠ για το δημοτικό, τα οποία αφού τελείωσε η πιλοτική εφαρμογή παραμένουν στα συρτάρια του υπουργείου, ενώ η πραγματικότητα επανήλθε στους παλιούς της ρυθμούς, με τα ήδη ισχύοντα ΑΠ του 2003 έως και σήμερα (ΦΕΚ303B/13-03-2003, ΦΕΚ304B/13-03-2003), με μόνη ανανέωση την αποστολή μέσω εγκυκλίων οδηγιών για διάφορα ζητήματα που αφορούν τα διδακτικά αντικείμενα. Οι μελέτες αξιολογικής έρευνας είναι αποσπασματικές, αφορούν αξιολογήσεις ορισμένων πτυχών ή διαστάσεων του ΑΠ κάθε φορά και έχουν προκύψει κυρίως στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών ή μεμονωμένων ερευνητικών προσπαθειών.

Λόγω του ότι το επίκεντρο της έρευνας για τα ΑΠ ήταν ο καθορισμός των σκοπών και η διατύπωση των στόχων και ακολουθούσε η επιλογή περιεχομένων, είχε δοθεί έμφαση στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και για αυτό το λόγο, ως αξιολόγηση των ΑΠ λογίζεται συνήθως η αξιολόγηση των στόχων, που σε καθημερινό επίπεδο λαμβάνει χώρα. Ενώ για την Ελλάδα, έχει επικρατήσει η αξιολόγηση μόνο των μαθητών (Βρεττός-Καψάλης 1994· Κουτσελίνη, 2011).

Η απουσία αξιολόγησης των ΑΠ στη χώρα μας είχε σημαντικές επιπτώσεις, καθώς σχετικές έρευνες έχουν καταγράψει αδυναμίες και μειονεκτήματα, όπως την αναντιστοιχία, την ασυνέχεια, την ασυμβατότητα (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2006· Κρίκας, 2007· Φλουρής & Πασιάς, 2007), τη διάσταση επιδιωκόμενου και εφαρμοζόμενου ΑΠ και την προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο (Κουλουμπαρίτση, 2007), αλλά και την χαμηλή ποιότητα (Νάτσια, 2018). Επίσης έρευνες αναφέρουν την απουσία ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008), την απουσία διαφοροποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών, την απουσία της ενεργητικής συμμετοχής, την ανελαστική χρήση του χρόνου με αποτέλεσμα την αδυναμία βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και την αδυναμία διαχείρισης του απρόβλεπτου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σοφού, 2002).

Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο μπορεί να εξαχθεί από τη διαχρονική μελέτη των ΑΠ είναι το γεγονός ότι η οποιαδήποτε αναμόρφωσή τους γίνεται αποσπασματικά και αποκομμένη από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Συνήθως αποτελεί υπουργική ανα-

μόρφωση, ακόμη και αντιγραφή πρακτικών από το εξωτερικό και όχι μια διαδικασία βάση σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής και πάντα ερήμην μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένα παραδείγματα αναφορικά με τα ΑΠ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία δεν συνάδουν με τις διακηρύξεις των επίσημων κειμένων της πολιτείας. Υπάρχουν σαφώς και άλλα δεδομένα και διαστάσεις, πολύ σημαντικές, όπως αυτή του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα ΑΠ σήμερα. Δυστυχώς όμως λόγω έκτασης της παρούσας μελέτης δεν δύναται να αναφερθούν.

Αποτέλεσμα αυτής της απουσίας αξιολόγησης σαφώς είναι η εκπόνηση ΑΠ με την ίδια λογική, σε δομή και στις σχέσεις με τις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες, άρα και με τα ίδια μειονεκτήματα, αλλά κυρίως η αδυναμία οικοδόμησης των προϋποθέσεων για βελτιώσεις. Η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα και ως τέτοιο, οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα ή περισσότερα μέλη επιφέρει αλλαγές και στα άλλα μέλη του συστήματος (Βρεττός & Καιψάλης, 1999), επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και λόγω αυτής της συνθήκης το ΑΠ ως προς το σχεδιασμό και την ανάπτυξή του, αλλά και την αξιολόγησή του, οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να μελετά τη δυναμική όλων των παραγόντων που εμπλέκονται αλληλεπιδραστικά στη διαμόρφωσή του (Ξωχέλης, 1984, 1989). Αρκεί αυτοί οι παράγοντες, τους οποίους ο Φλουρής (1995) ονομάζει: νομοθετικό, διοικητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό να μην συγκρούονται μεταξύ τους αλλά να δρουν ως οφείλουν συμπληρωματικά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μην παρατηρείται αντιφατικότητα ανάμεσα στους σκοπούς του ΑΠ και στα εκπαιδευτικά μέσα υλοποίησής τους.

Αναφορικά με την ποιότητα αναδεικνύονται δυο κυρίαρχες τάσεις, η μεν πρώτη ορίζει την τοπική διάσταση της ποιότητας ως σημαντικό παράγοντα και όπως σημειώνει ο Goldstein (2004, σελ.13) «Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναπτύξει διαφορετικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας...Η έμφαση θα δινόταν σε τοπικό επίπεδο και κουλτούρα, εντός των οποίων οι γνώστες των τοπικών δεδομένων μπορούν να οικοδομήσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους, παρά να επικαλούνται κοινά σημεία αναφοράς όπως υλοποιούνται από μια παγκόσμια προοπτική». Η δεύτερη, όπως σημειώνει η Κουτούβελα (2016), αναφέρει ότι σήμερα εντοπίζονται διεθνώς τάσεις, προοπτικές και προσανατολισμοί σχετικά με την εκπαίδευση και τους τομείς της, εκπαιδευτική πολιτική, διοίκηση, πρακτικές, μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης, που αναδεικνύουν ότι η ποιότητα είναι γενική έννοια. Ωστόσο το ζητούμενο για τον συγκερασμό αυτών των δυο οπτικών θα μπορούσε να είναι η διαμόρφωση μιας βάσης δεδομένων με κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την

ποιότητα των ΑΠ στην Ελλάδα, με βάση τα τοπικά δεδομένα και πως αυτά θα σχεδιάζονται, θα εφαρμόζονται και θα αξιολογούνται (Χρυσ αφίδης, 2012), αλλά και με το βλέμμα στραμμένο στην παγκόσμια κοινωνία και τις οικουμενικές αξίες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης Σ., (2006), Για Ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης.
- Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ., Παπαδόπουλος, Σ. (2008). Διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνητική μελέτη. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of the Text.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γουργιώτου, Ε. (2007). Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.
- Γρόλλιος Γ., (2016), 'Ζητήματα σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων της τελευταίας δεκαετίας στην ελληνική εκπαίδευση', 10 Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα.
- Δούκας, Χ., 1999. Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Κακανά, Δ. (2006). «Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική Εκπαίδευση». Στο Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας (Επιμ.), «*Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση*, Θεσσαλονίκη: «*Βασικές αρχές της αξιολόγησης, στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*», Αθήνα: Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: ίδιου.
- Κουτούβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι*; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010α). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι ανάγκες επαναπροσδιορισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), 127-138
- Κουτσελίνη, Μ. (2010β). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος. Μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 95-112.
- Κουτσοβάνου, Ε & Χρυσ αφίδης, Κ. (Επιμ.) (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης-Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση.

- McLachlan, C., Fleer, M. & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα-Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελανίτης, Ν. (1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Ιδίου.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 89, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, 104-108.
- Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Π.Τ.Ν., Ιωάννινα.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε., 2008. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλης, Π. (1989). Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»», Αθήνα, 2011.
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας-Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πέτρου, Α., (2004), «*Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο τρόπος που θα γίνουν αυτό που δεν είναι σήμερα*», στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πουργωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μεταανεωτερική πρόκληση*. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα:Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.) (2009). *Μέθοδοι διδασκαλία. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: η αναγκαιότητα της ευελικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σς. 223-238.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί – Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ΦΕΚ Β' 303/13-03-2003: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου.
- Φλουρής, Γ. (1995β). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ., (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.

- Φλουρής, Γ. Ιβρίντελη, Μ. (2009). Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και το αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση των δυο τελευταίων προσπαθειών (1982-2006). Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ., Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική – οικολογική προοπτική. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. 2011. *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1995). *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Χρυσάφιδης, Κ., (2006), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιωργος Δαρδανός.
- Χρυσάφιδης, Κ., (2012). Η μετεκπαίδευση και οι βασικές σπουδές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 89, 102-103.
- Westphalen (1982), Κ. (1982). Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

### Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ausubel, D. P. (1967). Crucial psychological issues in the objectives, organization, and evaluation of curriculum reform movements. *Psychology in the Schools*, 4, 111-121.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brock, A. (2009). Curriculum and Pedagogy of Play: A Multitude of Perspectives? In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds), *Perspectives on Play Learning for Life* (pp. 67-93). Harlow UK: Pearson Education Limited.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2013). Reflections on the Revised National Curriculum for the Preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184(2), 306-321, DOI: 10.1080/03004430.2013.788500.
- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G. & Lucas, B. (2001). *The learning power school: Pioneering 21<sup>st</sup> century education*. Bristol: TLO.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Routledge-Falmer.
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47:6, 723-732, DOI: 10.1080/00220272.2015.1101492.
- Erickson, L.H. (2001). *Stirring the Head, Heart and Soul: Redefining Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press.



- Fensham, P.J. (1985). Science for all: A reflective essay. *Journal of Curriculum Studies*, 17, 415-435.assessment (2<sup>nd</sup> ed.). Ypsilanti, MI: High.Scope Press.
- Flay, B., R., (2009). School-based smoking prevention programs with the promise of long term affects. *Biomet Central*. <https://doi.org/10.1186/1617-9625-5-6>
- Fleer, M. (2011). Technologically constructed childhoods: Moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development. *Australasian Journal of Early Childhood* 36(1), 16-24.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books.
- Hewitt, T.W, (2006). *Understanding and Shaping Curriculum. What we Teach and Why*. London: Sage Publications.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). New York, NY: Humanities Press.
- Hirst, P. H. (1967). The logical and psychological aspects of teaching a subject. In R. S. Peters (Ed.), *The concept of Education* (pp. 44-60). London: Routledge and Kegan Paul.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar a la planificación movil del tiempo. *Revista de Education*, 298, 271-305.
- Goodlad, I.J. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Kagan, S., Cohen, N., & Neuman, M. (1996). Introduction: The changing context of American early care and education. IN S. Kagan & N. Cohen (Eds.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system* (pp. 1-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kreber, C. (2004). An analysis of tow models of reflection and the implications for education development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*, New York: Addison – Wesley Educational Publishers.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood workers. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41.
- Myers, G.R., (2000). Financing Early Childhood Education and Care Services. In *International Journal of Educational Research*. Pp. 75-94. Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Tool Box for Early Childhood Education*. Paris: OECD.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*. 2<sup>nd</sup>

- ed. New York, Harper & Row.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Pence, A. (2011, March). The postmodern curriculum: Making space for historically and politically situated understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 4-8.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183 (2), 294-307.
- Sandberg, A., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). The Swedish national curriculum. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 44-50.
- Schwab, J.J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81, 501-522.
- Scriven, M. (2007). Key Evaluation Checklist. *Evaluation checklist project*. Kalamazoo: Western Michigan University, The evaluation center.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instructions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.

## Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου

*Κατσαρού Βασιλική*

*Νηπιαγωγός, 3<sup>η</sup> Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων  
vakatsarou@gmail.com*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην έννοια του ανοικτού σχολείου το οποίο στηρίζεται στη δημοκρατική συμμετοχή, την αποκέντρωση, την κοινωνική λογοδοσία και εγγυάται με όρους κοινωνικής ισοτιμίας και διαφάνειας την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στη σχολική ζωή, αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Επιπροσθέτως, αναφέρεται στις αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται το αποτελεσματικό σχολείο και στα γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διερευνά το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη που φιλοδοξεί να καθοδηγήσει τη σχολική μεταρρύθμιση για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, εκπαιδευτικός ηγέτης, ανοικτό σχολείο, αποτελεσματικό σχολείο

### Εισαγωγή

Η κοινωνία μας, η ταυτότητα και η συνοχή της, η κατανόηση και αποδοχή των άλλων κοινωνιών δημιουργείται στα σχολεία. Τα σχολεία είναι κέντρα κοινωνικοποίησης και επένδυσης της οικογένειας μέσω της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, βρίσκονται σε συνεχή και αδιάκοπη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Ζαβλανός, 1999). Η εκπαίδευση βοηθά τους ανθρώπους να αντιληφθούν και να προσαρμοστούν στις αλλαγές, καθώς προωθεί την βιωσιμότητα διαμέσου της δια βίου μάθησης. Εν κατακλείδι, η σημαντικότερη επένδυση της κοινωνίας είναι η εκπαίδευση.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι αυτοί που διοικούν τα σχολεία έχουν τεράστια ευθύνη και «οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι το κλειδί για μεγάλης κλίμακας, βιώσιμης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Fullan, 2002).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει ότι οι συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας και της επιστήμης, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων απαιτούν ένα ευέλικτο σχολείο, ανοικτό και αποτελεσματικό που θα ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες. Κλειδί αυτής της πραγμάτωσης είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής, πρέπει να ξεφύγει από το ρόλο του απλού διεκπεραιωτή εγγράφων και να υιοθετήσει ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο και θα εμψύσει σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Υιοθετώντας αρχές και πρακτικές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, να διαμορφώσει την κουλτούρα των υφιστάμενων του, να τους ενεργοποιήσει, να τους ενισχύσει βρίσκοντας πόρους και επιλύοντας προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, να τους φέρει σε επαφή με την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να αναδείξουν τις ικανότητες τους αυτό έχει θετικό αποτέλεσμα στη μάθηση και προμηθεύει το σχολείο με επαγγελματίες οι οποίοι αναλαμβάνουν επίσημους ρόλους στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Μέσα λοιπόν, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά του ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου και το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη καθώς και να αποσαφηνίσουμε την έννοια του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως ηγέτη.

### **Ανοικτό και αποτελεσματικό σχολείο**

Το ανοικτό σχολείο στηρίζεται στη δημοκρατική συμμετοχή, την αποκέντρωση, την κοινωνική λογοδοσία και εγγυάται με όρους κοινωνικής ισοτιμίας και διαφάνειας την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στη σχολική ζωή, αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Δαμανάκη, Κουλαϊδής, Κόκκος, & Λάμνιας, 2006).

Για να επιτευχθεί αυτό το σχολείο πρέπει να αλληλεπιδρά συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι σημαντικότεροι παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν το σχολείο είναι οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, η κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, οι γονείς, η νομοθεσία, οι φορολογούμενοι, η εκκλησία και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Η ιδέα του ανοικτού σχολείου όπως προαναφέραμε βασίζεται στη δημοκρατική συμμετοχή και αποκέντρωση (Δαμανάκη, κ.ά., 2006) το οποίο σημαίνει ότι πρέπει να ανατεθεί σημαντικό μέρος της ουσιαστικής ευθύνης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος

στις ίδιες τις κοινωνικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη λειτουργία του (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση κλπ.).

Η ευθύνη αυτή αφορά :

- Τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, και του προγράμματος σπουδών.
- Τη διασφάλιση της διαφάνειας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή.
- Τη σύνδεση του περιεχομένου σπουδών με τις ανάγκες της κοινωνίας.
- Την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ώστε όλοι οι μαθητές απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα να «επωφελούνται εξίσου».
- Τη μετατροπή του σχολείου σε εστία πολιτισμού και γνώσης για όλους (το σχολείο μεταβάλλεται σε τοπικό πολυδύναμο κέντρο γνώσης, με εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώρους πολιτισμού, αθλητικές υποδομές, κλπ.)

Αναφορικά με τον ορισμό του αποτελεσματικού σχολείου οι απόψεις δίστανται ενώ η μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν είναι καθόλου εύκολη καθώς θα πρέπει να συμπεριληφθούν οι παράγοντες της διοίκησης του σχολείου, του τρόπου λήψης αποφάσεων, του ηθικού των εκπαιδευτικών, της συναισθηματικής επίδοσης των μαθητών και του τρόπου άσκησης ηγεσίας, εκτός από την επίδοση των μαθητών (Θεοφιλίδης, 1994).

Ο Edmonds (1979) θεωρεί ότι παράγοντες ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι:

- η 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.

Ενώ ο Πασιαρδής (2001) αναφέρει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξειδικεύεται στα ακόλουθα κύρια γνωρίσματα:

- Εκπαιδευτική ηγεσία-Οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου: Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να επιδιώκει την αγωγική συνεργασία και επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους την αποστολή του σχολείου.
- Έμφαση στη σχολική διδασκαλία: Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης.
- Διαπροσωπικές σχέσεις: Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού θετικού κλίματος.
- Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές: Ίση αντιμετώπιση

- όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Όλοι οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητές τους, μπορούν να μάθουν με επιτυχία.
- Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: Με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.
  - Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.
- Επιπροσθέτως, οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000), αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου βασίζεται στις παρακάτω αρχές:
- Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες.
  - Ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
  - Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
  - Συνεπής διδασκαλία και διδακτική διαδικασία.

## Ηγεσία

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί της έννοιας «ηγεσία». Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, άτυπης ή τυπικής ομάδας ανθρώπων (οπαδοί) από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα... να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό... για ένα καλύτερο μέλλον».

Ο Goleman (2000) υποστηρίζει πως είναι η έμπνευση και καθοδήγηση μιας ομάδας σε ένα κοινό στόχο και η σωστή προώθηση και διαχείριση της αλλαγής. Ενώ οι Koontz & O'Donnell (1984, στο Ευθυμιόπουλος, 2014) ορίζουν την ηγεσία ως μία διαδικασία που επηρεάζει τις δράσεις μίας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να εργάζονται πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων τους.

Προκειμένου κάποιος να θεωρηθεί ηγέτης πρέπει να έχει ένα όραμα και μέσα από τη διαδικασία επιρροής να παρακινήσει τους οπαδούς του να το ενστερνιστούν και να εργαστούν για την υλοποίησή του (Μπρίνια, 2008). Για να επηρεάσει όμως τους άλλους και να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες (Μπουραντάς, 2005).

Ποια είναι όμως η ηγετική συμπεριφορά; Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) η ηγετική συμπεριφορά προσδιορίζεται από δύο συνιστώσες: α) από το περιεχόμενο της, δηλαδή το «τί» κάνει ο ηγέτης, και β) από το χαρακτήρα της, δηλαδή «πώς» το κάνει ο ηγέτης.

Το περιεχόμενο αφορά ένα μοντέλο ρόλων με 6 κατηγορίες (Κατσαρός, 2008):

- Διαμόρφωση του μέλλοντος, δημιουργία οράματος.
- Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης για υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης
- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
- Διοίκηση του οργανισμού, ανάπτυξη δομών, στρατηγικών, κουλτούρας
- Ανάπτυξη αίσθησης ευθύνης και υπευθυνότητας όλων.
- Ενδυνάμωση σχολικής κοινότητας, γονέων, φορέων τοπικής κοινωνίας, παρακολούθηση, διαχείριση αλλαγών του περιβάλλοντος, συσχέτιση εκπαίδευσης-κοινωνίας.

Ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τους Blake και Mouton (1964, στο Ευθυμίου, 2014) αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους και για το αποτέλεσμα και κατέληξαν στο ιδανικό στυλ του ηγέτη το οποίο ονομάζουν συμμετοχικό ή δημοκρατικό στυλ. Ενώ ο Κατσαρός (2008) προσθέτει ότι ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει ευελιξία και να εναλλάσσει στυλ συμπεριφοράς ανάλογα την περίπτωση.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες ικανότητες οι οποίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τις ικανότητες των ρόλων και β) τις μετα-ικανότητες. Ικανότητες των ρόλων είναι ουσιαστικά οι ικανότητες που έχει ένα άτομο για να ασκήσει ξεχωριστά κάθε ρόλο ενώ οι μετα-ικανότητες (Μπουραντάς, 2005), είναι οι ικανότητες εκείνες που προϋποθέτουν την ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων. Αυτές είναι:

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων.
- Ικανότητα επικοινωνίας.
- Συστημική σκέψη, η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα ως ολότητες.
- Συναισθηματική νοημοσύνη όπως ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση και αυτορρύθμιση (Μπρίνια, 2008). Ο Δελλατόλας (2010) τονίζει ότι οι ηγέτες που εκφράζουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι εκφραστές του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, του μοντέλου της αλλαγής με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Τι είναι όμως μετασχηματιστική ηγεσία; Ο πρώτος ερευνητής που μίλησε για μετασχηματιστική ηγεσία ήταν ο Burns (Burns, 1978 στο Ευθυμίου, 2015) ο οποίος τόνισε ότι το σημαντικότερο στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πως οι οπαδοί παίρνουν μέρος στη θέσπιση του οράματος μαζί με τον ηγέτη.

Ο Leithwood (1994, στο Ευθυμίου, 2015) παρουσίασε 8 διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση:

- Οικοδόμηση οράματος σχολείου
- Καθορισμός στόχων
- Παροχή πνευματικής διέγερσης

- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- Μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών
- Επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- Δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
- Ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου.

### **Εκπαιδευτικός Ηγέτης**

Εκπαιδευτική ηγεσία κατά τον Danielson (2006) είναι μια σειρά ικανοτήτων που διαθέτουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να διδάσκουν μέσα στην τάξη και έχουν τέτοια επιρροή που επεκτείνεται πέρα από τις τάξεις τους σε άλλους, τόσο μέσα στο σχολείο τους όσο και έξω από αυτό. Οι Crowther, Kaagan, Ferguson, και Hann (2002) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι τα άτομα «που φιλοδοξούν να καθοδηγήσουν τη σχολική μεταρρύθμιση»

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν μακροπρόθεσμο όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον, η καινοτομία, η αλλαγή, μιλούν στην καρδιά των συναδέλφων τους, εμπνέουν, κερδίζουν τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους (KetsDeVries, 1993 στο Ευθυμιόπουλος, 2015). Ένας ηγέτης έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή η οποία προέρχεται από βαθιά ανθρώπινες σχέσεις (Ευθυμιόπουλος, 2015). Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει “συναισθηματική νοημοσύνη”, δηλαδή την ικανότητα για αυτοεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο, ευσυνειδησία και ενσυναίσθηση, για την κατανόηση του άλλου, την προσεκτική ακρόαση και την άσκηση επιρροής, καθώς και για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους (Goleman, 2000).

Επομένως, η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι πολύπλευρη και εκτεταμένη, γι’ αυτό οι υπευθυνότητες της ηγεσίας του σχολείου πρέπει να διαμοιράζονται και να μην βασίζονται πάνω σε ένα άτομο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης συνεργάζεται με άλλους προκειμένου να μοιραστεί τις γνώσεις του και την εξειδίκευσή του χρησιμοποιώντας το ατομικό κεφάλαιο για να αναπτύξει και να ενδυναμώσει το κοινωνικό κεφάλαιο. Το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως συνδυασμός διαφορετικών ικανοτήτων που διαμοιράζονται μεταξύ μελών που έχουν κοινούς στόχους μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Dika & Singh, 2002). Για παράδειγμα, εάν κάποιος εκπαιδευτικός έχει προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη του, θα μπορούσε να ζητήσει τη συμβουλή ενός δασκάλου που έχει εξαιρετικές ικανότητες διαχείρισης τάξης.

Επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους αυτό έχει αποτέλεσμα όχι μόνο στις τάξεις τους και στο σχολείο αλλά προμηθεύει και το σχολείο με



επαγγελματίες οι οποίοι αναλαμβάνουν επίσημους ρόλους στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Σύμφωνα με τα *The Teacher Leader Model Standards* (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη συνοψίζονται σε 7 τομείς:

- Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας, εμπιστοσύνης και σεβασμού για υποστήριξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών.
- Πρόσβαση και χρήση της έρευνας για βελτίωση της πρακτικής της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Προώθηση της επαγγελματικής μάθησης για συνεχή βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης κατανοεί τον εξελισσόμενο χαρακτήρα της διδασκαλίας και της μάθησης, τις καθιερωμένες και αναδυόμενες τεχνολογίες και την σχολική κοινότητα και χρησιμοποιεί αυτές τις γνώσεις για να προωθήσει την επαγγελματική μάθηση συνδέοντάς την με την εργασία μεν και ευθυγραμμισμένη με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου δε.
- Διευκόλυνση βελτιώσεων στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών. Ο δάσκαλος συνεργάζεται με τους συναδέλφους για να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές ευθυγραμμισμένες σε ένα κοινό όραμα, και κοινούς στόχους.
- Προώθηση της χρήσης της αξιολόγησης για βελτίωση της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης συνεργάζεται με τους συναδέλφους για να σχεδιάσει τις κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης και να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα αξιολόγησης για βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές.
- Προώθηση και βελτίωση της συστηματικής συνεργασίας με τις οικογένειες και την κοινότητα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης των μαθητών.
- Προώθηση της χρήσης της αξιολόγησης και χρησιμοποίηση των στοιχείων που διαθέτει για τη βελτίωση του σχολείου και της περιοχής. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης χρησιμοποιεί τη γνώση του για να υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών και για να εφαρμόσει πρακτικές που υποστηρίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών και χρησιμεύει ως άτομο επιρροής και σεβασμού στο σχολείο και στην κοινότητα.

Προκειμένου όμως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να είναι επιτυχείς, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να επωφεληθούν από τις δυνατότητες και το πνευματικό κεφάλαιο αυτών των ηγετών. Θα πρέπει να αντιληφθούν τα θετικά του να έχεις εκπαιδευτικούς ηγέτες και να είναι πρόθυμοι να τους παραχωρήσουν κάποια εξουσία χωρίς να νοιώθουν ότι απειλούνται από την επιρροή του ηγέτη ή τις ικανότητές του. Στα σχολεία που εφαρμόζεται με-

τασχηματιστική ηγεσία, οι διευθυντές βασίζονται στους εκπαιδευτικούς-ηγέτες για να διατηρήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα, για να βοηθήσουν άλλους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή καλών πρακτικών και στη βελτίωση των μαθητών (Weller, 2001).

Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της επικοινωνίας με τα διοικητικά στελέχη, με τους άλλους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου προκειμένου να συμβάλλει στη δημιουργία πνεύματος συνεργατικότητας, υγιούς σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας.

Τα οφέλη της ύπαρξης εκπαιδευτικών ηγετών στα σχολεία φαίνονται στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Walters, Marzano, και McNulty, (2003) όπου ανέδειξαν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς. Ενώ οι Louis, Leithwood, Wahlstrom, και Anderson, (2010) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχική ηγεσία έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών από την ατομική ηγεσία. Επομένως, όταν οι διευθυντές μοιράζονται τις ευθύνες της ηγεσίας και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, η συνεργατικότητα που προκύπτει έχει ως αποτέλεσμα ένα παραγωγικό κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

### **Συμπεράσματα**

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι ο διευθυντής ηγέτης παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα του σχολείου (Glanz, Shulman & Sullivan, 2007. Purkey & Smith, 1983). Ωστόσο, ανεξάρτητα από το πόσο ικανός είναι ο διευθυντής, δεν μπορεί να βαδίζει μόνος του. Η σχολική αποτελεσματικότητα και η επιτυχία των μαθητών είναι πιο πιθανό να επέλθει όταν υπάρχει συμμετοχική ηγεσία μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου. Ο Gronn (2002) απέδειξε ότι όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται και μοιράζουν τις προσπάθειές τους και τη γνώση τους το αποτέλεσμα είναι πολύ καλύτερο από το σύνολο των ατομικών τους προσπαθειών. Επιπροσθέτως, η συμμετοχική ηγεσία μεγαλώνει την δεξαμενή των ηγετών ή των πιθανών ηγετών του σχολείου.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου αφού εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες, καταπολεμά τον εφησυχασμό, εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση και ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών. Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του ενώ παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη

προς τους γονείς και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με αυτούς. Αναφορικά με θέματα ενδυνάμωσης της κοινότητας του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Επιπλέον, προωθεί τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα και συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

Αναφορικά με την υφιστάμενη εθνική κατάσταση, οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός τόσο σύνθετου και απαιτητικού ρόλου, χωρίς την κατάλληλη ή έστω αναγκαία διοικητική κατάρτιση και επιμόρφωση. Η παρουσία πολλαπλών προβλημάτων που ζητούν άμεση επίλυση τους εξαναγκάζουν σε πειραματισμούς ή σε μιμήσεις παλαιότερων προτύπων. Κάτω από την πίεση των προβλημάτων και την απουσία της αντίστοιχης θεωρητικής γνώσης, οι περισσότεροι διευθυντές αναζητούν ασφάλεια στην ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος παραβλέποντας τους άλλους εκπαιδευτικούς και στο διεκπεραιωτικό τους ρόλο. Επιπλέον, υπάρχουν τομείς που δεν τους επιτρέπουν να ξεφύγουν από τη διεκπεραιωτική διάσταση του ρόλου τους (π.χ. λήψη αποφάσεων, επαφή με την τοπική κοινωνία και την εκπαιδευτική διοίκηση και συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική) και να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες. Ωστόσο, υπάρχει και μια μειοψηφία διευθυντών που υιοθετούν πρακτικές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη (π.χ. προσωπική πληροφόρηση και ενημέρωση εκπαιδευτικών, εντοπισμό και επίλυση προβλημάτων, προσπάθεια θεσμοθέτησης των καινοτομιών και δημιουργία ευχάριστου και συνεργατικού κλίματος). Οι διαφορές αυτές οφείλονται από τη μια μεριά σε παράγοντες που σχετίζονται με την κουλτούρα του κάθε σχολείου και από την άλλη συνδέονται άμεσα με την προσωπικότητα, το ηγετικό στίλ, τις απόψεις και τις ενέργειες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώση

- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.

- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (37), 15-24.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. May, 15-20.
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: Can we make a connection?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership*. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford, & K. Riley (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696).
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-52.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leader model standards*. Carrboro, NC: Author. Retrieved January 5, 2019, from [www.teacherleaderstandards.org/downloads/TLS\\_Brochure.pdf](http://www.teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf)
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning.
- Weller, L. D., Jr. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85 (625), 73–81.

## Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Βελεγράκη, Α., Ευθυμιόπουλος, Α., Πέτσιου, Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*. Αναρτητέο στο: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=882> (Προσβάσιμο 5 Ιανουαρίου 2019)
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκοκος, Α. & Λάμνιαν, Κ. (2006). *Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο*. Αθήνα. Αναρτητέο στο: <https://eparemvasiac.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf> (Προσβάσιμο 5 Ιανουαρίου 2019)

- Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών [online]  
Αναρτητέο στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3779> (Προσβάσιμο 27 Δεκεμβρίου 2018)
- Ευθυμίουπουλος, Α. (2014). *Ηγεσία*. Εργαστήριο Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίουπουλος, Α. (2015). *Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη- Μετασχηματιστική ηγεσία*. Εργαστήριο Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου*, Παρουσία 1, 48-56.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα Ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο Σχολείο και η ελληνική πραγματικότητα

Υφαντής Διονύσης ΠΕ70  
PhD Νεότερης Ιστορίας  
MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

### Περίληψη

Παρά τις πολυσυζητημένες προσπάθειες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και παρά τις όποιες βελτιώσεις αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό με τάσεις αποσυγκέντρωσης. Η κορυφή της ιεραρχίας περιορίζει το ρόλο των διευθυντών δια του νομικού και θεσμικού πλαισίου της λειτουργίας του συστήματος. Εύκολα διαπιστώνουμε ότι οι διοικητικές αρμοδιότητες φθίνουν όσο απομακρυνόμαστε από την κορυφή της πυραμίδας προς στη βάση, έτσι ώστε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να έχει πολύ λίγα περιθώρια αυτονομίας στο έργο του. Η παρούσα μελέτη διερευνά μέσω της βιβλιογραφίας τον ρόλο του διευθυντή για την προώθηση μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής διοίκησης και το αντιπαραβάλλει με την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

**Λέξεις- κλειδιά:** Διευθυντές σχολείων, ρόλος διευθυντών, εκπαιδευτικό σύστημα

### 1.Εισαγωγή

Ως πολυπαραγοντική η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει και απαιτεί εκτός από κατάλληλες υποδομές, κατάλληλα προγράμματα, καταρτισμένα πρόσωπα και τον συντονισμό όλων αυτών των παραμέτρων σε ένα αρμονικό σύνολο με έναν συντονιστή. Θεωρητικά η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, όμως ο ρόλος του είναι κεφαλαιώδης για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Η σπουδαιότητα της διεύθυνσης του σχολείου στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, επιβε-

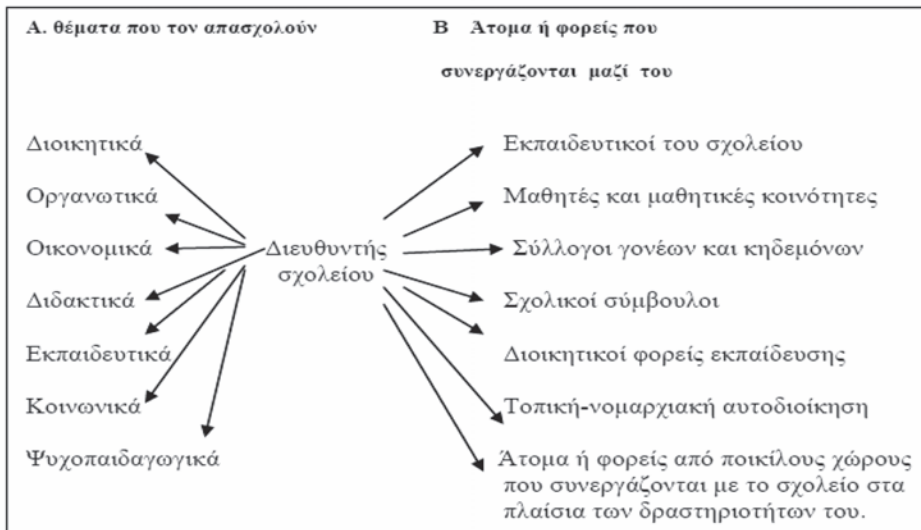
βιώνεται από πολλές έρευνες. Η έρευνα των Φασούλη, Ηλιοφώτου, & Καλογιάννη (2014) καταλήγει ότι η σχολική ηγεσία είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της μάθησης μετά τη διδασκαλία, ενώ επισημαίνεται ότι μια από τις μεταβλητές που παρεμβαίνουν στα αποτελέσματα του σχολείου και τα διαμορφώνουν είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (Γεράκη, 2013).

## 2. Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1994), το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτικού ηγέτη και αποτελεσματικού διευθυντή είναι «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο μετατρέπεται από φορέας ελέγχου και διεκπεραίωσης εγκυκλίων, σε διασφαλιστή των διαδικασιών που θα εμπλέκουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές στη λήψη αποφάσεων για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πάνω απ' όλα, όμως, ο διευθυντής οφείλει να είναι επικοινωνιακός. Το κλειδί για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι οι ανθρώπινες σχέσεις (Σωτηριάδης, 2012). Κατά την Παπαναούμ (1995), ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας δύναται να αναλυθεί σε δύο επίπεδα: α) στο δομικό-οργανωτικό, το οποίο αφορά στη θεσμική πλευρά του ρόλου, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από την πολιτεία και β) στο ατομικό-διαπροσωπικό επίπεδο, το οποίο αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται τον ρόλο και το έργο του και το πραγματώνει μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας (όπ. αναφ. στο Ρεντίφης:25). Η Μαριάννα Αποστόλου αναφέρει: «Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, διότι αυτός επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων, που δρουν στη σχολική μονάδα. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις και οι αυξανόμενες προσδοκίες της κοινωνίας από το σχολείο όπως επίσης και η αντικατάσταση της γραφειοκρατικής οργάνωσης με το ηλεκτρονικό σύστημα «myschool» αποδεικνύουν ότι τα διευθυντικά στελέχη για να είναι επιτυχημένα και αποτελεσματικά δεν αρκεί να είναι μόνο καλοί εκπαιδευτικοί, να είναι επικοινωνιακοί και να εφαρμόζουν τους νόμους, αλλά θεωρείται αναγκαία η εξειδίκευση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων δεν είναι τέχνη, αλλά γνώσεις, δεξιότητες και επιστημονικές δυνατότητες» (Αποστόλου & Αναστασιάδου, 2016:3).

Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερος σημαντικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ως σχολικό κλίμα νοούνται οι ιδιαίτερες καταστάσεις που επηρεάζουν την ψυχική διάθεση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και οι οποίες είναι απόρροια

της ατμόσφαιρας που επικρατεί στο σχολείο. Η εκάστοτε ατμόσφαιρα διαμορφώνεται και εξαρτάται από τις αντιδράσεις, συμπεριφορές και στάσεις του συνόλου των ατόμων που μετέχουν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Πασιαρδής, 2000). Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με το είδος της ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής, τον έλεγχο που ασκεί σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και με τη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας (Γεράκη, 2013). Σύμφωνα με τους Λεμονή και Κολεζάκη (2013) ο διευθυντής, επιφορτισμένος με τον έντονο παιδαγωγικό του ρόλο, λειτουργεί παράλληλα ως ο συνδετικός κρίκος της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Ο σύνθετος, λοιπόν, ρόλος του διευθυντή όπως παρατίθεται από τους Λεμονή-Κολεζάκη, απεικονίζεται αμέσως παρακάτω:



Ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013:170)

Όπως προκύπτει, επίσης, και από το άρθρο 28' (περί καθορισμού «Γενικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολείων»), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, προκειμένου να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν πληρέστερα στα καθήκοντά του, θα πρέπει να αναλαμβάνει ρόλους (Μυλωνά, 2002, όπ. αναφ. στο Εγγονίδου :43):

### 1. Ηγέτη

1. Απόφαση Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1 ΦΕΚ 1340 Τ. Β' 16/10/2002, Κεφάλαιο Δ', Διευθυντές-Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, Διευθυντές-Υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ., υπεύθυνοι τομέων Σ.Ε.Κ.



2. Επόπτη
3. Εκπαιδευτικού
4. Γραμματέα
5. Υποκινητή
6. Αξιολογητή
7. Εκπρόσωπο σχολείου
8. Αποδέκτη παραπόνων

Ο Σαΐτης (2008) επίσης αναφέρει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη δομή και λειτουργία αυτής και καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αναφέρεται σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής στους εξής ρόλους:

### **A. Οργανωτής**

Πρόκειται για ρόλο που σχετίζεται με την καταλληλότερη χρήση των διαθέσιμων πόρων και περιλαμβάνει ευθύνες όπως: η διαμόρφωση του χώρου του γραφείου, η οργάνωση της σχολικής γραμματείας, η οργάνωση του σχολικού αρχείου (εισερχόμενα/εξερχόμενα έγγραφα, κ.α.), η τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η ασφαλής αποθήκευση και σωστή συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού και τέλος, η φροντίδα για την καλή χρήση και συντήρηση των σχολικών κτιρίων και τον ορθό προγραμματισμό του έργου του αναφορικά με όλες τις εκφάνσεις της λειτουργίας του σχολείου (π.χ. ορθολογική κατανομή του έργου μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, εβδομαδιαία ταξινόμηση των δραστηριοτήτων του κ.α.).

### **B. Επόπτης**

Πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία συνδέεται άμεσα με τα εποπτικά καθήκοντα του διευθυντή και με το γεγονός ότι ο τελευταίος είναι ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας και ο υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο της καθημερινής εποπτείας του προσωπικού της σχολικής μονάδας, δηλαδή επιβλέπει τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς, διοικητικούς

υπαλλήλους, βοηθητικό προσωπικό) κατά την εκτέλεση της εργασίας τους και προβαίνει σε συστάσεις ή σε εποικοδομητική κριτική, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο διευθυντής, μέσω της εποπτείας του, επιδιώκει να εξασφαλίσει την επαρκή και έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού, την επισήμανση της τήρησης του χρονοδιαγράμματος και την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων (όπως, επί παραδείγματι, διενέξεις ή παρεξηγήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών).

### **Γ. Εκπαιδευτής**

Ένας καλός διευθυντής θα πρέπει να μεριμνά για την εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού. Δηλαδή, ως εκπαιδευτικός, οφείλει να μεταδώσει στους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς όσες γνώσεις και ικανότητες κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση του διδακτικού και εξωδιδακτικού τους έργου. Επιπλέον, οφείλει να υποστηρίζει καθημερινά τους υφισταμένους του μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης κατάλληλου εργασιακού κλίματος. Καθήκον του διευθυντή είναι να δίνει στους υφισταμένους του τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας βασίζεται στη συλλογική προσπάθεια και στην αρμονική συνεργασία.

### **Δ. Συντονιστής**

Ο όρος «συντονισμός» δηλώνει τη μέθοδο με την οποία ο επικεφαλής μιας οργάνωσης διασφαλίζει την ενότητα των προσπαθειών κατά την εκτέλεση μιας συλλογικής εργασίας. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο διευθυντής του σχολείου με τον συντονισμό επιτυγχάνει την ενοποίηση των επιμέρους ενεργειών του σχολείου. Έτσι, εκτός από την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, απαιτείται από τον διευθυντή ο συντονισμός των ενεργειών όλων των υφισταμένων του προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Ο συντονισμός επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική επαφή διοικούντος και διοικούμενων και μέσα από την τεχνική της συλλογικής σκέψης (όπως συμβαίνει για παράδειγμα, κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων).

### **Ε. Εκπαιδευτικός**

Ο διευθυντής του σχολείου, καλείται να επιτελέσει έναν διττό ρόλο ενεργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών αρχών, ενώ ταυτόχρονα, διατηρώντας ακέραια την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, ίσως ορθότερα, του παιδαγωγού, αποτελεί μέλος της σχολικής κοινότητας και υπόκειται στους ίδιους κανόνες με των υπο-

λοιπίων εκπαιδευτικών. Προς επίρρωση της διατήρησης της ιδιότητας και του εκπαιδευτικού, η σχετική νομοθεσία προβλέπει το εβδομαδιαίο -κατά περίπτωση- υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων, υπογραμμίζοντας το αναφαίρετο δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να ασκούν στο ακέραιο τα διδακτικά τους καθήκοντα.

### **Στ. Ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων**

Στο πλαίσιο άσκησης των διοικητικών του καθηκόντων, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει πιστά τις διατάξεις που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και συγκεκριμένα με θέματα όπως: οι πρόσθετες απασχολήσεις εκπαιδευτικών πέρα από το διδακτικό τους ωράριο, η αναπλήρωση έκτακτης απουσίας εκπαιδευτικού (σε περίπτωση π.χ. αδειών ή συμμετοχής σε απεργιακές κινητοποιήσεις), οι εγγραφές, οι μετεγγραφές και η φοίτηση των μαθητών, η έκδοση και η χορήγηση τίτλων προόδου και σπουδών, η ασφάλεια των μαθητών, η επιλογή σημαιοφόρων και παραστατών και η λειτουργία συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων.

### **Ζ. Εκπρόσωπος του σχολείου**

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός επιζητά την ενεργό συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα και ο διευθυντής ως εκπρόσωπος αυτού, οφείλει να αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και ειλικρινούς επικοινωνίας με τους κοινωνικούς φορείς του εξωσχολικού περιβάλλοντος, όπως τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, διάφορους πολιτιστικούς ή αθλητικούς συλλόγους, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κ.α. (Σαϊτς 2008 όπ.αναφ. στο Εγγονίδου:43-45). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και αποτελείται από πολλά επιμέρους καθήκοντα. Αυτός επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων που δρουν στη σχολική μονάδα και αντανακλά το σύνολο των προσδοκιών όλων των μελών που εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον, το στενό ή το ευρύτερο, των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών, των γονέων, κ.ά.

### **3. Ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα**

Σε αντίθεση με όσα γνωρίσματα θα πρέπει να διακρίνουν τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, η συμπεριφορά του, όπως καταγράφεται στην πράξη, παραπέμπει συνήθως στον

ρόλο του διεκπεραιωτή και του διαχειριστή, αλλά και σε αυτόν που προβαίνει στην εφαρμογή νόμων και διαταγμάτων, στη θέσπιση των οποίων μάλιστα, δε συμμετέχει. Παρότι το σχολείο παραμένει πιστό και επιμένει στους σκοπούς και στους στόχους του, όπως ορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα, στην ουσία αυτοπροσδιορίζεται με τις δραστηριότητες που επιλέγει για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και σκοπών. Έτσι, στην αρχή του σχολικού έτους πραγματοποιείται ένας σχεδιασμός ενεργειών και δραστηριοτήτων τόσο για όσα θα λάβουν μέρος στο ενδοσχολικό περιβάλλον, όσο και για δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Η πράξη μαρτυρά, ότι ο προγραμματισμός αυτός γίνεται σήμερα στα περισσότερα σχολεία της χώρας μόνο σε ότι αφορά στις ομιλίες και στις παρελάσεις κατά τις επετείους των εθνικών εορτών. Σχεδόν τίποτε άλλο δεν προγραμματίζεται συλλογικά και οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, περισσότερο επέχουν τη θέση ενός είδους συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της οποίας, ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής προβαίνουν σε αναθέσεις καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα σε ανακοινώσεις τελεσίδικου χαρακτήρα και όχι σε προτάσεις (Εγγονίδου, 2011). Ο Σαΐτης τονίζει ότι στην πράξη, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχετική ερώτηση που τους τέθηκε αναφορικά με το τι κάνουν σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση, απάντησαν ότι προβαίνουν στις ακόλουθες δραστηριότητες:

1. Μιλούν στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντά τους.
2. Ασχολούνται με θέματα συντήρησης και επισκευής της υλικότεχνης υποδομής (π.χ. αντικατάσταση τζαμιών, κουφωμάτων κ.λπ.).
3. Συμμετέχουν σε συνεδριάσεις της σχολικής επιτροπής.
4. Συζητούν με εκπαιδευτικούς με τους οποίους είχαν έρθει σε σύγκρουση, ενημερώνουν ορισμένους γονείς για τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών τους.
5. Συντάσσουν και αποστέλλουν διάφορα έγγραφα στην αρμόδια προϊστάμενη αρχή (π.χ. Γραφείο ή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).
6. Οργανώνουν εκδρομές ή εκπαιδευτικές επισκέψεις (π.χ. «κλείνουν» τα λεωφορεία για τη μεταφορά των μαθητών).
7. Είναι δέκτες παραπόνων από τους γονείς των μαθητών, αναφορικά με τη συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευτικών.
8. Καλούν σε συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων το διδακτικό προσωπικό των σχολείων τους (Σαΐτης, 2008).

Η πραγματικότητα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία για αλλαγή του ρόλου και των καθηκόντων των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών

Θεσμών τα οποία έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία ως αποτέλεσμα των εξελίξεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης.

## Επιλογος

Από τις αναφορές αυτές προκύπτει ότι ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνοψίζεται σε διοικητικές, διαχειριστικές και διεκπεραιωτικές αρμοδιότητες, ενώ οι αναφορές στον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο των διευθυντών είναι λιγότερες και πιο ασαφείς. Όμως όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος για να αναπτυχθεί η ηγεσία στο ελληνικό σχολείο απαιτείται: εκχώρηση αρμοδιοτήτων, λήψη απόφασης, πολιτική και τεχνική στήριξη, ευελιξία, αποτελεσματικότητα οργανωτικών σχημάτων στην εκπαιδευτική μονάδα με αλλαγή «της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα...» δίνοντας τελικά τον απαραίτητο χώρο με τη διέυρυνση του χώρου της διοίκησης (Μαυρογιώργος, 1999, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2012). Με την αποκέντρωση επομένως θα γίνει εφικτή η δυνατότητα άσκησης ουσιαστικής ηγεσίας.

## Βιβλιογραφία

- Αποστόλου, Μ., Αναστασιάδου, Σ. (2016). *Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων της Ευρώπης*. Ανάκτηση από <http://dictyo.gr/index.php/categories/item/40186-ta-kritiria-epilogis-diefthynton-sxolikon-monadon-tis-evropis>, <https://blogs.sch.gr/marapostol/archives/526>
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών. Α.Π.Θ.
- Εγγονίδου, Αικ. (2011). *Ο ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότερη διοίκηση σχολικών μονάδων*. Πτυχ. Εργασία. Ληξούρι.
- Καλογιάννης, Ν. (2014). *Η Σχολική Ηγεσία και η Επαγγελματική της Ανάπτυξη στο Σύγχρονο Περιβάλλον: Διεθνείς Εξελίξεις, Παρεχόμενα Προγράμματα και Στοιχεία Ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Αθανα-

- σούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλικιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*(2<sup>η</sup> εκδ.). Τόμος Α', σελ. 40-44. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων"*. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3), σσ. 165-182.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα: Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 20-21, 171-205. Ανακτήθηκε από: <http://dspacelib.uom.gr/bistream/2159/4029/1/pasiardis.p.171-p.205.1994.pdf>, (10/14/2018).
- Πασιαρδής, Γ. (2000). *Σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Οι απόψεις Κυπρίων διευθυντών και εκπαιδευτικών*. *The International Journal of Educational Manager*, 14(5), 224-237.
- Ρεντίφης, Γ. (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός. Αθήνα: 2012. Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10314/theFile> (10/14/2018).
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από το: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf> (10/14/2018).
- Σαϊτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (5η έκδοση). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008β). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτης, Χρ. (2008γ). *Σχολική Ηγεσία: από τη Θεωρία στην Πράξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σωτηριάδης, Δ. (2012). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εποχή της κρίσης*. *Ανεξάρτητος—τα νέα του νομού Σερρών*. Ανακτήθηκε από <http://www.anexartitos.gr>

## Πηγές

- N.2986/2002: Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις

## Η ένταξη των προσφυγόπουλων στη σχολική κοινότητα ως πρόκληση για την εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα

*Λάζαρος Κωστανάσιος*

*Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου για τη διαχείριση της αλλαγής σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα ορεινής περιοχής. Στόχος της αλλαγής είναι η ομαλή μετάβαση από τους καταυλισμούς στη σχολική κανονικότητα των παιδιών των προσφύγων, οι οποίοι κατέφυγαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, και η επιτυχημένη ένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι η αλλαγή προϋποθέτει τη διαμόρφωση οράματος, τη διατύπωση σκοπού και στόχων, τη χαρτογράφηση εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, καλό σχεδιασμό και διαχείριση. Εν κατακλείδι, αν το σχολείο δεν διαχειριστεί αποτελεσματικά την αλλαγή ενδέχεται το όλο εγχείρημα να καταλήξει σε αποτυχία, γεγονός που συνεπάγεται οικονομικό και συναισθηματικό κόστος, σπατάλη δυνάμεων και χρόνου τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και της Πολιτείας.

### Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Το σχολείο, επομένως, έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής και να υπηρετήσει τους νέους προσανατολισμούς και στόχους της εκπαίδευσης, δεν πρέπει να υστερεί σε αλλαγές και καινοτομίες (Θεοφιλίδης, 2012). Με τον όρο «αλλαγή» εννοούμε τη μετατροπή, τη μεταβολή, την αλλοίωση και αντικατάσταση (Κωνσταντίνου, 2001· Μπελαδάκης, 2010). Ο Μπαμπινιώτης (2002) ορίζει την αλλαγή ως την οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, ενώ η καινοτομία, σύμφωνα με τον Armstrong (1973), αφορά την εισαγωγή ενός καινούριου στοι-

χείου που παρεκκλίνει από τα καθιερωμένα ή τα παραδοσιακά στοιχεία. Επομένως, ο όρος αλλαγή είναι πιο ευρύς στην πραγματικότητα, γιατί μπορεί να έχουμε αλλαγή, αλλά να μην έχουμε καινοτομία.

Ιδιαίτερα αυτή την εποχή, η χώρα μας έρχεται αντιμέτωπη με το πρόβλημα της αύξησης των προσφυγικών ροών. Για τη στέγαση των προσφύγων έχουν δημιουργηθεί «κέντρα φιλοξενίας». Τα παιδιά των προσφύγων μετά τη βίαιη απομάκρυνση από τη χώρα τους έχουν παραμείνει εκτός σχολείου για πολλούς μήνες. Το δικαίωμα, όμως, στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και γι' αυτό το Υπουργείο Παιδείας έχει προχωρήσει στην κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο ως πρωταρχικό στόχο θέτει τη μετάβασή τους από τους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και την επιτυχή τους ένταξη στη σχολική κουλτούρα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α).

Στην παρούσα μελέτη περιγράφονται οι θεωρητικές πτυχές που αφορούν τη διαχείριση της αλλαγής. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της αλλαγής, αλλά και η αντίσταση σε αυτή, καθώς και ο ρόλος του ηγέτη. Στη συνέχεια αναλύεται η πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας πάνω στο θέμα και περιγράφεται η σχολική μονάδα. Τέλος, προτείνεται ένα σχέδιο διαχείρισης της αλλαγής μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες εντάσσονται στις διάφορες φάσεις του μοντέλου που εφαρμόστηκε.

### **Αναγκαιότητα Αλλαγής**

Το σχολείο, όπως ήδη αναφέρθηκε, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Επηρεάζεται από παράγοντες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος και δέχεται συνεχώς προκλήσεις για αλλαγές, τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει ομαλά και αποτελεσματικά. Παραδείγματα εξωτερικών πιέσεων είναι οι δημογραφικές αλλαγές, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η συνεχής παραγωγή νέας γνώσης και οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Από την άλλη, παραδείγματα εσωτερικών πιέσεων είναι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαδικασίες στους οργανισμούς και στα συστήματα στην εκπαίδευση και η ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο. (Κυθραιώτης, Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2012).

### **Αντίσταση στην Αλλαγή**

Με την εισαγωγή νέων στοιχείων στον οργανισμό πιθανόν να υπάρξει σύγκρουση με τις υφιστάμενες διαστάσεις του οργανισμού. Η αντίδραση και η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να είναι αναπόφευκτη (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2012). Για μερικούς ανθρώπους



αλλαγή σημαίνει πρόκληση, ενώ για άλλους είναι συνυφασμένη με έναν απειλητικό συντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης (Ιορδανίδης, 2006).

Επομένως, δεν βλέπουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι με τον ίδιο τρόπο την ανάγκη για αλλαγή, αλλά μερικοί την αντιλαμβάνονται ως απειλή ή ως πηγή ανασφάλειας, αφού θεωρούν ότι θα αποκαλυφθούν οι αδυναμίες τους (Everard & Morris, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001) η αλλαγή προκαλεί ανησυχίες και φόβους γιατί περικλείει το στοιχείο της αποτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν, γιατί φοβούνται ότι σε περίπτωση αποτυχίας θα χάσουν το γόητρο και τη δύναμή τους.

Επομένως, για να περιοριστεί ο φόβος και να ελαχιστοποιηθεί η ανασφάλεια και η ανησυχία ως στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν η παρακίνηση, η διαπραγμάτευση και συμφωνία, η διευκόλυνση, η υποστήριξη, η συμμετοχή και εμπλοκή στην αλλαγή, η επικοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να πειστούν για την αξία της. (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2012).

### **Ο ρόλος της Ηγεσίας στη διαχείριση της Αλλαγής**

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι στην αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και κυρίως ο διευθυντής είναι ο μεγαλύτερος συντελεστής της επιτυχίας. Βασικός ρόλος του διευθυντή είναι να προωθεί την αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο. Απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής είναι η αλλαγή κουλτούρας, ώστε να προωθηθεί και να διατηρηθεί η αλλαγή στη διάρκεια του χρόνου (Κυθραιώτης, 2012). Ιδιαίτερα ο διευθυντής αποτελεί την κινητήρια δύναμη, έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, την οργάνωση της εφαρμογής, αλλά και το έργο της αξιολόγησης της αλλαγής (Κωνσταντίνου, 2001). Είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο, επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές. Η επιτυχία ή αποτυχία, επομένως, των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) ο ρόλος που πρέπει να διαδραματίσει ο σχολικός ηγέτης κατά την εισαγωγή και διαχείριση μιας αλλαγής είναι πολυδιάστατος. Είναι αυτός που δίνει όραμα και καθοδηγεί τη σχολική μονάδα προς την υλοποίησή του (Πασιαρδής, 2004). Για να πετύχει η διαχείριση της αλλαγής ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει γνώσεις και ικανότητες αλλά και συναίσθηση ηθικού καθήκοντος (Μπελαδάκης, 2010· Ράπτης, 2006). Χρειάζεται να πείσει τους συναδέλφους του ότι η αλλαγή έχει άμεση σχέση με την εργασία τους και να εξηγήσει με σαφήνεια πώς θα γίνει η αλλαγή, να εμπλέκει το

προσωπικό στην όλη διαδικασία και να το υποστηρίζει όταν προκύπτουν δυσκολίες. Είναι αναγκαίο να φροντίζει για την επιμόρφωση, κατάρτιση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να εξασφαλίζει τα κατάλληλα μέσα, εξοπλισμό για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχει κίνητρα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, όπως ευκαιρίες για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, αυτονομία, υπευθυνότητα, διαμοιρασμό καθηκόντων για αποφυγή υπερβολικού φόρτου εργασίας, ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας. Σε αυτόν, επομένως, επαφίεται να βοηθήσει τους ενδιαφερόμενους να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τι σημαίνει αλλαγή και πώς τους επηρεάζει (Everard & Morris, 1999· Κωνσταντίνου, 2001· Σιακοβέλη, 2011).

### **Η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων**

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και διεθνές δίκαιο.

Για το λόγο αυτό το Υπουργείο Παιδείας (2016β) αποφάσισε την ίδρυση Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης προσφύγων, οι οποίες θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης που βρίσκονται πλησίον των δομών φιλοξενίας κατά τις απογευματινές ώρες. Με τη διαμόρφωση απογευματινής ζώνης μαθημάτων, στόχος της πολιτείας είναι η εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής στήριξης και η σταδιακή ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά από ένα διάστημα προετοιμασίας, χωρίς την επιβάρυνση των σχολείων με υπερβολικά μεγάλο αριθμό παιδιών που δεν γνωρίζουν ελληνικά και δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τη φοίτηση σε ελληνικό σχολείο.

### **Περιγραφή της Σχολικής Μονάδας**

Η σχολική μονάδα βρίσκεται σε μια ορεινή περιοχή του Νομού Ιωαννίνων, 64χλμ από την πόλη των Ιωαννίνων και με πληθυσμό περίπου 2000 κατοίκους. Στη σχολική μονάδα λειτούργησε Δομή υποδοχής (ΔΥΕΠ) για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Στο σχολείο φοίτησαν 24 προσφυγόπουλα ηλικίας 6-10 κατανεμημένα σε τρία τμήματα. Για τη στελέχωση της Δομής αποσπάστηκε ένας μόνιμος εκπαιδευτικός ως συντονιστής και προσλήφθηκαν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων με εξειδίκευση (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και προϋπηρεσία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## Σχεδιασμός της Αλλαγής

Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Fullan (2001) επιλέχθηκε για τη διαχείριση της αλλαγής στη συγκεκριμένη μονάδα, καθώς έχει αναπτυχθεί για τη διαχείριση της αλλαγής και τη βελτίωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και συνδέει την αλλαγή με την καθημερινή λειτουργία και τις ανάγκες του σχολείου. Επίσης, η διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις φάσεις της αλλαγής είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί αποσαφηνίζει τις κατάλληλες δραστηριότητες για κάθε στάδιο (Κυθραιώτης, 2012).

Η διαδικασία αλλαγής, σύμφωνα με το μοντέλο του Fullan (2001) αποτελείται από τρεις φάσεις: την εισαγωγή, την εφαρμογή και την εσωτερίκευση. Συχνά οι τρεις αυτές φάσεις συνυπάρχουν κατά την εφαρμογή τους. Στη φάση της εισαγωγής σηματοδοτείται η έναρξη της αλλαγής, γίνεται επισκόπηση της παρούσας κατάστασης στη σχολική μονάδα και λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αλλαγή. Στη φάση της εφαρμογής περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες για την πρακτική εφαρμογή του σχεδίου και τέλος στη φάση της εσωτερίκευσης η αλλαγή δεν αποτελεί πλέον κάτι νέο αλλά ενσωματώνεται στη σχολική μονάδα και γίνεται τρόπος εργασίας του σχολείου (Kythreotis, 2007· Τσιραντωνάκη, 2015).

## Εφαρμογή του μοντέλου αλλαγής

### Εισαγωγή

Η αλλαγή που είχε να διαχειριστεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι η λειτουργία Δομής υποδοχής προσφυγόπουλων και η ομαλή τους ένταξη στη σχολική πραγματικότητα. Η πρώτη φάση που είχε στόχο την ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό του πλάνου υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο. Ο Διευθυντής ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς και τους υπενθύμισε ότι η διαδικασία αυτή αποτελεί ανάγκη προσαρμογής σε εξωτερικές πιέσεις. Η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, καθώς είναι υποχρέωση του σχολείου να προσφέρει εκπαίδευση στα προσφυγόπουλα σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία. Στη συνέχεια συστάθηκε μια ομάδα διαχείρισης της αλλαγής, η οποία αποτελούταν από τον διευθυντή, εκπαιδευτικούς καταρτισμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Συντονιστή της Δομής, καθώς και μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι γίνονται κοινωνοί της διαδικασίας αλλαγής μέσα από μηχανισμούς συλλογικής λήψης αποφάσεων.

## Εφαρμογή

Η δεύτερη φάση διήρκησε από το Νοέμβριο μέχρι τον Ιούνιο με στόχο την εφαρμογή του σχεδίου, η οποία έγινε στη βάση συγκεκριμένων ενεργειών με την ευθύνη της συντονιστικής επιτροπής. Μέσα από διάλογο, διαλέξεις, επιμορφώσεις ο Διευθυντής μορφοποίησε την αποστολή και μετέδωσε το όραμα. Η μετάδοση του οράματος γίνεται σταδιακά και με διαφορετικό ρυθμό πρόσληψης ανάλογα με τον αποδέκτη. Ο Διευθυντής για να υπερβεί τις αντιστάσεις ανίχνευσε, αρχικά, τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές είναι συχνό φαινόμενο στην εκπαίδευση. Όπως ήδη αναφέρθηκε, συχνή είναι και η αντίσταση στην αλλαγή από το προσωπικό του σχολείου, αφού πολλές φορές οι άνθρωποι έχουν την τάση να αντιστέκονται στην αλλαγή γιατί τους αναγκάζει να αλλάξουν συνήθειες, τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνουν την εργασία ή τους επιβαρύνει με επιπλέον φόρτο εργασίας. Ακρογωνιαίος λίθος για την αποδοχή και αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής είναι η επιμόρφωση. Κρίθηκε αναγκαίο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε διαπολιτισμικά θέματα με μια σειρά διαλέξεων από σχολικούς συμβούλους. Επίσης, δημιουργήθηκαν οργανωτικής φύσεως προβλήματα, αφού το πρόγραμμα εφαρμοζόταν για πρώτη φορά.

Η ομάδα διαχείρισης έπρεπε να φροντίσει για την εύρυθμη λειτουργία της δομής. Καταγράφηκαν οι ανάγκες και τα προβλήματα των κτιριακών υποδομών, του εξοπλισμού των αιθουσών και ζητήθηκαν από τη Σχολική Επιτροπή επιπλέον κονδύλια. Συγκεκριμένα, έπρεπε να καλυφθούν δαπάνες για επιπλέον πετρέλαιο θέρμανσης, γραφική ύλη και είδη καθαριότητας, αμοιβή καθαρίστριας, τηλεπικοινωνιακά τέλη, ηλεκτρικό ρεύμα και άλλες ανάγκες.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη την πίεση που προέρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή τις αντιδράσεις των γονέων. Οι ενέργειες, προκειμένου να καμφθούν οι αντιστάσεις από τους γονείς, έπρεπε να είναι συντονισμένες. Σημαντική ήταν βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που λειτούργησε ως μεσάζων μεταξύ σχολείου και γονέων. Τέλος, για να γίνουν όλοι κοινωνοί της αλλαγής σημαντικό είναι ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μαζί με μαθητές να εμπλακεί σε δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα από την πρώτη μέρα υποδοχής των προσφυγόπουλων, σε γιορτές ή επετείους, ώστε με τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να αντιληφθούν τον πολυδιάστατο ρόλο του (Erstein, 1995). Για παράδειγμα, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό οργανώθηκε μια μικρή γιορτή υποδοχής με αφίσες που είχαν φτιάξει μαθητές, τραγούδια, κάποια εδέσματα είχαν ετοιμάσει οι γονείς, ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα για τα προσφυγόπουλα.

### Εσωτερίκευση

Κατά την τρίτη φάση η αλλαγή δεν αποτέλεσε πλέον κάτι νέο, αλλά ενσωματώθηκε στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών. Στόχος ήταν η εδραίωση της αλλαγής, η σταθεροποίηση στη νέα κατάσταση και η αποφυγή της φαινομενικής αλλαγής (Everard & Morris, 1999· Ράπτης, 2006). Η θετική αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, η κατάρριψη στερεότυπων και η καλλιέργεια κλίματος ανοχής και αλληλεγγύης θεωρήθηκε επιτυχία για τη διαχείριση της αλλαγής.

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον και καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια σειρά από αλλαγές. Προκειμένου να επιβιώσει θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Καθοριστικός στη διαχείριση της αλλαγής είναι ο ρόλος του διευθυντή που μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για την επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής. Είναι αυτός που θα γνωστοποιήσει τις αλλαγές, θα ενημερώσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και θα έχει την ευθύνη της διαδικασίας της αλλαγής. Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις, να παρακινεί το προσωπικό, να επιδιώκει την επιμόρφωση των συνεργατών του, να διοργανώνει αποδοτικές ομαδικές συναντήσεις. Επομένως, θα πρέπει να είναι γνώστης των θεωρητικών αρχών που αφορούν τη διαχείριση της αλλαγής, καθώς η σε βάθος μελέτη τους τον εφοδιάζουν με εργαλεία και του δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει την αλλαγή αποτελεσματικά (Ράπτης, 2006).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Armstrong, R. L. (1973). *Innovations: Where are we?* Educational Leadership, 30, 673-675.
- Epstein, J. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Education Digest*, 73(6).
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ. Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kythreotis, A. (2007). *A three-phase model of change*. Tutor's notes.
- Κυθραιώτης, Α. (2012). *Σχεδιασμός της αλλαγής*. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική*

- αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ.82-121) Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α. (2012). Η ηγεσία και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ.227-261) Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α., Πασιαρδής, Π. (2012). Το άτομο και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ.122-154) Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α., Πασιαρδής, Π., & Τσιόκκικος, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της αλλαγής και παράγοντες επίδρασης στην αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 28-79). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου. Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Εκδόσεις Κ. Επιφανίου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπελαδάκης, (2010). *Η συμβολή των ηγετών - στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών*. Διοικητική Ενημέρωση. Τ. 53, Απρίλιος, σ. 103-111.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: εκδόσεις Ίωv
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Τσιραντωνάκη, Σ. (2015). *Θεωρία και πρακτική διαχείρισης της αλλαγής σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (τ.17). Ανακτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr/όlog/?p=902>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016 α). Αρ. 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192 και άρθρο 16 του Συντάγματος.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016β). Νόμος (ν.4416/2016 αρ. 38 (ΦΕΚ. Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Αθήνα
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.

## Θεωρητική πλαισίωση και πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Ένα διδακτικό παράδειγμα

*Ιωάννης Λάμπρος*

*Δάσκαλος 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Ιωαννίνων*

*Ξένια Μήτση*

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### Περίληψη

Οι δομικές αλλαγές στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιδρούν καταλυτικά στην ανάγκη διερεύνησης και επαναπροσδιορισμού της έννοιας της σχολικής μάθησης ενώ επιτάσσουν τη διαρκή και σε βάθος αναζήτηση αποτελεσματικών εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική της οποίας η δυναμική ανταποκρίνεται στις επιταγές των καιρών που προτάσσουν πλήθος ατομικών, πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται στο μαθητικό πληθυσμό. Η θεωρητική πλαισίωση και η πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της ολοένα αυξανόμενης διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού καθώς είναι προσανατολισμένη στο επίπεδο ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού ενώ στοχεύει στην εξασφάλιση εκείνης της ποιότητας των διδακτικών καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα εμπλέκονται ενεργητικά, θα αισθάνονται ασφαλείς και θα έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές νοητικές δομές και να αναπτύξουν κίνητρα για οικοδόμηση της νέας γνώσης. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η παρουσίαση ενδεικτικής διδακτικής εφαρμογής στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους 2018-19. Η συστηματική παρατήρηση και η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας με επιστημονικά έγκυρα μέσα ανέδειξε τη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών

αλλά και τη δυναμική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την ικανότητα ενίσχυσης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

**Λέξεις κλειδιά:** διαφοροποιημένη διδασκαλία, διδακτική εφαρμογή, Ιστορία.

## 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των διαρκώς αυξανόμενων κοινωνικών αλλαγών και απαιτήσεων αναδύεται άμεσα η ανάγκη αναζήτησης αποτελεσματικών εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θα συμβάλουν στη δυναμική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της σχολικής μάθησης. Στη βάση αυτής της λογικής και δεδομένης της πολυεμφαντικής ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ φαίνεται ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική ικανή να ανταποκριθεί στην πολυκλοκότητα της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης (Tomlinson, 2014 - Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο μονοδιάστατος και τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης καθίσταται ανεπαρκής για την επίτευξη των σύγχρονων προσδοκιών της διδακτικής διαδικασίας (Koutselini & Persianis, 2001). Η αναγκαιότητα και οι επιταγές της παιδαγωγικής επιστήμης προτάσσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όχι ως πανάκεια αλλά ως διάυλο σύνδεσης της διδασκαλίας με την κοινωνική δικαιοσύνη και την επαγγελματική ηθική δέσμευση προκειμένου να επιτευχθεί η άρση των μαθητικών ανισοτήτων και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια έτοιμη συνταγή προς εφαρμογή, δεν αποτελεί διδακτική στρατηγική, δεν είναι ένα άλλο διδακτικό μοντέλο, αλλά είναι περισσότερο ένας «άλλος» τρόπος σκέψης επί του διδακτικώς πρακταίου, που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, της μάθησης, των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου (Tomlinson, 2014). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει την ενεργοποίηση του κινήτρου για μάθηση και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια υψηλού επιπέδου διεργασία που απαιτεί



ευελιξία, εναλλακτικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην παρουσίαση των γνώσεων προς τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων, εμπειριών, απαιτήσεων, δυναμικού και ενδιαφερόντων (Tomlinson, 2014 - Santamaria, 2009).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2014) «διαφοροποίηση» σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Είναι η αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών, η συνεχής αξιολόγηση και η ευελιξία κατά την ομαδοποίηση αποτελούν στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστές βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και στοχεύει στη γνωστική κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2006).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεωρίας της οικοδόμησης, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών έχει αποδειχθεί και ερευνητικά, μπορεί να αποτελέσει τη λύση στο πρόβλημα της διαφορετικότητας στην τάξη, της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και της σχολικής αποτυχίας (Kim, 2005 & Chall, 2000).

## **2. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική η οποία απευθύνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αναφέρεται στην εκπαιδευτική πλευρά της διδασκαλίας με το δάσκαλο να κατέχει ουσιαστικό ρόλο ενώ η επιτυχία της εξαρτάται και από την οργανωτική διαφοροποίηση η οποία αφορά την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, των υλικών, των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποίηση διακρίνεται για τον ευέλικτο σχεδιασμό της και την προσαρμογή στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη βαθιά γνώση και κατανόηση τόσο του θεωρητικού όσο και του εφαρμοστικού πλαισίου της για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την πρακτική εφαρμογή της. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τις βασικές ρουτίνες εργασίας αλλά και την αξιοποίηση στρατηγικών που παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας

ως προς τη διαδικασία, το περιεχόμενο, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Διαφοροποίηση δε σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες για να μειωθούν οι διαφορές. Πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται στον καλό σχεδιασμό και περιλαμβάνει την αξιολόγηση, ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών, και τον αναστοχασμό ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος (Καραγεώργου, 2008). Ο σχεδιασμός προϋποθέτει εξοικείωση με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις πολλαπλές νοημοσύνες, τα μαθησιακά προφίλ και την αξιολόγηση. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απαιτείται αν ακολουθηθούν κάποια βασικά βήματα, τα οποία είναι τα εξής: α) Γνωρίζουμε τους μαθητές β) Λαμβάνουμε υπόψη διάφορες διδακτικές στρατηγικές, γ) Διαλέγουμε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες και δ) Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης της προόδου (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Βασικοί άξονες που αποτελούν εφαλτήριο για την πορεία της διαφοροποίησης είναι οι μαθητές (ποιους θα διδάξω;) και το αναλυτικό πρόγραμμα (τι θα διδάξω;). Το είδος της διαφοροποίησης, η επιλογή των δραστηριοτήτων και η οργάνωση της τάξης είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στις τάξεις μικτών ικανοτήτων με άξονα την επιλογή και διαμόρφωση των εργασιών αλλά και την οικοδόμηση της γνώσης, η διαφοροποίηση δομείται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε πυρηνικές γνώσεις και στην ιεράρχησή τους σε βασικές, προαπαιτούμενες και μετασχηματιστικές (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, δεξιότητες, ιδέες ή γνώσεις του γνωστικού αντικειμένου που θα διδάξουν και να τις συνδέσουν με τις προϋπάρχουσες (Tomlinson, 2014). Στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αρχικά καθορίζεται ο σκοπός της διδασκαλίας δηλαδή θα πρέπει να είναι σαφείς οι βασικές πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Στη συνέχεια καθορίζονται οι βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και οι μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν εκείνους τους μαθητές που γρήγορα και αποτελεσματικά θα κατακτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Στην πορεία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες στρατηγικές διδασκαλίας, τεχνικές, μέσα και δραστηριότητες θα εφαρμόσει. Τέλος, είναι απαραίτητη η συνεχής, συμμετοχική

και αναστοχαστική αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η δυναμική προσαρμογή της ανάλογα με τις ανάγκες ως εκ τούτου ο σχεδιασμός είναι ευέλικτος για αναπροσαρμογή και τροποποιήσεις.

Ο προγραμματισμός είναι βραχυχρόνιος ή μακροχρόνιος και ξεπερνά τον ημερήσιο ή εβδομαδιαίο προγραμματισμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση ενδεικτικού παραδείγματος εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου στοχεύοντας να παρουσιαστεί ένας εναλλακτικός διδακτικός τρόπος σκέψης και να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

### **3. Διδακτικό παράδειγμα στο Δημοτικό Σχολείο**

*Τάξη: Γ'*

*Μάθημα: Ιστορία*

*Ενότητα 1η: Η Δημιουργία του Κόσμου*

*Μάθημα 2 και 3: Οι Θεοί και οι Θεές του Ολύμπου (σελ.11-18)*

*Σκοπός: Οι μαθητές να μάθουν τα ονόματα των 12 θεών του Ολύμπου και τι αντιπροσωπεύει ο καθένας.*

*Προϋπάρχουσες Γνώσεις:*

- Η δημιουργία του κόσμου και των Θεών
- Η γέννηση και η ζωή του Δία
- Τα παιδιά του Δία
- Τα αδέρφια του Δία
- Η Τιτανομαχία
- Η Γιγαντομαχία

*Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Δεξιότητες:*

*Οι μαθητές να μπορούν να:*

- Κατανοούν όρους και έννοιες της μυθολογίας
- Εργάζονται ατομικά
- Συνεργάζονται

### *Βασικές Γνώσεις και Δεξιότητες*

Οι μαθητές:

1. Να γνωρίσουν τους θεούς του Ολύμπου και τις ιδιότητες που τους απέδιδαν οι άνθρωποι.
2. Να επισημάνουν τα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά των θεών.
3. Να γνωρίσουν μύθους με τους οποίους οι αρχαίοι εξηγούσαν γεγονότα ή φαινόμενα της καθημερινής ζωής.
4. Να αντιληφθούν την ανάγκη του ανθρώπου να λατρεύει και να τιμά τους θεούς του.
5. Να γνωρίσουν το μύθο για την ονομασία της ευρωπαϊκής ηπείρου και να κατανοήσουν τη σημασία του.

### *Μετασχηματιστικές Γνώσεις και Δεξιότητες*

1. Να αναγνωρίζουν το σύμβολο του κάθε Θεού και την ιδιότητα του καθενός
2. Να περιγράφουν τις συγγενικές σχέσεις μεταξύ των Θεών
3. Να περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Θεών.
4. Να κατανοούν την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων με βάση τις ιδιότητες των Θεών

*Οργάνωση Τάξης:* Ατομικά και σε ομάδες

*Υλικά-Μέσα*

- Βιβλίο Ιστορίας Γ' Δημοτικού
- Κύβοι από πλαστικό που θα χρησιμοποιηθούν ως ζάρια
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής-Βιντεοπροβολέας-Φωτογραφική Μηχανή-Cd player
- Φύλλα εργασίας
- Μουσική: «Οι Θεοί του Ολύμπου και οι ιστορίες των Μυθικών Ηρώων»
- Το βιβλίο της Σελίτου Όλγας: *Ελληνική Μυθολογία* και το βιβλίο: *Οι Δώδεκα Θεοί του Ολύμπου*
- Μαρκαδόροι-φύλλα φελιζόλ-χαρτόνι του μέτρου

### Πορεία Διδασκαλίας

#### **Α. Στάδιο Προετοιμασίας**

#### **(Αφόρμηση-Πρόκληση ενδιαφέροντος)**

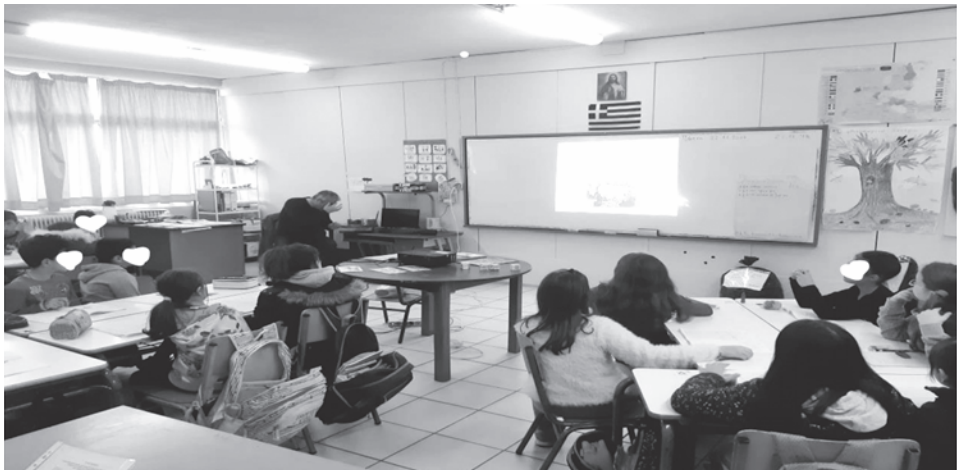
Ο δάσκαλος έχει ηχογραφήσει τον ήχο ενός κεραυνού, ο οποίος ακούγεται μόλις μπαίνουν οι μαθητές στην τάξη. Κάνει μια εισαγωγή για το μάθημα που ακολουθεί, συνδέοντας το με τις προηγούμενες ενότητες.

Στη συνέχεια, προβάλλονται στον βιντεοπροβολέα εικόνες από τους δώδεκα Θεούς και παράλληλα ο δάσκαλος παρουσιάζει το νέο μάθημα (**Ρουτίνα Εργασίας**).

Στους μαθητές δίνονται φύλλα εργασίας με τα πρόσωπα των Θεών και ζητείται το όνομά τους ή να συνδέσουν το πρόσωπο του Θεού με το σωστό σύμβολό του ή ακόμη τον Θεό με την έννοια που τον χαρακτηρίζει (**Διαβαθμισμένα Φύλλα εργασίας**).

Δίνονται σε όσους μαθητές το έχουν ανάγκη και δυσκολεύονται κάρτες με το πρόσωπο του Θεού, το σύμβολο και το όνομα για να διευκολυνθούν (**Νοητικό Στήριγμα**).

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τους Θεούς, τα χαρακτηριστικά τους, τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους ανθρώπους, τη σύνδεση φυσικών φαινομένων με τις ιδιότητές τους, τη λατρεία και τις τιμές που απέδιδαν σε αυτούς οι άνθρωποι.



## **Β. Κατανόηση**

Ετοιμάζουμε κύβους όπου στις έδρες του ενός έχουμε τα πρόσωπα των Θεών και των συμβόλων τους. Τα παιδιά παίζουν ανά ομάδες με τη σειρά και ανάλογα με το πρόσωπο του Θεού που θα φέρει ο καθένας στο ζάρι για να κερδίσει θα πρέπει να υποδείξει και το σύμβολό του (**Κύβοι**).

Ακολουθείται η τεχνική Jigsaw (παζλ) όπου μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν να βρουν πληροφορίες για τους Θεούς ή Θεές (**Jigsaw**).

Στη βιβλιοθήκη της τάξης, που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν επιμεληθεί, ανατρέχουν για πληροφορίες και παράλληλα με τη βοήθεια του διαδικτύου συλλέγουν πληροφορίες για τον Θεό που έχουν επιλέξει.

Παρουσιάζουν την εργασία τους ατομικά στην ολομέλεια της τάξης και εν συνεχεία ετοιμάζουν το υλικό για την κατασκευή μακέτας, με φελιζόλ και χαρτόνι, του βουνού του Ολύμπου, με τίτλο: *Οι Θεοί και οι Θεές του Γ'3 στον Όλυμπο*.



Κατά τη διάρκεια της παραπάνω εργασίας μουσική και τραγούδια σχετικά με το δωδεκάθεο μπορούν να ακούγονται χαμηλόφωνα από το cd player της τάξης.

Όσοι τελειώνουν προτείνεται να επισκεφθούν από τον υπολογιστή της αίθουσας τις παρακάτω ιστοσελίδες για εμπέδωση και επέκταση της γνώσης (**Εργασίες Αγκυροβολίας**)

<http://mythologia.8m.com/12gods1.htm> (ελληνικά).

<http://web.uvic.ca/grs/bowman/myth/gods.html> (εικόνες και κείμενα-πηγές για τους θεούς στα αγγλικά).

<http://www.beloit.edu/~classics/Art%20Museum/Mythology%20Art%20Museum/> (εικόνες σύγχρονης τέχνης).

<http://www.utexas.edu/courses/larrymyth/septo3.html> (εικόνες σύγχρονης τέχνης).

<http://www.theoi.com/1llustration2.html> (εικόνες).

<http://www.goddess-athena.org/Museum/Sculptures/index.htm> (ποικίλες παραστάσεις της Αθηνάς στην τέχνη).

<http://www.oikade.gr/class.asp?CatID=00000000000005.EL> (σταυρόλεξο και δραστηριότητες με τα σύμβολα των θεών στα ελληνικά).

<http://www.stave.com/flashpuzzles/hood/puzzle2.html> (η γέννηση της Αθηνάς σε παζλ).

<http://www.school-hki.net> (σταυρόλεξο και επαναληπτικό τεστ γνώσεων για το δωδεκάθεο)

## Γ. Αξιολόγηση

Ο βαθμός ανταπόκρισης και συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα, θα αποτελέσει μία από τις μορφές αξιολόγησης του μαθήματος. Ως αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθούν, ανάλογα πάντα με το χρόνο που διαθέτουμε, όλα τα φύλλα εργασίας που έχουμε ετοιμάσει για το συγκεκριμένο μάθημα (*Διαβαθμισμένα φύλλα εργασίας*).



## 4. Επίλογος

Καταλήγοντας στην παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να γίνει σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την πρακτική εφαρμογή της παρουσιάζοντας μια διδακτική εφαρμογή της οποίας τα αποτελέσματα προκάλεσαν το ενδιαφέρον τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού της τάξης. Επισημαίνεται ωστόσο ότι δεν είναι δυνατό να υπάρξει τυποποίηση της διαφοροποίησης στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου διδακτικού μοντέλου αλλά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και όχι να στηρίζεται σε ένα διδακτικό πλαίσιο, το οποίο αγνοεί τη μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Συνεπώς, η βασική επιδίωξη μέσω της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας είναι η ανταπόκριση τόσο προς τις ομοιότητες όσο και προς τις διαφορές των όλων των μαθητών. Άλλωστε, παρά το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, τελικά, θα μάθουν αυτό που θα τους προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και με το δικό τους ρυθμό και τρόπο, διότι κάθε μαθητής έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά.

## Βιβλιογραφία:

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Chall, J.S. (2000). *Academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Καραγεώργου, Η. (2008). *Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές*, *Ανοιχτό Σχολείο* τ. 109, σσ. 10-19.
- Kim, J.S. (2005). *The effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept and Learning Strategies*. *Asia Pacific Education Review*, 6,(1), 7-19
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Koutselini, M. & Persianis, P. (2001). *Theory - practice divide in teacher education and the role of the traditional values*. *Teaching in Higher Education*, 5 (4).
- Κουτσελίνη, Μ. και Πυργιωτάκη, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Santamaria, L. J. (2009). *Culturally responsive differentiated instruction: narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners*. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to Needs of all learners*, 2nd Edition.



## Προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*Καψάλη Θέκλα, Νηπιαγωγός – Σίντος Στέφανος, Δάσκαλος*

### Περίληψη

Τα τροχαία ατυχήματα αποτελούν κορυφαίο πρόβλημα δημόσιας υγείας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η βελτίωση της οδικής ασφάλειας απαιτεί σωστά σχεδιασμένες προσπάθειες και προϋποθέτει υπεύθυνη και σοβαρή αντιμετώπιση από το κοινωνικό σύνολο. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων και προτείνεται ένα πλαίσιο εκπαίδευσης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κυκλοφοριακή αγωγή. Περιγράφεται η διδακτική και μεθοδολογική διαδικασία που ακολουθείται κατά τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων κυκλοφοριακής αγωγής και υποστηρίζεται η άποψη ότι η συστηματική εκπαίδευση των μαθητών θα καλύψει ένα μεγάλο κενό που υπήρχε στον τομέα πρόληψης τροχαίων ατυχημάτων.

**Λέξεις - Κλειδιά:** (π.χ. Τροχαία ατυχήματα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής).

### Εισαγωγή: Τροχαία ατυχήματα- Οι διαστάσεις του προβλήματος

Στη χώρα μας το πρόβλημα των οδικών τροχαίων ατυχημάτων είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, η Ελλάδα κατέχει την τρίτη υψηλότερη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) (14 ανά 100.000 άτομα) αναφορικά με τους δείκτες θνησιμότητας από τροχαία ατυχήματα μεταξύ παιδιών, εφήβων και νέων έως 25 ετών (Παπαδάτος κ.α., 2005). Η καταστρατήγηση των βασικών διατάξεων της νομοθεσίας για την οδική ασφάλεια αποτελεί την κύρια αιτία των σοβαρών ατυχημάτων. Πέμπτη είναι η χώρα μας στην κατάταξη των χωρών του ΟΟΣΑ για τους θανάτους παιδιών από τροχαία ατυχήματα. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, σε 100.000 Ελληνόπουλα αναλογούν 7,6 θάνατοι, ενώ το 62% των θανάτων αυτών οφείλεται στα τρο-

χαία ατυχήματα (Αναγνωστόπουλος & Σπανέα, 2008).

Τα ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι το επίπεδο οδικής ασφάλειας στην Ελλάδα είναι σχετικά χαμηλό (Καρδαρά κ.α, 2009). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας έδειξε ότι το 91% των παιδιών στην περιοχή της πρωτεύουσας μεταφέρονται χωρίς τα ειδικά συστήματα πρόσδεσης μέσα στα επιβατικά αυτοκίνητα. Η ίδια έρευνα επισημαίνει ότι εάν μεταφέρονταν με τον σωστό τρόπο, ο αριθμός των παιδικών τραυματισμών σε τροχαία ατυχήματα θα μειωνόταν κατά τα δύο τρίτα (Chliaoutakis et all, 2005). Παράλληλα σοβαρές κρίνονται οι οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες των τροχαίων ατυχημάτων, υλικές ζημιές των οχημάτων που εμπλέκονται στο ατύχημα, έξοδα νοσοκομειακής και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, αξία του εργάσιμου χρόνου που απώλεσε το τραυματισμένο άτομο (Ντεμογιάννη κ.α., 2005).

Το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων έχει διεθνής διαστάσεις. Κάθε μέρα 3000 άνθρωποι χάνουν τη ζωή τους και 30.000 τραυματίζονται σοβαρά από τροχαία ατυχήματα (Roberts, Mohan & Abbasi 2002). Σε ετήσια βάση σε όλο τον κόσμο οι νεκροί από τροχαία ατυχήματα φθάνουν στα 1,2 εκατομμύρια άτομα και οι τραυματίες σε 15-20 εκατομμύρια (Peden et al 2004). Η παγκόσμια τράπεζα και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, υπολογίζουν το ετήσιο κόστος σε 500 δισεκατομμύρια δολάρια. Η εμπειρία των άλλων χωρών δείχνει ότι το πρόβλημα, αφού συνειδητοποιηθεί, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με κατάλληλες στρατηγικές και προγράμματα παρέμβασης. Προϋποθέσεις επιτυχίας είναι η διαχρονική συνέχεια και συνέπεια των προληπτικών παρεμβάσεων που πρέπει να συνοδεύονται από παράλληλη ενημέρωση της κοινής γνώμης, να συνδυάζονται με προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών στην πρόληψη ατυχημάτων και πολιτική βούληση για εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας.

### **Θεωρητικό πλαίσιο: Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης**

Σύμφωνα με τη εποικοδομητική προσέγγιση (constructivist approach) οι μαθητές δέχονται και ερμηνεύουν τις νέες πληροφορίες, οικοδομούν τις νέες γνώσεις με βάση τις δικές τους ιδέες και νοητικές δομές Driver, R. (1989). Η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία και αποτελεί συνήθως προϊόν εννοιολογικής αλλαγής (Driver & Oldham, 1986). Ο εποικοδομητισμός άρχισε να καθιερώνεται στις αρχές τις δεκαετίας του '70. Αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι σημαντικό στην εκπαίδευση είναι το πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αντίληψη την οποία εκφράζει απόλυτα η συμπεριφοριστική προσέγγιση, ο εποικοδομισμός με κυριότερους εκπροσώπους τον Piaget,

τον Bruner και το Vygotsky ασπάζεται την επιστημολογική θέση ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Η μάθηση δε γίνεται μέσω μεταφοράς γνώσης, η οποία σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στη μετωπική διδασκαλία και το διδασκαλικό μονόλογο. Σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεώρηση «η μάθηση δεν αποκτιέται, ούτε μεταβιβάζεται, όπως τα διάφορα αντικείμενα αλλά κατασκευάζεται μόνον με την ενεργό γνωστική συμμετοχή των ίδιων των μαθητών/τριών μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον» (Ράπτης & Ράπτη, 2003:86). Ο εποικοδομισμός δίνει έμφαση στην επικοινωνία, στο διάλογο, στη συνεργασία, στην ποικιλία αυθεντικών δραστηριοτήτων.

Αυτές οι απόψεις για τη μάθηση επηρεάζουν και το χαρακτήρα της διδασκαλίας καθώς και το ρόλο του δασκάλου. Ο νέος ρόλος του διδάσκοντα εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και στις διαδικασίες διαχείρισης συνεργατικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει περισσότερο το ρόλο του διαμεσολαβητή, του διευκολυντή, του οργανωτή και ίσως του εντοπιστή των μαθησιακών καταστάσεων. Ο μαθητής αποτελεί το κεντρικό σημείο της διδακτικής διαδικασίας, η θέση και οι αρμοδιότητες του δασκάλου επαναπροσδιορίζονται και μεταβάλλονται (Savery & Duffy 1995).

Οι εποικοδομητικές θεωρήσεις της γνώσης μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της κυκλοφοριακής αγωγής τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα όσο και στο πραγματικό ή προσομοιωμένο οδικό περιβάλλον, όταν αξιοποιείται η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η αλληλεπίδραση των μαθητών μπορεί να οδηγήσει αρκετές φορές σε αδιέξοδο ή σε λανθασμένα μαθησιακά αποτελέσματα, για αυτό το λόγο σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζεται η μάθηση να στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικα και μαθητή (adult-led tutoring). Σε αυτή τη διάσταση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο «ειδικός» που στη σχολική αίθουσα είναι ο εκπαιδευτικός (Κουτρομάνος, 2004).

### **Προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Η συντριπτική πλειονότητα των τροχαίων ατυχημάτων οφείλονται σε ελλιπή κυκλοφοριακή αγωγή και κακή οδική συμπεριφορά, οδηγών και πεζών. Η συνεχώς αυξανόμενη πυκνότητα της κυκλοφορίας των οχημάτων καθιστά αναγκαία την κυκλοφοριακή αγωγή του μικρού παιδιού το οποίο συμμετέχει στην κυκλοφορία σαν πεζός, ποδηλάτης ή επιβάτης ενός τροχοφόρου, χωρίς όμως να γνωρίζει τους κανόνες που θα κάνουν τις μετακινήσεις του ασφαλές (Amrofo-Boateng & Thomson, 1991). Το ζητούμενο λοιπόν είναι ο τρόπος με τον οποίο θα αναπτυχθεί στα παιδιά οδική κυκλοφοριακή συνείδηση, για να γίνουν

στο μέλλον υπεύθυνοι και σωστοί οδηγοί.

Η κυκλοφοριακή αγωγή αποτελεί θεματική ενότητα των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Γκούβρα κ.α, 2003). Στόχος της Αγωγής Υγείας είναι η πρόληψη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, ήδη από την προσχολική και σχολική ηλικία των μαθητών, μέσω της πληροφόρησης και της παραγωγής προτύπων συμπεριφοράς. Η πρόληψη αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για να μπορέσουν οι μαθητές να χαράξουν δρόμους πρωτοποριακούς, δημιουργικούς. Ο όρος “πρόληψη”, που σημαίνει μέτρα τα οποία τείνουν να εμποδίσουν περιστατικά για κάτι ανεπιθύμητο, είναι ιατρικός κατά βάση. Η πρόληψη όμως μέσω της εκπαίδευσης είναι μία προσέγγιση που δεν περιορίζεται στο ιατρικό πεδίο αλλά λαμβάνει υπόψη και τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις του προβλήματος.

Σε ένα πρόγραμμα πρόληψης των τροχαίων ατυχημάτων, πρέπει να δίδεται βαρύτητα πρώτα και κύρια στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην καλλιέργεια κυκλοφοριακής συνείδησης με εφαρμογή σύγχρονων βιωματικών προσεγγίσεων οι οποίες συνιστούν ένα πολυεπίπεδο πλέγμα δράσεων (Πανταζής, 2002). Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες, συγκεντρώνουν πληροφορίες, τις επεξεργάζονται, τις καταγράφουν και τις συνθέτουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αποκτούν στάσεις και συμπεριφορές για θέματα που αφορούν άμεσα την υγεία και την ασφάλειά τους με στόχο να αποκτήσουν υψηλό επίπεδο γνώσης αλλά και κοινωνικής ευθύνης.

Σύμφωνα με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις η κυκλοφοριακή αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν πρέπει να «διδάσκεται» ως ένα ακόμη μάθημα του αναλυτικού προγράμματος. Προτείνεται η βιωματική και μαθητοκεντρική προσέγγιση με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) (Amprofo-Boateng, & Thomson, 1989). Οι μαθητές μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους θα προβληματιστούν για διάφορα θέματα οδικής συμπεριφοράς, πιθανόν να διαφωνήσουν αλλά τελικά, μέσα από το διάλογο και τη συλλογική προσπάθεια, θα καταφέρουν, να οδηγηθούν σε χρήσιμα συμπεράσματα και τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που εξετάζουν. Ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται από αυτόν του παραδοσιακού σχολείου και είναι ρόλος καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, οργανωτικός. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να μάθουν για την κυκλοφοριακή αγωγή μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, ατομικό ή ομαδικό. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές χαίρονται γιατί ανακαλύπτουν, επικοινωνούν, συνεργάζονται, κοινωνικοποιούνται, εξασκούνται στο να προσαρμόζουν τις επιθυμίες τους και στις ανάγκες των άλλων παιδιών που συμμετέχουν σε μία ομάδα (Tolmie et al, 2005).

Επομένως η κυκλοφοριακή αγωγή δεν πρέπει να περιορίζεται στην παροχή απλών

γνώσεων (μάθηση κανόνων και σημάτων κυκλοφορίας) αλλά να συνδυάζει τη θεωρητική προσέγγιση με τις βιωματικές καταστάσεις. Ένα διασκεδαστικό και ταυτόχρονα χρήσιμο παιχνίδι ρόλων μπορεί να λάβει χώρα σε ένα πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής σαν αυτά που έχουν δημιουργηθεί σε αρκετές πόλεις της χώρας μας. Σ' αυτό το χώρο οι μαθητές των δημοτικών σχολείων αλλά και των νηπιαγωγείων περνούν από τη θεωρία στην πράξη της οδήγησης και διαμορφώνουν οδική και κυκλοφοριακή συμπεριφορά από μικρή ηλικία (Zeedyk et al, 2005). Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μικρά αυτοκίνητα και ποδήλατα, με τα οποία περνούν τις διαδρομές και συναντούν ό,τι συναντά ένας οδηγός μέσα στην πόλη: φανάρια, διαβάσεις πεζών, πλατείες και σήματα. Μέσα από το παιχνίδι και την υπεύθυνη πληροφόρηση τα παιδιά μας θα γνωρίσουν τους κανόνες Οδικής Κυκλοφορίας, θα προειδοποιηθούν για τους κινδύνους και θα δοκιμάσουν τις γνώσεις τους με στόχο να εμποδωθεί από την νεαρή ηλικία η τήρηση των αρχών ορθής κυκλοφοριακής συμπεριφοράς.

Για την υλοποίηση και αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμαμάτων κυκλοφοριακής αγωγής μπορούν να αναπτυχθούν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με το θέμα και συλλογή ενδιαφερόντων στοιχείων από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις, Μ.Μ.Ε., διαδίκτυο, πολυμέσα, σχολικές βιβλιοθήκες.
- Παρακολούθηση σχετικών βίντεο (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Εκπαιδευτική τηλεόραση, Ινστιτούτο Καταναλωτή κ.α.), σε συνδυασμό με συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων.
- Σύνταξη ενημερωτικών φυλλαδίων, εγχειριδίων και διανομή τους σε όλους τους μαθητές του σχολείου και στην ευρύτερη κοινότητα.
- Επισκέψεις ειδικευμένων επιστημόνων στα σχολεία και παρακολούθηση από τους μαθητές διαλέξεων, με συζήτηση και διατύπωση ερωτημάτων από τη μεριά των μαθητών.
- Καταγραφή απόψεων και συμπεριφορών με ερωτηματολόγια και μελέτη των απόψεων, συζήτηση και χρήση τους με στόχο τη διερεύνηση προσωπικών συνηθειών (για παράδειγμα οι ομάδες των μαθητών μπορούν να ερευνήσουν με ερωτηματολόγια το ποσοστό των κατοίκων της περιοχής τους που χρησιμοποιούν καθημερινά τη ζώνη ασφαλείας).
- Παιχνίδια ρόλων, θεατρικά σκετς, μιμητικά παιχνίδια, ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού, λογοτεχνικά κείμενα που σχετίζονται με το θέμα που διερευνούν.
- Κατασκευή καρτελών, πινάκων με σύνθεση υλικών του προγράμματος.
- Δημιουργία κόμικς, σκίτσων και χιουμοριστικών κειμένων.

- Παραγωγή και δημιουργία παρουσιάσεων αξιοποιώντας τη τεχνολογία των υπολογιστών και δημοσίευση τους στο διαδίκτυο. Η προστιθέμενη αξία που μπορεί να επιφέρουν οι Τ.Π.Ε., σε σχέση με τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας (π.χ. αφίσες, βιβλία, βίντεο) είναι ότι αυτές μπορούν να «μεταφέρουν» τους μαθητές στο πραγματικό οδικό περιβάλλον της περιοχής τους και να συλλέξουν δεδομένα, παρατηρώντας διάφορες κυκλοφοριακές συνθήκες από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Koutromanos, 2009).
- Παρουσίαση των δράσεων των ομάδων σε τάξεις, σε σχολεία, σε ημερίδες, εκδηλώσεις δήμων.

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως είναι η κυκλοφοριακή αγωγή δεν στοχεύουν στην άκριτη μεταβίβαση γνώσεων αλλά αντίθετα στην μαθητική αυτενέργεια, αυτονομία, ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα και δόμηση της γνώσης. Στα πλαίσια της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η σχέση, η συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η σχέση αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην αγωγή, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ομαλή ένταξη και πορεία του παιδιού στην κοινότητα της τάξης, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του σχολείου, τον σχεδιασμό, προγραμματισμό και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων αυξάνει το επίπεδο μάθησης και προσφέρει ωφέλειες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Λέγοντας εμπλοκή των γονέων εννοούμε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιών και σχολείου που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Στις σχέσεις των δύο αυτών φορέων αγωγής κρίνεται απαραίτητο να επικρατεί κλίμα αλληλοεκτίμησης, αλληλοκατανόησης, κοινής προσπάθειας και καθορισμένα σαφή όρια δικαιοδοσίας της κάθε πλευράς. Η ανάπτυξη ψυχικών δεσμών ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι καταλυτική και μπορεί να επηρεάσει θετικά τη γενικότερη ατμόσφαιρα της τάξης στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών (Μπρούζος, 2002).

Το ζήτημα της κυκλοφοριακής αγωγής και ιδιαίτερα η πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων είναι ευθύνη όλης της κοινωνίας, η οποία πρέπει να αναπτύξει και να θέσει σε εφαρμογή συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι στρατηγικές πρόληψης στο γενικό πληθυσμό στηρίζονται κυρίως στην προσπάθεια συνολικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης των πολιτών. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει πως ο ρόλος των γονιών αποδυναμώνεται γιατί είναι αναμφισβήτητα καθοριστικός και ουσιαστικός. Η συνεργασία με κάποιους επαγγελματίες θα βοηθήσει την οικογένεια και το σχολείο να θέσουν από κοινού στόχους και να ξεκινήσουν την σταδιακή αλλαγή των συνηθειών κυκλοφοριακής συμπεριφοράς,

αλλά το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των μερών που έχουν οι ίδιοι και το παιδί να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος Φ. & Σπανέα Ε. (2008). Πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων: Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και οδική ασφάλεια. Φ. Αναγνωστόπουλος - Ε. Καραδήμας (Επιμ.) *Υγεία και Ασθένεια: Ψυχολογικές Διεργασίες* (σελ. 115-152), Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.
- Ampofo-Boateng, K., & Thomson, J.A. (1989). Child pedestrian accidents: a case for preventative medicine, *Health Education Research*, 5(2), 265-274.
- Ampofo-Boateng, K. & Thomson, J. A. (1991). Children's perception of safety and danger on the road, *British Journal of Psychology*, 82, 487-505.
- Γκούβρα Μ., Κυρίδης Α., Μαυρικάκη Ε. (2003). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο - Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Chliaoutakis, J., Koukouli, S., Lajunen, T., Tzamalouka, G. (2005). Lifestyle Patterns as Predictors of Driving Behavior in Urban Areas of Greece, *Transportation Research, Part F*, 8 (6), 413-428.
- Driver, R., (1989). *Changing conceptions*, In P. Adey (ed.) *Adolescent development and school science* (pp. 79-99), London, Falmer Pres.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Zeedyk, M. S., Wallace, L., Carcary, B., Jones, K. & Larter, K. (2001). Children and road safety: Increasing knowledge does not improve behavior, *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 573-594.
- Καρδάρá Μ., Παπαζαφειροπούλου Α., Παππάς Σ. (2009). Οδικά τροχαία ατυχήματα Επιδημιολογία, παράγοντες κινδύνου και μέτρα πρόληψης, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 26(6), 751-758.
- Κουτρομάνος, Γ. (2004). Η ανάπτυξη της κοινωνικής αγωγής διαμέσου των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας: η κυκλοφοριακή αγωγή *Διαδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Koutromanos, G. (2009). The design, development and evaluation of the educational software of road safety education, "The Chariot of the Sun", *Proceedings of International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6-8 July 2009, Barcelona, Spain, pp. 5838-5847.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Ντεμογιάννη Σ., Μίντσης Γ., Ταξιλάρης Χ. (2005). Μέθοδοι εκτίμησης του κόστους των οδικών τροχαίων

- ατυχημάτων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οδοποιίας, Βόλος, 18-20 Μαΐου 2005.
- Πανταζής Σ. (2002). Η κυκλοφοριακή αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, *Δείκτες Εκπαίδευσης*, τχ. 4, σσ. 29-36.
- Παπαδάτος Δ., Τερζίδης Α., Πετρίδου Ε. (2005). Επιδημιολογικά δεδομένα τροχαίων ατυχημάτων σε παιδιά, εφήβους και νέους στην Ελλάδα, Πανελλήνιο συνέδριο οδικής ασφάλειας, Παν. Πατρών, τ. 2, Πάτρα.
- Peden M., Scurfield R., Sleet D., Mohan D., Hyder A., Jarawan E., Mathers E. (2004). *World report on road traffic injury prevention*. Geneva, World Health Organization.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Roberts, I., Mohan, D., Abbasi, K. (2002), War on the roads, *British Medical Journal*, 324, 1107-1108.
- Savery, J.R., Duffy, T.M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework, *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Tolmie, A., Thomson, J.A., Foot, H.C., Whelan, K., Morrison, S. & McLaren, B. (2005). The effects of adult guidance and peer discussion on the development of children's representations: evidence from the training of pedestrian skills., *British Journal of Psychology*, 96(2), 181-204.



## Λογισμικά οργάνωσης βιβλιοθήκης

**Δημήτρης Τσίγγρος**

Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Κουτσελιού

tsidi68@sch.gr

### Περίληψη

Το πρόβλημα σχετικά με το δανεισμό των βιβλίων τόσο στις σχολικές βιβλιοθήκες όσο και σε μεγάλους οργανισμούς είναι πολύ συχνό.

Πολλοί μεγάλοι οργανισμοί όπως Πανεπιστήμια ή μεγάλες βιβλιοθήκες χρησιμοποιούν διάφορα συστήματα καταγραφής και οργάνωσης. Αυτά ποικίλουν και γενικά υπάρχει μια πολύ μεγάλη λίστα από λογισμικά ή βάσεις δεδομένων που διαφέρουν πολλές φορές στον τρόπο λειτουργίας τους. Έτσι, υπάρχουν λογισμικά κλειστού τύπου αλλά και ανοιχτού, δίνοντας στον χρήστη την επιλογή να προσαρμόξει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του.

### Πρόλογος

Είναι πια φανερό και αναπόφευκτο ότι η επίδραση της τεχνολογίας των υπολογιστών στις βιβλιοθήκες έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται και διανέμονται οι υπηρεσίες πληροφόρησης. Η εξάρτηση των εργαζομένων στις βιβλιοθήκες, αλλά και των χρηστών από τους υπολογιστές είναι τεράστια και γίνεται εμφανέστερη όταν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα στα συστήματα της βιβλιοθήκης. Όλες οι λειτουργίες της βιβλιοθήκης, από τις υπηρεσίες προς το κοινό, μέχρι τις τεχνικές λειτουργίες, τον δανεισμό και την παροχή πληροφοριών, εξαρτώνται από τους υπολογιστές (Σεμερτζάκη, 2009).

### Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα λογισμικά οργάνωσης βιβλιοθήκης είναι λογισμικά που εξυπηρετούν τους χρήστες στην εύρεση του επιθυμητού τεκμηρίου με τρόπο γρήγορο και εύκολο. Πολλές φορές τα τεκμήρια είναι τόσα πολλά που χωρίς τη χρήση λογισμικού θα ήταν δύσκολο να τα διαχειριστείς.

Όπως αναφέρει ο Farmer\* «η ποσότητα των πληροφοριών, που προσφέρει η κοινωνία της παγκόσμιας γνώσης διπλασιάζεται σχεδόν κάθε δύο χρόνια. Αυτή η προσφερόμενη ποσότητα πληροφοριών για να αξιοποιηθεί, απαιτεί από τους χρήστες την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η πολυπλοκότητα που εμφανίζουν οι ηλεκτρονικές πηγές που κυριαρχούν σήμερα στη διανομή της πληροφορίας, απαιτούν για την πρόσβαση στα αρχεία τους ως απαραίτητες ικανότητες την ανάπτυξη γλώσσας επικοινωνίας με τις ηλεκτρονικές πηγές και την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος για να εντοπίζουν συναφείς πληροφορίες και να αξιολογούν τις πηγές, με στόχο να λύσουν προβλήματα και να πάρουν σωστές αποφάσεις. Εμφανίστηκαν δηλαδή στους χρήστες των πληροφοριών νέες ανάγκες, οι οποίες αποτέλεσαν για τις Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες πρόκληση για τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου και των υπηρεσιών που προσέφεραν οι βιβλιοθηκονόμοι, επειδή οι χρήστες των πληροφοριακών πηγών χρειάζονται βοήθεια για την πρόσβαση και την κριτική αξιολόγηση της ποιότητας των πληροφοριών που τους παρέχουν τα δίκτυα».

Πολλοί οργανισμοί και ιδρύματα διαθέτουν μεγάλες βιβλιοθήκες και χρησιμοποιούν διάφορα λογισμικά για να τις οργανώσουν. Μερικά από αυτά είναι και τα παρακάτω:

### **Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων λειτουργεί από το 2002 σε νέο κτίριο και αποτελεί τη μεγαλύτερη βιβλιοθήκη της χώρας μας. Χρησιμοποιεί το περιβάλλον του «Ζέφυρου» που είναι μια πύλη πρόσβασης με την οποία μπορούν να εντοπιστούν τα διαθέσιμα βιβλία, περιοδικά και άλλο υλικό και σε άλλες Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες (διαδανεισμός). Το περιβάλλον που διαθέτει είναι εύχρηστο και φιλικό στο χρήστη. Σχεδιάστηκε με βάση το πρωτόκολλο Z39.50 και υποστηρίζει USMARC και UNIMARC. Η προβολή και αναζήτηση είναι δυνατή σε όλες τις μορφές κωδικοποίησης του ελληνικού συνόλου χαρακτήρων. Μπορείς να συνδεθείς με πολλούς καταλόγους Βιβλιοθηκών ταυτόχρονα και να κάνεις χρήση αναζήτησης στα κυριότερα ευρετήρια (τίτλος, συγγραφέας, θέμα, εκδότης κλπ) αλλά και σύνθετη αναζήτηση δηλαδή αναζήτηση ως φράση, λογική συσχέτιση, περιορισμός σε γλώσσα και χρονική περίοδο κλπ. Ο χρήστης μπορεί να δημιουργεί προσωπική σελίδα μετά από εγγραφή και να διαχειρίζεται το ιστορικό του όπου κι αν βρίσκεται και όποτε το επιθυμεί. Διατίθεται σε ελληνική και αγγλική γλώσσα.

(Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2017)

\* (2003, ό.π. αναφ. στο Κορομπίλη, 2005)

### Πάντειο Πανεπιστήμιο

Η Βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου χρησιμοποιεί λογισμικό ανοικτού κώδικα και μέσα από αυτό αναπτύσσει τις δικές της ελεύθερες ψηφιακές υπηρεσίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πληροφοριακά συστήματα, ψηφιακά αποθετήρια και γενικότερα συστήματα οργάνωσης γνώσης. Διαθέτει ειδικευμένο προσωπικό που αναπτύσσει όλα αυτά τα οποία αξιοποιούν οι σύγχρονες τεχνολογίες, όπως το Web 2.0.

Η Βιβλιοθήκη έχει αναπτύξει και συντηρεί τα τελευταία χρόνια τις παρακάτω ψηφιακές υπηρεσίες:

- Σύστημα αναζήτησης καταλόγου - OPACIAL.  
Ένα Web 2.0 Online Public Catalog System  
(<http://library.panteion.gr/opacial>)
- Ψηφιακή Βιβλιοθήκη - ΠΑΝΔΗΜΟΣ.  
Η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Παντείου Πανεπιστημίου: ΠΑΝΔΗΜΟΣ (ΠΑΝτειιακές ΔΗΜΟΣιεύσεις).  
(<http://pandemos.panteion.gr>)
- Σύστημα διαδανεισμού PLEIAS.  
Ένα σύστημα διαδανεισμού (InterLibrary Loan - ILL).  
(<http://library.panteion.gr/pleias>).
- Θεματική πύλη - ΑΝΘΡΩΠΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ.  
Θεματική πύλη «ΑΝΘΡΩΠΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ».  
(<http://library.panteion.gr/humansocial>)
- PDAs και Smart phones.  
Οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιούν συσκευές κινητών τηλεφώνων (Smart phones) και PDAs, για να εντοπίζουν τεκμήρια στο χώρο της βιβλιοθήκης.  
Δικτυακή πύλη <http://www.library.panteion.gr>. (Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2019)

### Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΟΠΑ)

Το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών χρησιμοποιεί για τον έλεγχο και τη διαχείριση των τεκμηρίων του (κράτηση, δανεισμός, επιστροφές, ανανέώσεις κ.α.) την εφαρμογή του ολοκληρωμένου συστήματος RFID (Radio Frequency Identification).

Πρόκειται για μια μέθοδο ηλεκτρονικής ταυτοποίησης μέσω ετικετών (tags) που εκπέμπουν πληροφορία για κάθε βιβλίο. Εκτός τις ετικέτες υπάρχουν επίσης οι αναγνώστες (readers) και το λογισμικό υποστήριξης (Θεοδώρου, 2008).

Έτσι επιτυγχάνεται η αυτοματοποίηση και ο εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών διαχείρισης του υλικού. Μπορεί να αντεπεξέλθει σε τρεις βασικές υπηρεσίες των βιβλιοθηκών:

1. Διαδικασία Κυκλοφορίας Υλικού
2. Οργάνωση Υλικού (Απογραφή, Εντοπισμός και Αναδιοργάνωση του υλικού στα ράφια της βιβλιοθήκης)
3. Βελτίωση Ασφάλειας Υλικού

Για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη υπηρεσία χρειάστηκε να γίνει αλλαγή στη σύμμανση, από το ραβδωτό κώδικα (barcode) σε ετικέτες RFID, 7000 περίπου τεκμηρίων. Στη συνέχεια έγινε η εγκατάσταση του σχετικού λογισμικού ώστε «να είναι δυνατή η διασύνδεση αυτού με το ολοκληρωμένο σύστημα αυτοματοποίησης βιβλιοθηκών της Βιβλιοθήκης του ΟΠΑ». Για να μπορούν οι χρήστες να εξυπηρετούνται μόνοι τους εγκαταστάθηκε σταθμός αυτοεξυπηρέτησης και διεπαφές ολοκλήρωσης με το τοπικό σύστημα της Βιβλιοθήκης. Επίσης αναβαθμίστηκε το σύστημα ασφαλείας υλικού και ο εξοπλισμός ελέγχου για την πρόσβαση σ' αυτήν.

Εκτός των άλλων ωφελειών όπως αυτοεξυπηρέτηση, εξοικονόμηση χρόνου, και ασφάλεια υλικού αυτό που βοηθά αφάνταστα τους χρήστες και τους βιβλιοθηκονόμους είναι ο αυτόματος εντοπισμός στα ράφια, η ευκολία στην ταξινόμηση και η αυτοματοποίηση της διαδικασίας απογραφής (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2019)

### **Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

Στη Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας χρησιμοποιείται το Ηλεκτρονικό Σύστημα Διαχείριση Αιτήσεων Διαδανεισμού (SmILLe - System management Interlibrary Loan electronically).

Καλύπτει τις ανάγκες μιας βιβλιοθήκης για την υπηρεσία του διαδανεισμού τον οποίο υποστηρίζει τόσο μεταξύ χρηστών και βιβλιοθήκης όσο και μεταξύ βιβλιοθηκών. Έχει σχεδιαστεί ώστε να ικανοποιείται το πρωτόκολλο ISO ILL στα πλαίσια της ροής εργασίας που υπάρχει στην Βιβλιοθήκη & στο Κέντρο Πληροφόρησης, ωστόσο είναι επεκτάσιμο και σε άλλα μοντέλα εργασίας. Το σύστημα είναι υπό την άδεια AFL (Academic Free License). (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2019)

### **Ευρωπαϊκή Βιβλιοθήκη**

Η ηλεκτρονική πύλη της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης προσφέρει γρήγορη και εύκολη πρόσβαση στις συλλογές των 48 Εθνικών Βιβλιοθηκών της Ευρώπης και των κορυφαίων

Ευρωπαϊκών Ερευνητικών Βιβλιοθηκών μέσω του συστήματος European Library API και LOD.

Οι χρήστες μπορούν να αναζητήσουν ταυτόχρονα και να επαναχρησιμοποιήσουν 28.627.026 ψηφιακά τεκμήρια και 175.511.348 βιβλιογραφικές εγγραφές από τα οποία για τα περισσότερα η πρόσβαση είναι ελεύθερη (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Βιβλιοθήκη, 2019).

Το Ευρετήριο Ανοικτών Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης προσφέρει πρόσβαση σε ένα τεράστιο σύνολο βιβλιογραφικών δεδομένων, το οποίο περιλαμβάνει πάνω από 109 εκατομμύρια βιβλιογραφικά αρχεία που διατίθενται από τις βιβλιοθήκες συνεργατών. Τα δεδομένα διατίθενται υπό τους όρους αδειοδότησης του Creative Commons CC0 1.0, το οποίο επιτρέπει την απεριόριστη χρήση των δεδομένων για οποιοδήποτε σκοπό από οποιονδήποτε, συμπεριλαμβανομένης της εμπορικής χρήσης.

Η Ευρωπαϊκή Βιβλιοθήκη διαθέτει επίσης ένα υποσύνολο της βάσης δεδομένων RLUK (Research Libraries UK) που περιλαμβάνει περίπου 20 εκατομμύρια βιβλιογραφικές εγγραφές από 34 βιβλιοθήκες του Ηνωμένου Βασιλείου.

Το RLUK LOD προσφέρει μια αποθήκη από μια επιλογή συνόλων δεδομένων. Τα δεδομένα αντιπροσωπεύονται στο RDF σύμφωνα με την Οντολογία της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης. Υπάρχει η δυνατότητα είτε να κατεβάσουμε το πλήρες σύνολο δεδομένων είτε να επιλέξουμε τα υποσύνολα του.

TEL API: Το API της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη εφαρμογών αναζήτησης και προβολής των Μεταδεδομένων της Ευρωπαϊκής Βιβλιοθήκης. Επιτρέπει επίσης να πραγματοποιούνται πολύπλευρες ή φιλτραριστικές αναζητήσεις σε γλώσσες, συντελεστές, κλάδους, χώρες και συλλογές και να ανακτώνται τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Το API βασίζεται στις προδιαγραφές Open Search. Τα δεδομένα μπορούν να ανακτηθούν σε μορφές XML, JSON και RDF.

Το API TEL παρέχει πρόσβαση σε όλους τους καταλόγους και συλλογές ψηφιακών αντικειμένων που είναι διαθέσιμα στη διεύθυνση <http://www.theeuropeanlibrary.org/>

Για να αποκτηθεί πρόσβαση στο API, πρέπει να γίνει “λήψη δεδομένων” και να γίνει εγγραφή που θα προσφέρει ένα κλειδί API. Αυτό το κλειδί θα επιτρέψει πρόσβαση στα δεδομένα.

Τα δεδομένα που δημοσιεύονται από την Ευρωπαϊκή Βιβλιοθήκη δεν είναι στατικά και συνεπώς υπόκεινται σε αλλαγές. Γι αυτό θα πρέπει να γίνεται έλεγχος τακτικά για τυχόν ενημερώσεις των δεδομένων. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Βιβλιοθήκη δεν εγγυάται την

ακρίβεια ή την πληρότητα των μεταδεδομένων και των προεπισκοπήσεων. Συγκεντρώνει τα μεταδεδομένα από μεγάλο αριθμό βιβλιοθηκών και κατά συνέπεια βασίζεται στις βιβλιοθήκες για να διασφαλίσει ότι οι κάτοχοι αυτών των δικαιωμάτων έχουν συμφωνήσει στη δημοσίευση των έργων τους υπό τις ισχύουσες προϋποθέσεις των επιλεγμένων αδειών. Η ευρωπαϊκή βιβλιοθήκη δεν είναι ιδιοκτήτης των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας στα μεταδεδομένα, τις προεπισκοπήσεις ή τα ψηφιοποιημένα υλικά στα οποία αναφέρονται τα παραπάνω. (The European Library, 2019)

### **Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου των Ηνωμένων Πολιτειών**

*Θεωρείται η μεγαλύτερη και πλουσιότερη βιβλιοθήκη παγκοσμίως.*

Διαθέτει περίπου 32 εκατομμύρια καταλογημένα τεκμήρια όπως βιβλία, σπάνια και σύγχρονα, εφημερίδες απ' όλο τον κόσμο, χάρτες, παρτιτούρες, μικροφίλμ, φωτογραφικές εικόνες με δημοφιλή καλλιτεχνικά αντικείμενα και σχέδια αρχιτεκτονικής σε περισσότερες από 470 γλώσσες. Εκδίδει βιβλία για τυφλούς τυπωμένα στη γραφή Braille.

Για την ταξινόμηση βιβλίων και άλλων τεκμηρίων, ανέπτυξε ένα σύστημα ταξινόμησης το οποίο χρησιμοποιήθηκε από πολλές βιβλιοθήκες στις Η.Π.Α. Λειτουργεί διαιρώντας τη γνώση σε 21 βασικές κατηγορίες σύμφωνα με το κάθε γράμμα του λατινικού αλφαβήτου και σε υποκατηγορίες (Βικιπαίδεια, 2017)

Το ταξινομικό σύστημα του Κογκρέσου (Library of Congress Classification - LCC) (<http://www.loc.gov/catdir/cpsol/lcc.html>) είναι ένα απαριθμητικό (enumerative) κυρίως σύστημα. Επηρεάστηκε από το σύστημα ταξινόμησης Cutter Expansive Classification. Είναι οργανωμένο κατά επιστημονικό κλάδο πράγμα που σημαίνει «ότι βιβλία με παρόμοια θέματα, αλλά διαφορετική εστίαση, ταξινομούνται σε διαφορετικές κλάσεις». Η ύπαρξη εκτενών ταξινομικών πινάκων είναι αποτέλεσμα της απαριθμητικής φύσης του συστήματος, αλλά η εφαρμογή του είναι ευκολότερη από άλλα συστήματα. Επιπλέον, η σημειογραφία είναι συντομότερη.

Οι ταξινομικοί πίνακες του LCC διατίθενται από τη βιβλιοθήκη του Κογκρέσου σε δύο κυρίως μορφές (<http://www.loc.gov/aba/publications/FreeLCC/freelcc.html>):

- 41 τυπωμένους τόμους, και
- ηλεκτρονική μορφή μέσω του Classification Web (<http://classificationweb.net/>) (Αποθετήριο “Κάλλιπος”, χ.χ.)

### Άλλα διαθέσιμα συστήματα

Υπάρχει πληθώρα λογισμικών διαχείρισης δανειστικής βιβλιοθήκης. Παρακάτω περιγράφονται μερικά από αυτά.

- *Koha*: είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης βιβλιοθηκών ανοιχτού κώδικα που σημαίνει ότι ο καθένας μπορεί να έχει πρόσβαση στον κώδικά του και να κάνει τις τροποποιήσεις που θέλει όπως επίσης ότι είναι δωρεάν. Παγκοσμίως θεωρείται το πρώτο ελεύθερο σύστημα ανοιχτού λογισμικού για βιβλιοθήκες. Μπορεί να λειτουργήσει σχεδόν σε όλα τα λειτουργικά συστήματα όπως Windows, Linux, Unix, MacOS κ.α. Λειτουργεί και ως ψηφιακή βιβλιοθήκη χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο στο οποίο βρίσκεται και η κύρια βάση δεδομένων του μέσω της οποίας δύναται να γίνεται αναζήτηση πληροφοριών σε οποιαδήποτε βιβλιοθήκη μέσω του Opac. Χαρακτηριστικό του είναι επίσης η δια-λειτουργικότητα με άλλα συστήματα και τεχνολογίες. Κυκλοφορεί στην αγγλική γλώσσα και γίνεται προσπάθεια να μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες. (Δάμπας, χ.χ.)

- *Librarika*: πρόκειται για μία on-line βιβλιοθήκη-πλατφόρμα, δηλαδή δεν χρειάζεται να κάνεις εγκατάσταση στον υπολογιστή σου κάποιο λογισμικό, εισέρχεσαι με τον προσωπικό σου κωδικό. Είναι ένα έξυπνο Σύστημα Ολοκληρωμένης Βιβλιοθήκης (ILS) SaaS (λογισμικό ως υπηρεσία) που αναπτύσσεται στο Cloud και είναι «χτισμένη» με σύστημα OPAC με πολλές εύχρηστες λειτουργίες.

Μέχρι 2.000 εγγραφές (βιβλία) είναι δωρεάν. Από εκεί και πάνω πληρώνεις με μηνιαία συνδρομή, τις επόμενες εκδόσεις (10.000-20.000-30.000 εγγραφές). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί απ' όλους, πανεπιστήμια, κολλέγια, σχολεία, οργανισμούς, δημόσιες βιβλιοθήκες, οικογένεια. Αυτοί σήμερα αποτελούν τους χρήστες της Librarika. Εκτός όλων των άλλων συνηθισμένων λειτουργιών η νέα καινοτομία είναι το σκανάρισμα μέσω κινητού του κωδικού κάθε βιβλίου (MVP version of Librarika iPhone App) δίνοντας έτσι περισσότερη ευελιξία στο χρήστη. Δεν χρειάζονται ιδιαίτερες ικανότητες και μπορείς να έχεις πρόσβαση από οποιαδήποτε συσκευή συνδεδεμένη στο διαδίκτυο. Η έκδοση διατίθεται μόνο στα αγγλικά. (Librarika, 2019)

- *Εφαρμογή «Διαχείριση βιβλιοθήκης»*: η εφαρμογή είναι της Microsoft και σχεδιάστηκε για τα σχολεία αλλά μπορεί να δουλέψει και σε βιβλιοθήκες άλλων φορέων. Απαιτείται εγκατάσταση του λογισμικού Access Runtime 2007. Υπάρχουν οδηγίες που σε καθοδηγούν σε κάθε βήμα. Είναι εύχρηστο και διατίθεται στην ελληνική γλώσσα. (Δημητρίου, 2013) .

## **Άλλα λογισμικά ανοιχτού κώδικα**

### OS Linux – Αγγλική γλώσσα

- Alexandria: Εφαρμογή διαχείρισης συλλογής βιβλίων
- BookBase: Εφαρμογή αποθήκευσης πληροφοριών για συλλογή βιβλίων, σύμφωνα με τον μοναδικό αριθμό ISBN. Η έρευνα πραγματοποιείται σύμφωνα με: τίτλο, όνομα συγγραφέα, εκδόσεις, copyright, εκδότη, είδος εξωφύλλου και τιμή. Επίσης γίνεται επεξεργασία ή διαγραφή εγγραφών και εκτύπωση αναφοράς συλλογής.
- BookDB: Βάση δεδομένων για καταχώρηση συλλογής βιβλίων. Η αναζήτηση πραγματοποιείται σύμφωνα με τίτλο, συγγραφέα, εκδότη, ISBN και αριθμό του τεκμηρίου στον κατάλογο και προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας και διαγραφής εγγραφών.
- BookLid: Λογισμικό που βοηθάει στη διαχείριση συλλογής βιβλίων. Ανακτά πληροφορίες συγγραφέα/ τίτλου βασισμένες στο ISBN του τεκμηρίου και τις αποθηκεύει σε μια βιβλιοθήκη, την οποία μπορεί να την επεξεργαστεί ο χρήστης.
- eBookCollector: Πρόγραμμα για τη διαχείριση συλλογής βιβλίων. Κύρια χαρακτηριστικά του η σύνθετη αναζήτηση και η πληθώρα των κατηγοριών των βιβλίων που περιλαμβάνει.
- Elidune: Πρόκειται για ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης βιβλιοθήκης, που μεταξύ άλλων υποστηρίζει καταλογοποίηση, αναζήτηση τίτλων και διαχείριση χρηστών.

### Ανεξάρτητο λειτουργικό σύστημα – Αγγλική γλώσσα

- iBookshelf: Εφαρμογή διαχείρισης συλλογών βιβλίων, η οποία προσφέρει και τη δυνατότητα σχεδίασης εξωφύλλων για κάθε βιβλίο.
- Nalanda: Πρόκειται για web based σύστημα διαχείρισης βιβλιοθήκης, το οποίο υποστηρίζει τις βασικές λειτουργίες που απαιτείται να διεκπεραιώνει μια τέτοιου είδους πλατφόρμα, όπως π.χ. την καταγραφή δανεισμού και επιστροφής βιβλίων και τη διαχείριση χρηστών.

### Ανεξάρτητο λειτουργικό σύστημα – πολλές γλώσσες

- WIKINDX: Εφαρμογή για την καταχώριση βιβλιογραφιών, σημειώσεων και παραπομπών, η οποία παρέχει και σύνθετες δυνατότητες ανάκτησης των πληροφοριών. (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Πολωνικά)

### Ανεξάρτητο λειτουργικό σύστημα – Γερμανική γλώσσα

- jBib: Client/Server εφαρμογή διαχείρισης της δανειστικής βιβλιοθήκης σχολείων.



OS: BSD, Linux, Windows, Windows 95/98/2000, Windows NT/2000, Windows XP - Αγγλικά

- **OpenBiblio:** Πρόκειται για ολοκληρωμένο σύστημα ψηφιακής βιβλιοθήκης που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει υπηρεσίες διαχείρισης καταλόγου βιβλίων.

### **Λογισμικά που διατίθενται δωρεάν**

- **Σχολικός Βιβλιοφύλαξ:** Καταλογογράφηση και Διερεύνηση Σχολικής Δανειστικής Βιβλιοθήκης. Διατίθεται δωρεάν και απαγορεύεται οποιαδήποτε εμπορική του εκμετάλλευση. Συνοδεύεται από το πρόγραμμα Μ-Βιβλιοφύλαξ, το οποίο είναι ένα εργαλείο για τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να ερευνούν μέσω του προγράμματος που είναι εγκατεστημένο σε άλλο υπολογιστή, στις εγγραφές για κάποιο βιβλίο. Στο Μ-Βιβλιοφύλαξ οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τα στοιχεία του καταλόγου. Μπορούν μόνο να ψάξουν, να δουν και να εκτυπώσουν ηλεκτρονικές καρτέλες εγγραφών. Όποτε γίνονται αλλαγές θα πρέπει να αντιγράφεται το νέο αρχείο από το κύριο υπολογιστή στον υπολογιστή των μαθητών. (Ανιστόρητον, 2015)
- **Ανίστωρ 3.0 (2004):** Διαρκής Ελληνική Βιβλιογραφία Πολιτικής, Οικονομικής, Πολιτιστικής Ιστορίας και Αρχαιολογίας (1976 – Σήμερα)
- **Προσωπικός Βιβλιοφύλαξ:** Καταχώριση και Αναζήτηση Τίτλων Βιβλίων, Εντύπων, Άρθρων Καταλογογράφηση Προσωπικής Βιβλιοθήκης (Κεραστά, 2008)

### **Λογισμικά με συνδρομή**

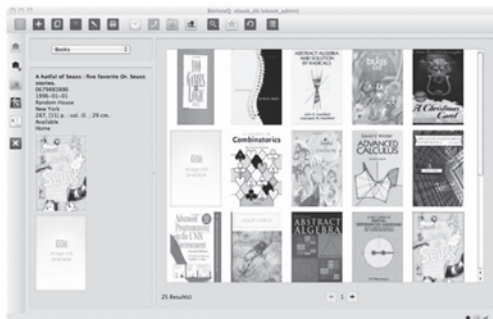
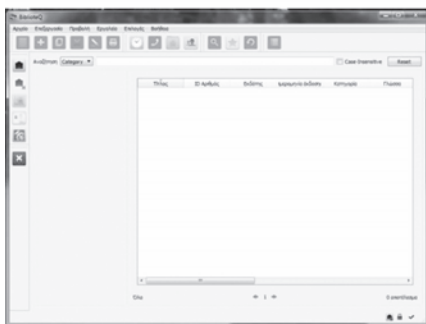
Στην ηλεκτρονική διεύθυνση [e.zikiropoulos@gmail.com](mailto:e.zikiropoulos@gmail.com) μπορείς να «παραγγείλεις» ένα πρόγραμμα σε μορφή αρχείου ACCESS με μικρό κόστος αναλόγως με το τι ζητάει ο καθένας. Υπάρχει υποστήριξη μέσω e-mail ή Skype και υπόσχεται εύκολη χρήση απ' όλους. Μπορείς να κάνεις εισαγωγή βιβλίων, χρηστών, στοιχεία δανεισμού και επιστροφής βιβλίων, να γνωρίζεις όλα τα διαθέσιμα βιβλία, να τυπώνεις στοιχεία βιβλίου ή δανειζόμενου αλλά και άλλες ακόμη λειτουργίες (Ζικιρόπουλος, 2013).

### **Ανάλυση-παρουσίαση του λογισμικού BiblioteQ**

Πρόκειται για μια δωρεάν εφαρμογή οργάνωσης βιβλιοθήκης που παρουσιάζει επαγγελματικά στοιχεία και δίνει πρόσβαση στην PostgreSQL και SQLite. Χρησιμοποιεί τα πρωτόκολλα SRU και Z39.50 για την ανάκτηση δεδομένων για βιβλία, εφημερίδες και

περιοδικά. Είναι διαθέσιμο για όλα τα σημαντικά λειτουργικά συστήματα και πρέπει να είναι συμβατό με οποιοδήποτε σύστημα που υποστηρίζει Qt (geogeo.gr, 2013)

Μπορεί να γίνει εγκατάσταση σε USB stick σε υπολογιστή ή on line. Συνδέεται με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες μέσω συστήματος Z39.50 και μπορεί να κατεβάσει πληροφορίες κάποιου βιβλίου με βάση τον ISBN. Το περιβάλλον είναι απλό και εύχρηστο (Ανάβασέ το, 2013)



Διατίθεται στα αραβικά, τα τσεχικά, τα ολλανδικά, τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ελληνικά και τα ουγγρικά (BiblioteQ, 2017)

Μικρά προβλήματα υπάρχουν με τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα όπου η απόδοση μερικών επιλογών από τα αγγλικά στα ελληνικά δεν είναι πιστή όπως για παράδειγμα το call number αποδίδεται σε «αριθμό τηλεφώνου» ενώ στην πραγματικότητα είναι «ταξιδιωτικός αριθμός». Ακόμα, δεν υπάρχει επιλογή καταγραφής της πρώτης ημερομηνίας εγγραφής ενός τεκμηρίου στη βάση μας όπως επίσης υπάρχει πρόβλημα στην αναζήτηση με τα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα και τα σημεία στίξης. Προφανώς μια αυτόματη μετατροπή σε κεφαλαία θα έδινε λύση στο πρόβλημα.

### Χρήστες και λειτουργίες

Χρήστες: σε τοπικό επίπεδο χρήστης ορίζεται κάποιος ως υπεύθυνος του σχολείου που θα διαχειρίζεται το πρόγραμμα. Σε διαδικτυακό επίπεδο δίνεται η δυνατότητα ενός διαχειριστή αλλά και ο ορισμός κατηγοριών μελών με συγκεκριμένα δικαιώματα χρήσης της εφαρμογής δηλαδή άλλων μελών που θα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για το υλικό της βιβλιοθήκης και για την κατάσταση δανεισμού τους. Θα μπορούσε επίσης να δημιουργηθεί μια βάση « που να διαχειρίζονται οι υπεύθυνοι βιβλιοθήκης όλων των σχολείων της περιφέρειας φτιάχνοντας έτσι ένα ενιαίο σύστημα καταχώρισης/αναζήτησης

υλικού προσβάσιμο σε κάθε άλλο εκπαιδευτικό με την ιδιότητα του μέλους». Οι λογαριασμοί δημιουργούνται αποκλειστικά από τον διαχειριστή.

**Λειτουργίες:** Βασικές λειτουργίες του προγράμματος είναι η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων αποτελούμενη από τα μέλη της βιβλιοθήκης δηλαδή αυτοί που θα δανείζονται τα βιβλία (μαθητές) αλλά και από τα βιβλία που διαθέτει η βιβλιοθήκη, καταχωρημένα είτε με τον αριθμό ISBN είτε με τίτλο και συγγραφέα<sup>1</sup>. Έτσι μετά από αυτό θα μπορεί να γίνεται αναζήτηση κάποιου βιβλίου ή θα μπορείς να βλέπεις τη σελίδα ενός μέλους με τα βιβλία που έχει δανειστεί. Εκτός τις βασικές λειτουργίες υπάρχουν κι αυτές που αυξάνονται με τις συνεχείς αναβαθμίσεις του λογισμικού.

Το λογισμικό προσφέρει υπηρεσίες ολοκλήρωσης μόνο με βάση δεδομένων, μπορεί δηλαδή να συνδεθεί με βάσεις δεδομένων και να αντλεί πληροφορίες. Τέλος δίνεται η δυνατότητα εισαγωγής των δεδομένων σε φύλλο εργασίας του MS Excel και η εκτύπωσή τους (LabSchool.gr Εργαστήριο Δημοτικού Σχολείου, 2017)

### **Ειδικές απαιτήσεις**

- Γενικές απαιτήσεις:
- PostgreSQL 8.x
- PostgreSQL 9.x ή SQLite 3.x
- Qt 4.7.x
- YAZ 4.x

Όταν πρόκειται για τοπικό δίκτυο η μόνη απαίτηση είναι η γνώση χειρισμού του προγράμματος.

Για πρόσβαση σε διαδικτυακή βάση δεδομένων δηλαδή για βάση τύπου PostgreSQL, απαιτείται εγκατάσταση από κάποιον τεχνικό σε ιδιωτικό server.

---

1. Δύνεται η δυνατότητα καταχώρησης και άλλων τεκμηρίων όπως εφημερίδες, περιοδικά, DVDs μουσικά CDs κ.α.

## Βιβλιογραφία

- BiblioteQ. (2017). *BiblioteQ*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από <http://biblioteq.sourceforge.net/index.html>
- geogeo.gr. (2013). *BiblioteQ*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [www.geogeo.gr/index.php?topic=482.0](http://www.geogeo.gr/index.php?topic=482.0)
- LabSchool.gr Εργαστήρι Δημοτικού Σχολείου. (2017). *Σχολική Βιβλιοθήκη*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [www.labschool.gr/lab-software/school-library-biblioteq.html](http://www.labschool.gr/lab-software/school-library-biblioteq.html)
- Librarika. (2019). *Librarika*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από <https://librarika.com/>
- The European Library. (2019). Ανάκτηση Φεβρουάριος 13, 2019, από <http://www.theeuropeanlibrary.org/tel4/>
- Ανάβασέ το. (2013). *Συστημα διαχείρισης δανειστικής βιβλιοθήκης*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [http://anebaseto.blogspot.gr/2013/03/blog-post\\_23.html](http://anebaseto.blogspot.gr/2013/03/blog-post_23.html)
- Ανιστόρητον. (2015). *Σχολικός βιβλιοφύλαξ*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από <http://www.anistor.gr/anistor/software/bfylax/S-biblio.htm>
- Αποθετήριο "Κάλλιπος". (χ.χ.). *Ταξινόμηση*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1678/1/o2\\_chapter\\_6.pdf](http://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1678/1/o2_chapter_6.pdf)
- Βικιπαίδεια. (2017). *Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από [el.wikipedia.org/wiki/Βιβλιοθήκη\\_του\\_Κογκρέσου](http://el.wikipedia.org/wiki/Βιβλιοθήκη_του_Κογκρέσου)
- Δάμπας, Α. (χ.χ.). Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από [dlib.ionio.gr/ctheses/0708tab522k/Dampas\\_KOHA.ppt.ppt](http://dlib.ionio.gr/ctheses/0708tab522k/Dampas_KOHA.ppt.ppt)
- Δημητρίου, Ν. (2013). *Νίκος Δημητρίου*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από <http://blogs.sch.gr/ndimitriou/2013/07/05/%CE%B5%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7%CF%82/#prettyPhoto>
- Ζικιρόπουλος, Ε. (2013). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΑΝΕΙΣΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [http://daneistikibibliothiki.blogspot.gr/2013/04/blog-post\\_7.html](http://daneistikibibliothiki.blogspot.gr/2013/04/blog-post_7.html)
- Θεοδώρου. (2008). *Το RFID στην Ελλάδα. Περιορισμοί και Δυνατότητες*. Ανάκτηση Απρίλιος 29, 2017, από <https://www.theodorou.gr/el/knowledge/articles-and-white-papers/195-005-article.html>
- Κεραστά, Κ. (2008). *Συλλογικός Κατάλογος Δημοσίων Βιβλιοθηκών (1999-2008)*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από [http://unioncat.blogspot.gr/2008/10/blog-post\\_03.html](http://unioncat.blogspot.gr/2008/10/blog-post_03.html)
- Κορομπίλη, Σ. (2005). Η αναγκαιότητα της καθοδηγητικής στρατηγικής στις βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (σ. 109). Αθήνα: Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2019). *Βιβλιοθήκη*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 14, 2019, από <https://www.aueb.gr/el/library>
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (2017). *Ζέφυρος*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από <http://zephyr.lib.uoi.gr/cgi-bin/zap/zap/about.zap>

- Πανεπιστήμιο Κύπρου, Βιβλιοθήκη. (2019). *Κατάλογοι άλλων Βιβλιοθηκών*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 17, 2019, από <http://library.ucy.ac.cy/el/sources/external-catalogs>
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (2019). *Βιβλιοθήκη και κέντρο πληροφόρησης Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 15, 2019, από <https://www.lib.uom.gr/index.php/el/opensourcegr/item/278-open-source-software>
- Πάντειο Πανεπιστήμιο. (2019). *Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης Πάντειο Πανεπιστήμιο*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2019, από <http://www.library.panteion.gr/page.php?id=78&lang=el>
- Σεμερτζάκη. (2009). Ολοκληρωμένα συστήματα διαχείρισης βιβλιοθηκών, απαραίτητα υποσυστήματα, η έκδοση του καταλόγου στο Internet, νέες προηγμένες υπηρεσίες. Λαμία: Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Λαμίας.



