

# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



Vol.: 2 Issue: 4

Σεπτέμβριος 2022

ISSN: 2732-8511

# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Αργυροπούλου Μαρία**, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

**Αυγερινού Μαριάννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

**Γεωργάκαινας Χαράλαμπος**, Centre Principal, Zhangjiagang IVY Experimental High School, Cambridge A-Level Centre

**Γιαννίκας Αθανάσιος**, Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**Γκούσκου Ειρήνη**, SFHEA, BA ECEDU (Hons.), QTS, MSc, MBA, PhD, Lecturer in Primary and Early Years Education Deputy Chief Editor Journal of Education in Museums, UCL Institute of Education, University College London

**Ζυμπίδης Δημήτριος**, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**Καλεσοπούλου Δέσποινα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

**Καμηλάκη-Πολυμέρου Αικατερίνη**, Ομότ. Ερευνήτρια, τ. Διευθύντρια του Κέντρου Ερέυνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Μέλος της Εθνικής Επιτροπής Αθήνα 2021, Πρόεδρος της Επιτροπής Χειροτεχνίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

**Καπανιάρης Αλέξανδρος**, Δρ. Ψηφιακής Λαογραφίας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τμήματος Ιστορίας & Εθνομολογίας, Μέλος Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

**Κουτσονίκος Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Μάργαρη Ζωή**, Κύρια Ερευνήτρια, Κέντρον Ερέυνης της Ελληνικής Λαογραφίας - Ακαδημία Αθηνών

**Μουσένα Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή

**Μπούρας Χρήστος Ι.**, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

**Νίκας Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Παναγόπουλος Αλκιβιάδης**, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Πουλάκη Ιουλία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Ραφαηλίδης Απόστολος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Τσάκωνας Ιωάννης**, Αναπληρωτής Προϊστάμενος Βιβλιοθήκης & Κέντρου Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών

**Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή**, Assistant Professor, Ed. Management Director, Distance Education Unit, European University Cyprus

**Χατζοπούλου Ευαγγελία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2022

ISSN: 2732-8511



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ**, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

**Ευαγγελία Κανταρτζή**, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

**Γιώτα Παπαδημητρίου**, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ



## Περιεχόμενα

### A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

*Μαρία Αργυροπούλου, Ζωή Σπύρου*

Μια πρόταση επαναφήγησης ... στο Ναυτικό – Λαογραφικό Μουσείο Ιθάκης σελ. 9

*Γεωργία Αδαμοπούλου*

Μια φορά κι έναν καιρό... Αρχαίοι Μύθοι από την περιοχή της Ηλείας σελ. 23

*Σοφία Μαργαρίτη*

Δημιουργική γραφή και ανθρώπινα δικαιώματα: Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τα εργαστήρια της δημιουργικής γραφής και έκφρασης για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σελ. 32

*Παρθένα Τριανταφυλλίδου, Αικατερίνη Σμαροπούλου*

Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σελ. 37

*Αλέξιος Τσιούλης*

Ένταξη προσφύγων/μεταναστών: Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο διδασκαλίας σελ. 50

*Χριστίνα Σμαροπούλου*

Εφαρμογή δραστηριοτήτων γλωσσικής επίγνωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σελ. 59

*Ανδρέας Μαυρίδης, Αικατερίνη Σμαροπούλου*

Εφαρμογή Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Διαταραχών σελ. 66

*Πολυξένη Δημητριάδου*

Νέες μορφές οικογένειας: Μια σύγχρονη πραγματικότητα. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής σελ. 79

*Θεοφίλη Καρυπίδου*

Διερεύνηση της συμβολής του mentoring στη βελτίωση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σελ. 88

*Ηλέκτρα Ζούρου*

Διασφάλιση ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σελ. 96

*Κωνσταντίνα Βαρελά*

«Βλέπω με τα χέρια μου»: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών σελ. 104



# Culture



Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education



## Μια πρόταση επαναφήγησης ... στο Ναυτικό – Λαογραφικό Μουσείο Ιθάκης

**Δρ. Μαρία Αργυροπούλου**

*ΕΔΙΠ Τμήματος Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστημίου Πατρών*  
margyrop@upatras.gr

**Ζωή Σπύρου**

*Αρχιτέκτων Μηχ. Ε.Μ.Π*  
info@zoesprou.com

### Περίληψη

Σε μια δυναμική μελέτη του λαϊκού πολιτισμού, που η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση όλων των όψεων της καθημερινότητας αποτελούν συστατικό στοιχείο του τόπου, η ύπαρξη ενός Ναυτικού -Λαογραφικού Μουσείου διαμορφώνει εικόνες παρελθόντων συμβάντων που λειτουργούν μέσα στο πολιτισμικό πλέγμα. Η πρόκληση της επαναφήγησης μετά από την επίσκεψη στο μουσείο, αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα εργασία. Ο ποιητικός στίχος ως διαμεσολαβητής μιας ιστορίας ανθρώπων και πράγματος, δομεί το μουσειολογικό σενάριο και μεταμορφώνει τον επισκέπτη σε homo viator, σε ταξιδευτή της Ιθάκης του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ταυτόχρονα η μουσειογραφική μελέτη ξεδιπλώνεται αντίστοιχα στον υφιστάμενο χώρο του λαογραφικού μουσείου της Ιθάκης, έχοντας κοινό οπτικό συντακτικό υποστήριξης και συνδεσιμότητας της διαφορετικότητας του περιεχομένου τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ναυτικό-Λαογραφικό Μουσείο Ιθάκης, μουσειολογική μελέτη, μουσειογραφική μελέτη.



### 1. Το θεωρητικό σκεπτικό

Η μεταβιομηχανική κοινωνία απαιτεί την ανάδειξη όψεων ενός τοπικού πολιτισμού *εντοπιότητας*, και σε αυτό οφείλει να στοχεύει κάθε Δήμος μέσα από την συλλογή, έρευνα, ερμηνεία και έκθεση των στοιχείων της πολιτισμικής του ιδιαιτερότητας.

Με την κυριαρχία της πληροφορίας σε κάθε παραγωγική διαδικασία και την έλευση της μετανεωτερικότητας, ανατρέπονται πολλές βεβαιότητες και ταυτόχρονα αλλάζουν οι αναγνώσεις του κοινωνικού, πολιτισμικού, αλλά και επιστημολογικού πλαισίου. Το μουσείο καλείται να λειτουργήσει σε όρους πολιτιστικής - τουριστικής βιομηχανίας αλλά και σε εκπαιδευτικούς όρους. Αν η γραμμική και παρατακτική απεικόνιση των τεκμηρίων σε ένα μουσειακό χώρο αποτελεί συστατικό στοιχείο της νεωτερικής εποχής που ο χώρος και ο χρόνος περιχαράκωνονται και ταυτόχρονα αποτελούν στοιχεία μαζικής κατανάλωσης, τότε η





αλήθεια των νεωτερικών μουσείων έρχεται να μετατραπεί σε αντισυμβατική γνώση στην μετανεωτερική εποχή και το μουσείο να αποκτήσει μια άλλη διάσταση που μέσα της συμπεριλαμβάνει τους αποδέκτες της πληροφορίας του. Η ισορρόπηση ανάμεσα στις επιταγές της λειτουργίας του μουσείου ως πολιτιστικού οργανισμού και ταυτόχρονα ως χώρου εκπαίδευσης και καλλιέργειας πολιτιστικών δεξιοτήτων και πλήθους άλλων δεξιοτήτων, αποτελεί το ζητούμενο. Ταυτόχρονα ο ρόλος του μουσείου στη συγκρότηση ταυτότητας τόσο σε εθνικό όσο και τοπικό επίπεδο είναι συνιστώσα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης ή εξέλιξης ενός μουσειακού χώρου.

Η στατικότητα των μουσείων μέσα από τη συγκέντρωση, διατήρηση και έκθεση των αντικειμένων αποτελεί παρελθόν. Ο Άγγελος Δεληβοριάς, κάνοντας τον απολογισμό του Μουσείου Μπενάκη για το 1987 είπε *το μουσείο-κάθε δηλαδή μουσείο- είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Ο οργανισμός όμως αυτός, αντίθετα από τα άλλα έμβια όντα, αποφεύγει τον κίνδυνο του θανάτου με τις συνεχείς μεταλλάξεις της ιδιοσυστασίας του, τις μεταστοιχειώσεις των στόχων του και τους αναπροσανατολισμούς των προοπτικών του* (Παυλίδης, 2000, σ. 42). Έτσι πλέον το μουσείο αντιμετωπίζεται ως μέσον καλλιέργειας των πολιτών, διαπαιδαγώγησης, αλλά και διαμόρφωσης προτύπων και αξιών. Στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής επικοινωνίας, μάλιστα, αυτή η πολιτιστική δυναμική του μουσείου γίνεται πιο επίκαιρη από ποτέ, γιατί μας επιτρέπει να δούμε το παρελθόν μας ως έθνος μέσα από τη συνύπαρξη με τους άλλους, τους διαφορετικούς.

Το 2007, μετά από τροποποίηση του προηγούμενου ορισμού, το μουσείο ορίζεται από τον ICOM ως *ένας μη-κερδοσκοπικός, μόνιμος θεσμός/ οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, ερευνά, προβάλλει και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της, με στόχο την εκπαίδευση, μελέτη και ψυχαγωγία* (ICOM, 2014. σελ. 89-94). Το μουσείο έτσι γίνεται ενός πολυδιάστατος οργανισμός ταγμένος στη θετική πλευρά της κοινωνίας, που υπηρετεί υψηλούς ανθρωπιστικούς στόχους και θέτει αρχές ποιότητας και τελειότητας (Σαλή, 2006). Παράλληλα η απομάκρυνση από τη μονοδιάστατη άποψη ότι τα μουσεία αποτελούν μόνο πηγές εθνικού πλούτου, και η αντιμετώπιση των μουσείων ως θησαυροφυλακίων γνώσης διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο για το σχεδιασμό και τη λειτουργία των μουσείων. Η διάχυση της πληροφορίας, που με τη μορφή εκθεμάτων είναι εγκλωβισμένη μέσα στους μουσειακούς χώρους, δημιουργεί ανάγκες διερεύνησης λύσεων που θα κάνουν δυνατή την πρόσβαση αίροντας τους περιορισμούς του χώρου. Έτσι η μελέτη του παρελθόντος θα μπορέσει να δώσει τη δυνατότητα σε μεγαλύτερο κοινό να έρθει αντιμέτωπο με το παρόν του.

Ταυτόχρονα, σήμερα, το μουσείο ενέχει στοιχεία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και λειτουργεί -μέσα στα καταναλωτικά πρότυπα της εποχής- ως *εμπορικό κέντρο* (GorNIK, 2007). Το πέρασμα από την αντικειμενοκεντρική διάστασή του και την αντιμετώπιση του κοινού *ως παθητικών παρατηρητών των εκθέσεων που υποτίθεται ότι έχουν δημιουργηθεί προς όφελός τους*, στη θέση του *ως μέρος της ζωντανής κουλτούρας της εποχής του* (Hudson, 1998), αλλά και στην ανάληψη νέων ρόλων που τους δίνουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την κοινωνία μέσα σε ένα μετανεωτερικό πλαίσιο. Έτσι, το θάμπωμα των ορίων μεταξύ του υψηλού και του λαϊκού πολιτισμού και μεταξύ μουσείων και άλλων θεσμών, οδηγεί στη διαμόρφωση μιας νέας αντανάκλαστικής σχέσης με το κοινό που η συμμετοχή και η συνεργασία επικρατούν και δίνουν ζωή σε μια αποθήκη εκθεμάτων. Τα μουσεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν αποστολή να βοηθήσουν τον επισκέπτη να ασχοληθεί με τα εκθέματα με δημιουργικούς τρόπους και ταυτόχρονα να μπορεί να διακρίνει τη σχέση τους με το παρόν. Το τελευταίο απαιτεί από τη μουσειακή κοινότητα αναβαθμισμένα μοντέλα διαχείρισης,



επαγγελματισμό, δικτύωση και σύνδεση με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Με αυτό τον τρόπο τα μουσεία λειτουργούν ως παράγοντες συλλογικής μνήμης και από αποθήκες αρχαιοτήτων γίνονται χώροι αρχαιολογικών γνώσεων και καλλιέργειας των τεχνών (Χουρμουζιάδη 2006), αλλά και χώροι συνάντησης ανθρώπων και ιδεών (Hewison, 2015).

Η παρούσα πρόταση θα ακροβατήσει στην άκρη αυτών των χωρικών ορίων και ταυτόχρονα θα προσπαθήσει να συνδυάσει τον ψηφιακό χώρο με τον εκάστοτε χώρο προορισμού. Η ψηφιακή τεχνολογία θα βοηθήσει στην υπέρβαση των χωροταξικών ορίων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός κτηρίου. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει θα αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας επαυξημένων και εικονικών χώρων που θα έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις ανάγκες του τόπου επίσκεψης της έκθεσης. Αυτός ο χώρος όπως αναφέρει και η Α. Χουρμουζιάδη, *είναι ρευστός υβριδικός και συνεχώς μετασχηματίζεται με βάση τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης μαθησιακής πρόθεσης ... το μουσείο μετατρέπεται σε έναν χώρο «διάχυτης μάθησης»* που θα εντάσσεται από τη μια σε ένα ηλεκτρονικό χώρο και συνάμα θα προσαρμόζεται σε έναν αρχιτεκτονικό χώρο (Χουρμουζιάδη 2015).

Ακολουθώντας το σκεπτικό της Αλεξάνδρας Μπούνια για τη δημιουργία των μουσείων που εντάσσεται στη διαδικασία δόμησης ενός συστήματος σημείων που ονομάζεται υλικός πολιτισμός προκειμένου να δημιουργηθούν νοήματα που θα επέτρεπαν την κατανόηση του κόσμου στην τωρινή αλλά και στις πρότερες μορφές του (Παπαγεωργίου κ.α., 2006, σ.141) και εστιάζοντας στην πολιτιστική δυναμική του μουσείου, θα γίνει προσπάθεια να προσδιοριστεί το πλαίσιο της πολιτισμικής επικοινωνίας του (Μπαντιμαρούδης, 2011, σ. 15).

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει τόσο στην τεχνολογική όψη του πολιτισμού μας όσο και στις κοινωνικο-οικονομικό-ψυχολογικές συνθήκες των επισκεπτών των μουσείων επιτάσσουν μεταμορφώσεις, αλλαγές και τελικά επαναπροσδιορισμό του τρόπου διαχείρισης του πολιτισμικού αποθέματος τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον τρόπο πρόσβασης. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το σκεπτικό της πρότασης, αλλά και τον στόχο του Δήμου Ιθάκης. Η αναδιαμόρφωση του ήδη υπάρχοντος μουσειακού υλικού στο Ναυτικό και Λαογραφικό Μουσείο Ιθάκης και η παράλληλη υποστήριξη αυτού του υλικού με ψηφιακά εργαλεία αποτελεί τη μία διάσταση της πρότασης. Ταυτόχρονα όμως η ανάγκη για την καταγραφή της άυλου πολιτισμικού αποθέματος και η δυνατότητα πρόσβασης του κοινού σε αυτό μέσω ψηφιακών εργαλείων τόσο μέσα στο χώρο του μουσείου όσο και διαδικτυακά αποτελεί το δεύτερο σκέλος της πρότασης.

## 2. Διαπίστωση υπάρχουσας κατάστασης

Το Ναυτικό – Λαογραφικό Μουσείο Ιθάκης στεγάζεται στο κτίριο του πρώην Ηλεκτρικού Σταθμού Παραγωγής Ηλεκτρικής Ενέργειας, που κατασκευάστηκε το Νοέμβριο του 1923 στο Βαθύ και ανήκει στο Δήμο Ιθάκης.



Το Εργοστάσιο Ηλεκτροφωτισμού του Γεωργίου Δρακούλη στο Βαθύ Ιθάκης (Πηγή: Ημερολόγιο Ιθάκης 1930, σ. 177)

Οι συλλογές του, όπως αναφέρει και το όνομά του, κινούνται σε δύο χώρους σε εκθέματα που αφορούν την ναυτική παράδοση του νησιού και σε λαογραφικά εκθέματα. Συνολικά συγκεντρώνει πάνω από 1.500 εκθέματα. Η συλλογή που αφορά το Ναυτικό σκέλος περιλαμβάνει παλιές φωτογραφίες, πίνακες караβιών Ιθακήσιων πλοιοκτητών, ναυτικά όργανα και στολές, έγγραφα και βιβλία της Εμποροναυτικής Σχολής Σταθάτου. Η λαογραφική συλλογή περιλαμβάνει παλαιά εργαλεία και χαρακτηριστικά αντικείμενα διαφόρων επαγγελματιών, σκεύη οικιακής χρήσης από τη ζωή στη Ιθάκη τον 19<sup>ο</sup> και τις αρχές του 20ού αιώνα, κοσμήματα, ρούχα αλλά και έπιπλα της αστικής τάξης του νησιού, πολλά μικροαντικείμενα, αντικείμενα εκκλησιαστικής τέχνης, παραδοσιακές στολές, μουσικά όργανα, συλλογές από γραμματόσημα αλλά και έναν πλήρη εξοπλισμό υφαντικής τέχνης με αργαλειό, αδράχτι και κλωστές.

Είναι ένα διώροφο κτήριο με 4 αίθουσες με συνεχόμενη ροή εκθεμάτων ανά ενότητες. Σημειώνεται ότι οι ενότητες στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν είναι διακριτές. Μεγάλο μέρος των εκθεμάτων, αλλά και αντικειμένων που είναι αποθηκευμένα αποτελούν σημαντικά λαογραφικά τεκμήρια, αφού αποτυπώνουν ένα σημαντικό κομμάτι του 19<sup>ου</sup> αι. και τις σχέσεις του υπό Βρετανική Προστασία νησιού με την Επαναστατημένη Ελλάδα. Αρκετό από το υλικό μαρτυρά την συμβολή των κατοίκων της Ιθάκης, τόσο στο ίδιο το νησί όσο και στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, στον αγώνα των Ελλήνων έναντι του Οθωμανικού ζυγού (πατρίδα του Οδυσσέα Ανδρούτσου, πολλοί Ιθακήσιοι ήταν μέλη της Φιλικής Εταιρείας, φιλοξενία Καραϊσκάκη, Γαλάτης, Ευμορφόπουλος, ...). Παράλληλα πολλά εκθέματα μαρτυρούν την ύπαρξη αρκετών μορφών χειροτεχνίας (κοπανέλι, κασινάκι, λινάρι,...).

### 3. Άξονες δράσης

- Αναδιάρθρωση του Ναυτικού Λαογραφικού Μουσείου
- Χρήση σύγχρονων ψηφιακών εφαρμογών που θα πλαισιώνουν το μουσειακό χώρο.
- Συλλογή, διάσωση, καταγραφή, συντήρηση, τεκμηρίωση, έκθεση στοιχείων της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς της Ιθάκης.
- Αναζήτηση, συλλογή, καταγραφή, τεκμηρίωση και ψηφιακή έκθεση στοιχείων της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς της Ιθάκης.
- Γνωσιακή βάση δεδομένων – ψηφιακός Διαδραστικός Άτλαντας
- Έρευνα και τεκμηρίωση του υλικού

#### Στόχοι

- Αναζήτηση, συγκέντρωση, ψηφιακή καταγραφή, τεκμηρίωση και ανάδειξη του υλικού και άυλου πολιτιστικού αποθέματος της Ιθάκης.
- Μελέτη και συγκρότηση και ανάδειξη των συλλογών του μουσείου (αποδελτίωση, τεκμηρίωση, συμπλήρωση, βιβλιογραφική έρευνα)
- Η ανάδειξη της συμβολής των κατοίκων της Ιθάκης στον Αγώνα του 1821 μέσα από τα εκθέματα του μουσείου
- Η ενίσχυση της σχέσης και η εξοικείωση του κοινωνικού συνόλου με την υλική και άυλη πολιτιστική κληρονομιά και η δημιουργία προσβάσεων για το ευρύ κοινό στον χώρο του μουσείου, αλλά και στο διαδίκτυο.



- Η συμβολή στον λαογραφικό εγγραμματισμό του κοινωνικού συνόλου.

#### **4. Μουσειολογικό σενάριο - Μουσειογραφική προσέγγιση**

Ο ποιητικός στίχος ως διαμεσολαβητής μιας ιστορίας ανθρώπων και πράγματων, δομεί το μουσειολογικό σενάριο και μεταμορφώνει τον επισκέπτη σε *homo viator*<sup>1</sup>, σε ταξιδευτή της Ιθάκης του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το ταξίδι περιέχει πέντε σταθμούς -ενότητες.

Η μουσειογραφική αφήγηση της έκθεσης, ακολουθώντας το ταξίδι της ποίησης, ξεδιπλώνεται αντίστοιχα με την μουσειολογική μελέτη σε πέντε ενότητες, στον υφιστάμενο χώρο του λαογραφικού μουσείου της Ιθάκης, έχοντας κοινό οπτικό συντακτικό υποστήριξης και συνδεσιμότητας της διαφορετικότητας του περιεχομένου τους.

Ο ποιητικός στίχος - οδηγός εμφανίζεται στο ξεκίνημα κάθε ενότητας με τη βοήθεια ειδικής μουσειογραφικής κατασκευής, το 'Ποιητικό δίπτυχο', ξύλινη κατασκευή δύο πλευρών.

Στη μία πλευρά αποτυπώνεται έντεχνα ο ποιητικός στίχος, με εκτυπωμένο κείμενο πάνω σε φωτογραφικό ή μονοχρωματικό φόντο, ενώ στην δεύτερη πλευρά ενσωματώνεται *video-wall* με οπτικοακουστική παραγωγή σχετική με το περιεχόμενο της ενότητας.

Η Μουσειολογική και Μουσειογραφική προσέγγιση περιγράφονται ανά ενότητα, με τα εκφραστικά/μουσειογραφικά τους μέσα, ώστε η μουσειακή αφήγηση να αποκτά ολοκληρωμένη υπόσταση:

#### **Χώρος υποδοχής**

*Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,  
να εύχεσαι να 'ναι μακρύς ο δρόμος,  
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις. (Ιθάκη, Κ. Καβάφης)*

Στην είσοδο του μουσείου θα τοποθετηθεί ο χάρτης πορείας του μουσείου (πληροφορίες για το κτήριο του μουσείου, τους βασικούς σταθμούς της ιστορίας του νησιού, το ιστορικό πλαίσιο που εκτυλίσσεται το σενάριο του μουσείου, το μουσειακό σενάριο και τις ενότητες του μουσείου, αρχικά σε δύο γλώσσες (ελληνικά και αγγλικά). Παράλληλα, με την παράθεση ερωτημάτων, που θα λειτουργούν σαν έναυσμα για να ξετυλιχθεί το νήμα της αφήγησης, ο επισκέπτης θα εισάγεται στην εποχή και τη ζωή των κατοίκων; (Εδώ πιθανόν θα μπορούσε να ενσωματωθεί ένα μουσειοπαιδαγωγικό παιχνίδι αναζήτησης κρυμμένου θησαυρού με στόχο την αναζήτηση αντικειμένων).

#### **Εκφραστικά Μέσα:**

- Κατακόρυφη πινακίδα γραφικών με κείμενο και εικόνες

---

<sup>1</sup> ο όρος αποδίδεται στο Γάλλο φιλόσοφο Gabriel Marcel.





Εικόνα 1.



Εικόνα 2.

- Δύο οριζόντιες οθόνες αφής με διαδραστική εφαρμογή σχετική με το περιεχόμενο όλης της έκθεσης, υπό μορφή παιχνιδιού, σε κατάλληλο ύψος και για ΑμεΑ.

### **Ενότητα 1<sup>η</sup>**

*Ήταν ή πλώρη μας καθώς τῶν φορτηγῶν οἱ πλώρες.*

*Γιομάτη πράγματα παλιά, πού ἐμύριζαν βαριά,*

*μ' ἓνα τραπέζι ξύλινο στή μέση, λερωμένο*

*καὶ σκαλισμένο σὲ πολλές μεριές μὲ τὸ σουγιᾶ. (Ἡ πλώρη μας, Ν. Καββαδίας)*



Η ενότητα περιλαμβάνει αντικείμενα και οπτικοακουστικό υλικό από τη ζωή των ναυτικών και τη ναυτική ιστορία του νησιού.

### **Ενότητα 2<sup>η</sup>**

*του λαού*

*του αφοσιωμένου η αγάπη* (Δευτέρα Οδύσσεια, Κ. Καβάφης)

Η ενότητα περιλαμβάνει αρχαιακό υλικό από τη συνεισφορά των Ιθακήσιων στον Αγώνα του 1821.

### **Εκθέματα/Εκφραστικά Μέσα Ενοτήτων 1 & 2**

- 'Ποιητικό δίπτυχο', ειδική μουσειογραφική κατασκευή δύο πλευρών: Εκτυπωμένη επιφάνεια με κείμενο και video wall με οπτικοακουστική παραγωγή σχετική με τη ναυτική Ιστορία του νησιού (Εικόνα 1.,2.).
- Ειδική μουσειογραφική ξύλινη κατασκευή με οριζόντιο τμήμα βάσης φυσικών εκθεμάτων (χειρόγραφα, βιβλία, αποκόμματα, κ.λπ. αρχαιακά τεκμήρια) και κατακόρυφα τμήματα με επιφάνειες γραφικών, πληροφοριακού περιεχομένου, με εκτυπωμένα κείμενα και φωτογραφίες σε τεντωμένο πανί ή βινύλιο.



Εικόνα 3.



- Ειδική ξύλινη κατασκευή με εσοχές και τμήματα διαμορφωμένα ως “light boxes”, η οποία επενδύει περιμετρικά την κλίμακα ανόδου και την μετατρέπει σε ζωντανό εκθεσιακό χώρο, φιλοξενώντας παράλληλα πολύτιμα φυσικά εκθέματα.



Εικόνα 4.

- Κατακόρυφη επιφάνεια εκτυπωμένων γραφικών με πληροφοριακά κείμενα και εικόνες και μία ενσωματωμένη οθόνη αφής διάδρασης επι χάρτου.

### Ενότητα 3<sup>η</sup>

η ευτυχής ανάπαυσις του οίκου  
εισήλθον ως ακτίνες της χαράς  
εις την καρδίαν του θαλασσοπόρου (Δευτέρα Οδύσσεια, Κ. Καβάφης)  
Λοιπόν, σου' λεγα για την πολυθρόνα  
ξεκοιλιασμένη φαίνονται οι σκουριασμένες σουσύτες, τα άχερα  
έλεγα να την πάω δίπλα στο επιπλοποιείο,  
μα που καιρός και λεφτά και διάθεση τι να πρωτοδιορθώσεις; –  
έλεγα να ρίξω ένα σεντόνι πάνω της, – φοβήθηκα  
τ' άσπρο σεντόνι σε τέτοιο φεγγαρόφωτο. Εδώ κάθισαν  
άνθρωποι που ονειρεύτηκαν μεγάλα όνειρα,  
όπως κι εσύ κι όπως κι εγώ άλλωστε,  
και τώρα ξεκουράζονται κάτω απ' το χώμα  
δίχως να ενοχλούνται απ' τη βροχή ή το φεγγάρι.  
Άφησε με να έρθω μαζί σου... (Η σονάτα του σεληνόφωτος, Γ. Ρίτσος)

Αντικείμενα συνθέτουν το σκηνικό μιας αστικής οικίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Ιθάκη και δίπλα της το σκηνικό μιας λαϊκής -αγροτικής οικίας.



### **Εκθέματα/Εκφραστικά Μέσα**

“Ποιητικό δίπτυχο”, ειδική μουσειογραφική κατασκευή δύο πλευρών: Εκτυπωμένη επιφάνεια με κείμενο - ποιητικούς στίχους και video wall με οπτικοακουστική παραγωγή σχετική με την Ιθακίσια παραδοσιακή οικία και την ζωή που την πλαισιώνει (Εικόνα 1.,2.).

- Μουσειογραφική κατασκευή από λεπτό μέταλλο η οποία σχηματίζει διάτρητο κυβόσχημο περίβλημα με ενσωματωμένο φωτισμό ανάδειξης, για την έκθεση επίπλων και αντικειμένων που συνθέτουν διαφορετικές εκδοχές σκηνικών σχετικές με την παραδοσιακή οικία της Ιθάκης.



Εικόνα 5.

- Κατακόρυφη επιφάνεια εκτυπωμένων γραφικών με πληροφοριακά κείμενα και εικόνες και ενσωματωμένη οθόνη αφής διαδραστικής εφαρμογής.

### **Ενότητα 4<sup>η</sup>**

*ποτέ μου δεν φόρεσα γυαλιά. Μια απλή ιδιοτροπία τα μαντίλια....*

#### **4**

*Τώρα τα διπλώνω στα τέσσερα, στα οχτώ, στα δεκάξι  
ν' απασχολώ τα δάχτυλά μου. Και τώρα θυμήθηκα  
πως έτσι μετρούσα τη μουσική σαν πήγαινα στο Ωδείο  
με μπλε ποδιά κι άσπρο γιακά, με δύο ξανθές πλεξούδες  
κρατημένη απ' το χέρι μιας μικρής φίλης μου ροδακινιάς  
όλο φως και ροζ λουλούδια, (Η σονάτα του σεληνόφωτος, Γ. Ρίτσος)*

Τρομπόνια, σαξόφωνα, βιολιά, πιάνο, γραμμόφωνα οδηγούν σε ένα ταξίδι ήχων. Γεύσεις, χοροί, φορεσιές, έθιμα, παραδόσεις συνθέτουν το μωσαϊκό της καθημερινότητας των Ιθακήσιων.





### **Εκθέματα/Εκφραστικά Μέσα**

- “Ποιητικό δίπτυχο”, ειδική μουσειογραφική κατασκευή δύο πλευρών: Εκτυπωμένη επιφάνεια με κείμενο και light box με οπτικό υλικό-ψηφιδωτό καθημερινών Ιθακίσιων παραδοσιακών αντικειμένων (εικ.1,2)
- Ειδική μουσειογραφική ξύλινη κατασκευή - εκθετήριο, με οριζόντιο τμήμα βάσης φυσικών εκθεμάτων (αντικείμενα καθημερινά, βιβλία και φωτογραφικά λευκώματα).
- Ειδική ξύλινη κατασκευή με εσοχές και τμήματα “light boxes”, η οποία επενδύει περιμετρικά την κλίμακα καθόδου και την μετατρέπει σε ζωντανό εκθεσιακό χώρο, φιλοξενώντας παράλληλα πολύτιμα φυσικά εκθέματα (εικ.4).
- Κατακόρυφη επένδυση σε υφιστάμενα τοιχώματα με γραφικά και ενσωματωμένη οθόνη led οπτικοακουστικής παραγωγής.

### **Ενότητα 5<sup>η</sup>**

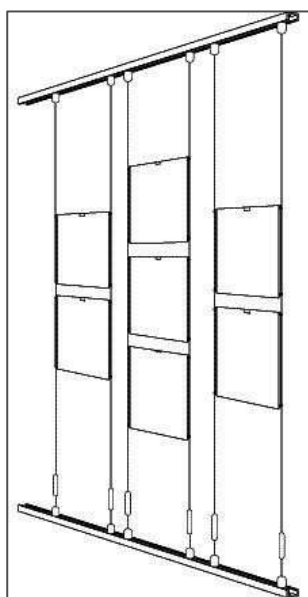
Τέχνες, τεχνήματα, χειροτεχνήματα ....

*και τες καλές πραγμάτειες ν’ αποκτήσεις,  
σεντέφια και κοράλλια, κεχριμπάρια κι έβενους,  
και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,  
όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά’* (Ιθάκη, Κ. Καβάφης)

Αντικείμενα που μαρτυρούν την ύπαρξη παραδοσιακών εφαρμοσμένων τεχνών στην Ιθάκη, αλλά και σχετικό οπτικοακουστικό υλικό θα περιέχονται σε αυτή την ενότητα.

### **Εκθέματα/Εκφραστικά Μέσα**

- “Ποιητικό δίπτυχο”, ειδική μουσειογραφική κατασκευή δύο πλευρών: Εκτυπωμένη επιφάνεια με κείμενο και light box με οπτικό υλικό-ψηφιδωτό αντικειμένων τέχνης (Εικόνα 1.,2.).
- Ειδική ξύλινη κατασκευή - σκηνογραφία με κατακόρυφες ξύλινες δοκίδες που δημιουργούν το υπόβαθρο έκθεσης συλλογής παραδοσιακών Ιθακίσιων κεντημάτων.



Εικόνα 6.



- Ειδική μουσειογραφική ξύλινη κατασκευή - εκθετήριο, με οριζόντιο τμήμα βάσης φυσικών εκθεμάτων, μικρών χειροτεχνημάτων.
- Φυσικά Εκθέματα επί δαπέδου (πιάνο κλπ.)
- Κατακόρυφη επένδυση σε υφιστάμενα τοιχώματα με γραφικά και ενσωματωμένη οθόνη led, οπτικοακουστικής παραγωγής.

### Έξοδος

Ο επισκέπτης έχοντας ταξιδέψει σε ένα πολυαισθητηριακό μουσειακό χώρο, συνεχίζει την περιήγησή του στο νησί.

*Η κάθε λέξη είναι μια έξοδος*

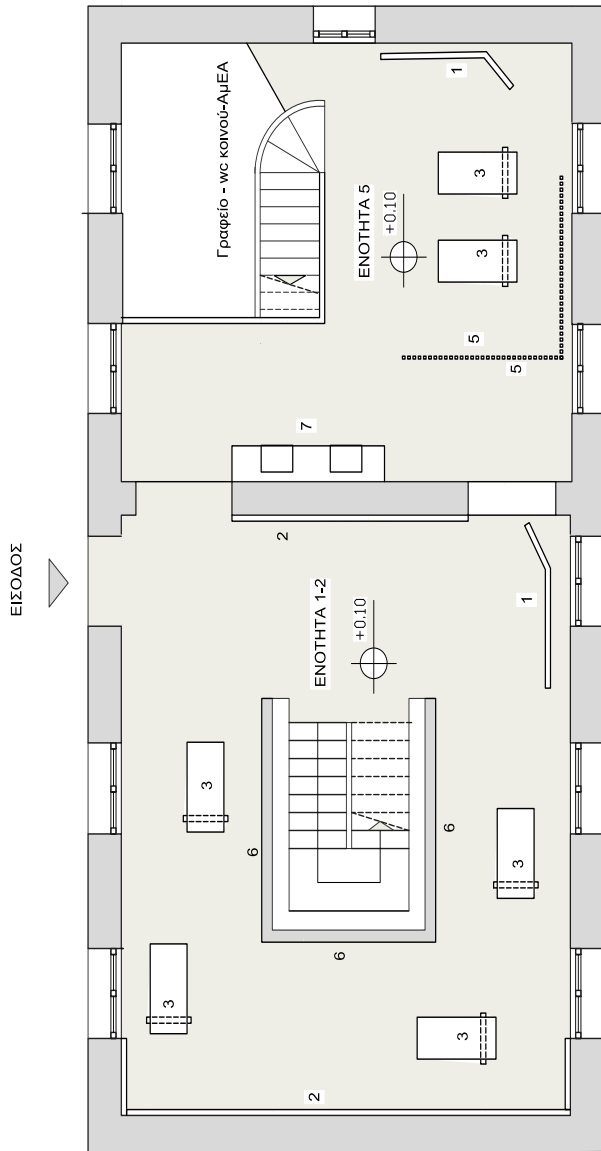
*για μια συνάντηση πολλές φορές ματαιωμένη*

*και τότε είναι μια λέξη αληθινή, που επιμένει στη συνάντηση.*

*(Το νόημα της απλότητας, «Παρενθέσεις» Γ. Ρίτσος)*

Παρακάτω, αποτυπώνονται οι κατόψεις του μουσείου με την προτεινόμενη διάταξη των μουσειογραφικών μέσων:





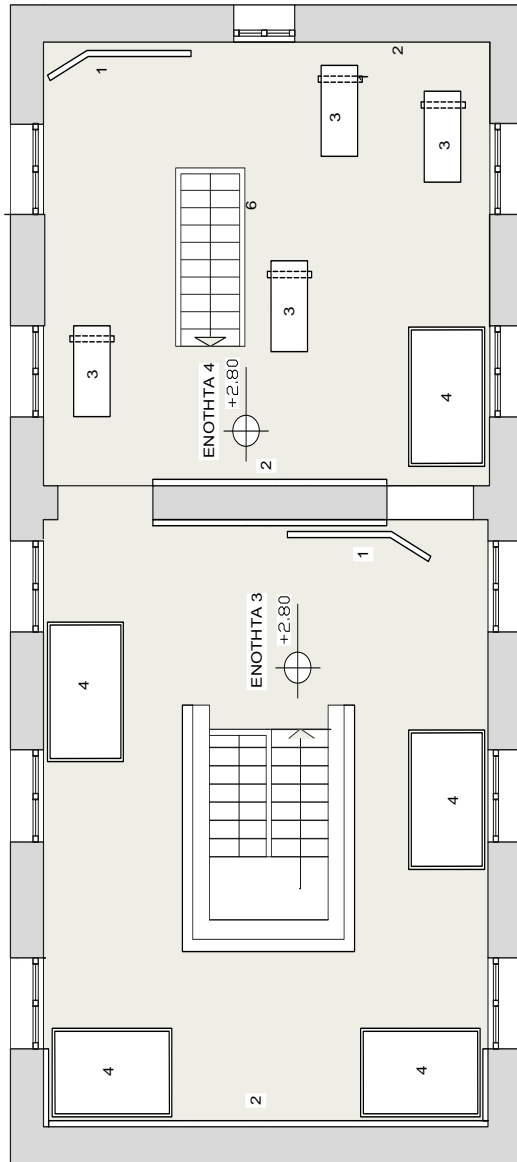
Υπόμνημα Μουσειογραφικών μέσων

1. Ποιητικό δίπτυχο
2. Επιφάνεια γραφικών με ενσωματωμένη οδόνη
3. Ξύλ. κατασκευή - εκθετήριο
4. Μεταλλική δομή 'οικία'
5. Ξύλινη σκηνογραφία ανάρτησης κεντημάτων
6. Κατασκευή επένδυσης κλίμακας-εκθετήριο
7. Οθόνες αφής με διαδραστική εφαρμογή

ΚΑΤΟΨΗ ΙΣΟΓΕΙΟΥ

Κκ. 1:100





Υπόμνημα Μουσειογραφικών μέσων

1. Παιδικό δίκτυο
2. Επιράνεια γραφικών με ενσωματωμένη οθόνη
3. Ξύλ. κατασκευή - εκθετήριο
4. Μεταλλική δομή "οικία"
5. Ξύλινη σκηνογραφία ανάρτησης κεντημάτων
6. Κατασκευή επένδυσης κλιμακας-εκθετήριο
7. Οθόνες αφής με διαδραστική εφαρμογή

ΚΑΤΟΨΗ ΟΡΟΦΟΥ

Κλ. 1:100



## 5. Επίλογος

Η ύπαρξη και λειτουργία ενός τέτοιου μουσείου στη Ιθάκη αποτελεί τουριστικό και πολιτιστικό πόλο έλξης. Ταυτόχρονα, αποτελεί ένα χώρο που μέσω των εκθεμάτων του δομούνται εικόνες ζωής των προηγούμενων αιώνων και αποτελούν πηγές πληροφόρησης για τις τωρινές και τις ερχόμενες γενιές. Η επαναφήγησή του αποτελεί επιτακτική ανάγκη με δεδομένο από τη μια το μέγεθος των συλλογών και της μοναδικότητας πολλών εκ των εκθεμάτων του και από την άλλη τις ανάγκες μιας μετανεωτερικής αντιμετώπισης των μουσείων. Σε κάθε περίπτωση, όμως:

*Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.  
Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο.  
Άλλα δεν έχει να σε δώσει πια.*

*Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.  
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,  
ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τί σημαίνουν. (Ιθάκη, Κ. Καβάφης)*

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- "Bring the Museum to you!". California, USA: Natural History Museum of Los Angeles County. Ανακτήθηκε στις 6 Νοεμβρίου 2021 από: <https://nhm.org/educational-resources/mobile-museums>.
- Cadoz, C. (1997): *Η εικονική πραγματικότητα*. Αθήνα: Π. Τραυλός.
- Coates, Ch. How Museums are using Augmented Reality. *Museum next*. Retrieved on 17, 2021, from: [www.museumnext.com/article/how-museums-are-using-augmented-reality](http://www.museumnext.com/article/how-museums-are-using-augmented-reality).
- Gabor, D. (1948). A new microscopic principle. *Nature*, 161, 777–778.
- Gopnik, A. (2007). *The Museum Today*. Michigan: Institute for Contemporary Culture.
- Hewison, R. (2015). *What should our museums look like in 2020?* Retrieved on November 4 2021, from: <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/2015/mar/16/museums-in-2020-industry-experts-views>.
- Hudson, K. (1998). The Museum Refuses to Stand Still. *Museum International*, 50(1), 43-50.
- Iberdrola (Ημερομηνία πρόσβασης: 03.12.2020). Virtual Reality: another world within sight, URL: [www.iberdrola.com/innovation/virtual-reality](http://www.iberdrola.com/innovation/virtual-reality).
- ICOM- Ελληνικό Τμήμα. (2014). Βασικές Αρχές Μουσειολογίας. Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2021 από: [http://icom-greece.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/38/2018/12/Museology\\_WEB.pdf](http://icom-greece.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/38/2018/12/Museology_WEB.pdf).
- Ritchie, B. (2003). *Aspects of Tourism: "Managing Educational Tourism"*. Great Britain: Channel View Publications.
- Schmidt, S., & Steinicke, F. (2017). A Projection-Based Augmented Reality Setup for Blended Museum Experiences. In *International Conference on Artificial Reality and Telexistence & Eurographics Symposium on Virtual Environments*, Adelaide, Australia.
- Sfez, L. (1992). *La communication*. France: Presses Universitaires de France.
- Tomoyoshi Shimobaba, & Tomoyoshi Ito. (2019). *Computer Holography: Acceleration Algorithms and Hardware Implementations*. Boca Raton: CRC Press.
- Vladimir, B. M. (1997). Holography in Museums. In D. Dirksen & G. von Bally (Eds.), *Optical Technologies in the Humanities*, Springer.



- Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ., Μπαντιμαρούδης, Φ, Μπουμπάρης, Ν., & Παπαγεωργίου, Δ. (2005). *Πολιτιστικές Βιομηχανίες*. Αθήνα: Κριτική.
- ΕΑΠ. (2002). *Διαστάσεις Πολιτιστικών Φαινομένων*, τόμος Β.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.). (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόνσολα, Ν. (2006). *Πολιτιστική Ανάπτυξη και Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοκκώσης, Χ., Τσάρτας, Π., & Γκρίμπα, Ε. (2011). *Ειδικές και Εναλλακτικές μορφές Τουρισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπαντιμαρούδης, Φ. (2011). *Πολιτιστική Επικοινωνία*. Αθήνα Κριτική.
- Παπαγεωργίου, Δ., Μπουμπάρης, Ν., & Μυριβήλη, Ε (Επιμ.). (2006). *Πολιτιστική Αναπαράσταση*. Αθήνα: Κριτική.
- Παυλίδης, Μ. (2000). *Πολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σαλή, Τ. (2006). *Μουσειολογία 2: Βασικές αρχές έκθεσης μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χουρμουζιάδη, Α. (2006). *Το Ελληνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*. Θεσσαλονίκη: Βάννιας.
- Χουρμουζιάδη, Α (2015). Η παιδαγωγική του Μουσειακού Χώρου. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*. ΣΕΑΒ.



## Μια φορά κι έναν καιρό... Αρχαίοι Μύθοι από την περιοχή της Ηλείας

Γεωργία Αδαμοπούλου

Εκπαιδευτικός Μουσικής, 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πύργου

gadamopoulou304@gmail.com

### Περίληψη

Τη διετία 2020 – 2022, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus KA229 με τίτλο «Cultural Festivals», στο οποίο συμμετείχε το Δημοτικό μας Σχολείο, οι μαθητές της Στ' τάξης ταξίδεψαν στον χρόνο, αφέθηκαν στη μαγεία των μύθων της περιοχής μας, της ιερής γης της Ηλείας, και έδωσαν στους μύθους αυτούς σάρκα και οστά με τη δημιουργία βιβλίου, ραδιοφωνικών αφηγήσεων και μουσικοκινητικών δραματοποιήσεων. Οι μαθητές, πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας, ομαδοσυνεργατικά και αξιοποιώντας την ανακαλυπτική και τη βιωματική μάθηση, εκπλήρωσαν στόχους όχι μόνο γνωστικούς, αλλά και συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς. Λειτουργώντας μέσα από διαφορετικούς ρόλους μεταμορφώθηκαν σε ερευνητές που σκάλισαν ψηφιακή και έντυπη βιβλιογραφία για την εύρεση και επιλογή υλικού, εικονογράφους/ζωγράφους που σχεδίασαν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο και έντυσαν τις ενδιάμεσες σελίδες με πίνακες ζωγραφικής, συγγραφείς που διασκεύαζαν τους μύθους, ραδιοφωνικούς εκφωνητές/ηθοποιούς που τους αφηγήθηκαν και τους μετενάρκωσαν, καθώς και μεταφραστές που ανέλαβαν το δύσκολο έργο της μεταφοράς τους στα αγγλικά. Το αποτέλεσμα ήταν να καλλιεργηθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία, με τη φιλοσοφία του ότι η γνώση, για να είναι ουσιαστική, πρέπει να ξεκινάει από την εμπειρία και να καταλήγει στην εμπειρία. Η ευτυχία και η περηφάνια πλημμύρισαν τις παιδικές ψυχές τους, όταν αγκάλιασαν το βιβλίο τους, όταν άκουσαν τις φωνές τους στο ραδιόφωνο και όταν δέχτηκαν το θερμό χειροκρότημα κατά την αναπαράσταση των μύθων. Η όλη διαδικασία τους προίκισε με αυτοεκτίμηση, χαρά και ενσυναίσθηση, δίνοντας, παράλληλα, προστιθέμενη αξία στα συνεργατικά ευρωπαϊκά προγράμματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** μυθολογία, συγγραφή, αφήγηση, μουσικοκινητική δραματοποίηση.

*Για άλλη μια φορά τα παιδιά με ξαφνιάζουν! Γιατί με μια εκπληκτική απλότητα έδωσαν ζωή σε μία ωραία ιδέα... Το αποτέλεσμα, ένα βιβλίο για παιδιά γραμμένο από παιδιά! Και μάλιστα στα αγγλικά!*

*Μια φορά κι έναν καιρό, λοιπόν...*

*Η υπερήφανη εκπαιδευτικός τους*

### 1. Εισαγωγή

Η μυθολογία αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο του ελληνικού πολιτισμού και ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης παγκοσμίως για κάθε μορφή τέχνης. Οι ιστορίες της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας είναι από τα ωραιότερα κληροδοτήματα των προγόνων μας. Πρόδρομος των παραμυθιών, ικανοποιεί τη λογοτεχνική ανάγκη για συγκίνηση, αγωνία και περιπέτεια και την παιδαγωγική αναγκαιότητα για μόρφωση καθώς περικλείει διδαχές που στάθηκαν όρθιες στη δίνη τόσων αιώνων. Γιατί οι μύθοι δεν είναι απλώς αφηγήσεις που ξεπηδά η φαντασία και η δημιουργικότητα των αρχαίων Ελλήνων, αλλά ένα πολύπλοκο πολιτισμικό φαινόμενο που συνδέεται με τη θρησκεία, την κοινωνία, την πολιτική, τη λογοτεχνία, τη φιλοσοφία και την τέχνη. Δεν είναι μια χιλιοειπωμένη ιστορία ξεχασμένων θεών και ηρώων, αλλά ένα συναρπαστικό λογοτεχνικό είδος μέσα από το οποίο ξετυλίγονται οι διαχρονικές περιπέτειες, οι φόβοι και οι χαρές που έχουν σημαδέψει και ακόμα σημαδεύουν την ψυχή του ανθρώπου. Και μπορεί στο μυαλό μας να την έχουμε συνδέσει σα σχολικό μάθημα που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο, ωστόσο, είναι από τις λίγες περιπτώσεις που κάτι



εκπαιδευτικό ξεφεύγει από το στενό πλαίσιο της τυπικής μάθησης, «κλέβοντας» πάντα τις εντυπώσεις και την προσοχή των παιδιών με το συναρπαστικό της περιεχόμενο.

Η ιερή γη της Ηλείας είναι ένας τόπος πολύ πλούσιος, τόσο σε φυσική ομορφιά όσο και σε πολιτιστική κληρονομιά. Η παράδοσή της είναι ένα μείγμα μύθων και ιστορικών γεγονότων. Τη διετία 2020 – 2022, λοιπόν, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus KA229 με τίτλο «Cultural Festivals», στο οποίο συμμετείχε το Δημοτικό μας Σχολείο, οι μαθητές της Στ΄ τάξης ταξίδεψαν στον χρόνο, αφέθηκαν στη μαγεία των μύθων της περιοχής μας, συνέλεξαν το πολύτιμο αυτό υλικό και του έδωσαν σάρκα και οστά με τη δημιουργία βιβλίου.

Μέσα από τις σελίδες του, σε αφήγηση απλή και κατανοητή, στην αγγλική γλώσσα, «ξεπήδησαν» επτά ιστορίες: «Η Γέννηση των Ολυμπιακών Αγώνων», «Η Λίμνη Καϊάφα», «Ο Κένταυρος Φόλος και το Δάσος της Φολόης», «Ο Ερυμάνθιος Κάπρος», «Ο Καθαρισμός των Στάβλων του Αυγεία», «Νέδα, η Νύμφη των Νερών» και «Ο Αλφειός και η Αρέθουσα». Παραμυθένιες εικόνες καλλιτεχνών εναρμονίστηκαν με ζωγραφιές των μαθητών, δίνοντας μια φρέσκια πνοή στις άφθαρτες αυτές ιστορίες και κάνοντας πιο ελκυστικό και πιο ζωντανό το κείμενο. Δεν σταματήσαμε, όμως, εκεί! Οι ιστορίες αυτές έγιναν ραδιοφωνικές αφηγήσεις και μουσικοκινητικές δραματοποιήσεις.

### **1.1. Σκοπός**

Να ωθήσουμε τους μαθητές να λειτουργήσουν μέσα από διαφορετικούς ρόλους και, μέσα από τη μελέτη της τοπικής μυθολογίας και τη σύνδεσή της με το ευρύτερο πλαίσιο της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, να τροφοδοτήσουμε την αγάπη τους για τον τόπο τους.

### **1.2. Στόχοι**

- Να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, διαβάζοντας ιστορίες.
- Να πειραματιστούν με τη γραφή μέσω διασκευών.
- Να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους σε μια άλλη γλώσσα.
- Να ανακαλύψουν τον κόσμο των ερτζιανών ως πρωταγωνιστές.
- Να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους και να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις τους για να οπτικοποιήσουν τα κείμενα.
- Να διεγερθεί η περιέργειά τους, αφενός, για τα μέρη που περιγράφονται, αφετέρου δε, για την εξέλιξη της πλοκής.
- Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθησή τους, αντικρίζοντας τον κόσμο μέσα από τα μάτια των ηρώων.
- Να εκφραστούν μέσω της κίνησης και της δραματοποίησης.
- Να βιώσουν πως μια σχολική δραστηριότητα μπορεί να είναι όχι μόνο εποικοδομητική, αλλά και εντυπωσιακή.

## **2. Μεθοδολογία**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στοχεύει στην ενεργοποίηση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία για να χτιστεί ένα ποικιλόμορφο και ενθαρρυντικό περιβάλλον.

### **2.1. Ανακαλυπτική Μάθηση**

Η ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση είναι μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται περισσότερο στις αναζητήσεις, απορίες και ερωτήσεις των μαθητών, παρά στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό. Σχετικά με την απόκτηση της γνώσης (Τριλιανός, 2003), ο Bruner υποστηρίζει ότι ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί





να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του.

## **2.2. Συνεργατική μέθοδος**

Με την ευρύτερή της έννοια, η συνεργατική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο, ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών (Σγουροπούλου & Κουτουμάνος, 2001). Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι, όταν κάποιος δημοσιοποιεί τη γνώση του, αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με ένα αντικείμενο (Shagan, 1990). Κι όταν εφαρμόζεται σε ομάδες διαφορετικής κουλτούρας, προωθώντας, έτσι, τις διαπολιτισμικές σχέσεις που επιδιώκουν τα Ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα, γίνεται ακόμα πιο συναρπαστική.

## **2.3. Βιωματική μάθηση**

Η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος. Τον προτρέπει, επίσης, να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του, να προωθεί την αυτογνωσία του και τον κινητοποιεί διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών (Ντρίμερης, 2020).

Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στην κατανόηση του εαυτού μας (Καμαρινού, 1998), αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας συνολικά. Το μάθημα κρίνεται από το αποτέλεσμα, δηλαδή από τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές και όχι από το τι θυμούνται.

## **3. Υλοποίηση του προγράμματος**

### **3.1. 1<sup>ο</sup> Στάδιο: Σύλληψη της ιδέας, χωρισμός ομάδων**

*«Το μυαλό δεν είναι ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει αλλά μια φωτιά που πρέπει ν' ανάψει»* είχε πει ο ιστορικός της αρχαιότητας Πλούταρχος. Και πράγματι, η ομορφιά και η μαγεία της τοπικής μυθολογίας κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και έδωσε το έναυσμα για συζήτηση. Μια συζήτηση, όμως, που έφερε στο φως μια πικρή αλήθεια... Την άγνοια των περισσότερων μαθητών, τόσο για τις τοποθεσίες της περιοχής μας όπου διαδραματίστηκαν οι συγκεκριμένοι μύθοι όσο και για τον πλούτο της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Οι στάβλοι του Αυγεία και ο Ερυμάνθιος Κάπρος ήταν οι δυο πιο γνωστοί μύθοι και στους 35 μαθητές των δύο τμημάτων της Στ' τάξης, τρεις μόνο μαθητές, όμως, γνώριζαν πως οι μύθοι αυτοί πραγματοποιήθηκαν στον τόπο μας. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να προσεγγίσουμε το θέμα βαθύτερα και καλύτερα, μέσα από ένα παιχνίδι εξερεύνησης στον χρόνο.

Οι ιδέες έπεφταν σαν καταιγίδα και οι επιθυμίες πολλές και ποικίλες. Και κάπως, έτσι, γεννήθηκε η επιθυμία για έκδοση ενός βιβλίου που θα το κοινωνούσαμε όχι μόνο στο υπόλοιπο σχολείο αλλά και στους μαθητές και εκπαιδευτικούς των σχολείων-εταίρων μας. Για να το προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, αποφασίσαμε και την προβολή των μύθων στο ραδιόφωνο και τη μουσικοκινητική δραματοποίηση κάποιων από αυτούς.

Αρχικά, αναλύθηκαν τα στάδια δημιουργίας ενός βιβλίου. Στη συνέχεια, οι μαθητές, σε ομάδες των 5 ατόμων, επέλεξαν τον ρόλο που θα μεταμορφώνονταν: οι ερευνητές θα αναζητούσαν πληροφορίες σε βιβλία και διαδικτυο, οι εικονογράφοι/ζωγράφοι θα επέλεγαν τις κατάλληλες εικόνες για να «ντύσουν» το κείμενο και θα σχεδίαζαν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου, οι συγγραφείς, αντλώντας έμπνευση από τα κειμήλια του παλιού



κόσμου, θα αποτύπωναν με το δικό τους ύφος την πλοκή, οι ραδιοφωνικοί εκφωνητές/ηθοποιοί θα αφηγούνταν και θα δραματοποιούσαν μουσικοκινητικά κάποια από τα κείμενα και, τέλος, οι μεταφραστές θα αναλάμβαναν να μεταφράσουν το υλικό στα αγγλικά. Κάθε ομάδα ανέλαβε έναν μύθο.

### **3.2. 2<sup>ο</sup> Στάδιο: Έρευνα, συγκέντρωση υλικού, συγγραφή κειμένου, εικονογράφηση, μετάφραση**

Το όλο εγχείρημα ξεκίνησε με την ομάδα των ερευνητών. Επιστρατεύοντας τις δυνατότητες του διαδικτύου και της Δημοτικής Βιβλιοθήκης της πόλης μας, οι μαθητές μύηθηκαν στον μαγικό και ενδιαφέροντα κόσμο της τοπικής μυθολογίας, υπό την «μπαγκέτα» της εκπαιδευτικού τους. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε έρευνα, συγκέντρωση υλικού και κριτική αξιολόγηση, ενισχύοντας έτσι σημαντικές γνωστικές δεξιότητες των μαθητών που είναι απαραίτητες τόσο για το σχολικό περιβάλλον όσο και για τη μετέπειτα ζωή τους.

Τα ευρήματά τους οι ερευνητές τα μοιράζονταν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Όσο περισσότερο εντρυφούσε η ομάδα σε αυτές τις πληροφορίες, τόσο ο καλά δομημένος και πλούσιος λόγος των κειμένων βελτίωνε την ευχέρεια του λόγου τους. Έτσι, άρχισαν να εξοικειώνονται με πλούσιο λεξιλόγιο, όμορφη δομή προτάσεων και πιο πολύπλοκα νοήματα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Humboldt, η γλωσσική ικανότητα είναι μια δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο παράγει και κατανοεί τη γλώσσα, ενώ, ταυτόχρονα, μέσα από αυτή είναι σε θέση να αντιληφθεί και τον περιβάλλοντα κόσμο.

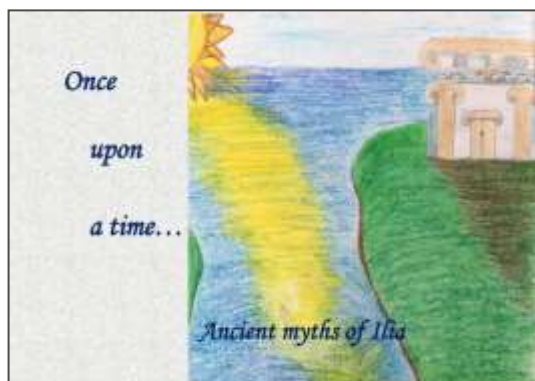
Τη σκυτάλη πήραν οι συγγραφείς που, χρησιμοποιώντας το ύφος των κειμένων που είχαν διαβάσει, ξεκίνησαν να διασκευάζουν τους μύθους που βρήκαν. Η διαδικασία δεν ήταν απλή. Η γραφή αποτελεί μία σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό διαφορετικών νοητικών διεργασιών. Από τους ερευνητές Cooper and Odell (1988) περιγράφεται με τον εξής τρόπο: «η γραφή συνεπάγεται ότι το άτομο θα ερευνήσει και θα εξετάσει ένα θέμα, θα σχεδιάσει, θα ξεκινήσει, θα αποκαλύψει συναισθήματα, αξίες, ιδέες, ακόμη και στο στάδιο του προσχεδίου, αποφασίζοντας συνεχώς για το λεξιλογικό, γραμματικό και συντακτικό μέρος σε σχέση με το νόημα, επανεξετάζει συνεχώς τι έχει γράψει, προγραμματίζει τι θα ακολουθήσει, διορθώνει και επαναδιατυπώνει, σταματά, μελετά ολόκληρο το κείμενο και ίσως το επανεξετάζει». Με άλλα λόγια, με τη γραφή οι μαθητές έπρεπε να μετατρέψουν τη δική τους εσωτερική γλώσσα σε κατάλληλες λέξεις, προτάσεις, παραγράφους, ώστε να μεταφέρουν με ακρίβεια το μήνυμά τους.

Ταυτόχρονα με τους εκκολαπτόμενους συγγραφείς, οι εικονογράφοι/ζωγράφοι έπιασαν δουλειά. Αρχικά, αναζήτησαν και συνέλεξαν πίνακες ζωγραφικής που αναπαριστούν σκηνές των μύθων, για να ντύσουν τις σελίδες του βιβλίου. Έπειτα, ακόνισαν τις μπογιές τους και τις βούτηξαν στη θάλασσα της φαντασίας τους, για να ζωγραφίσουν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο (Εικόνες 1. και 2.), που θα ταξίδευε νοερά τους αναγνώστες του βιβλίου μας.

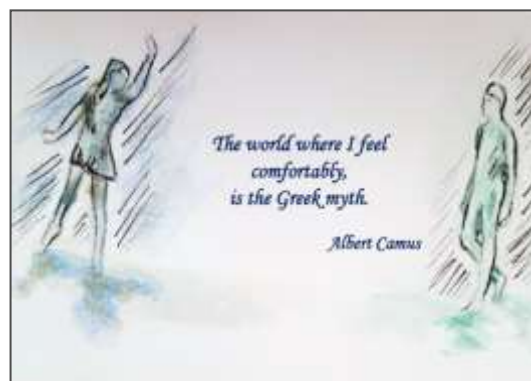
Η οπτικοποιημένη εξιστόρηση μύθων ενδυναμώνει τη σκέψη του παιδιού, καθώς του δίνει την απαιτούμενη ώθηση για να προάγει την παρατηρητικότητα και την αισθητική του ανάπτυξη. Οι εικόνες είναι ο συνδετικός κρίκος του παιδιού με την τέχνη, που μεταμορφώνουν το βιβλίο σε μια πιο ελκυστική φόρμα και σπάζουν τη μονοτονία του κειμένου. Η εικόνα είναι μια εικαστική δημιουργία, η οποία, όταν τη συναντάμε σε κάποιο έντυπο, γίνεται γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης (Αναγνωστόπουλος, 2003) και χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς, δηλαδή, άλλοτε συμπληρώνει το κείμενο και άλλοτε λειτουργεί αυτόνομα. Η εικόνα, λοιπόν, μπορεί και είναι σε θέση να λέει περισσότερα



από όσα λέει ο λόγος ή μπορεί και να λέει λιγότερα, αλλά, παράλληλα, να προδιαθέτει τον αναγνώστη να σκεφτεί και άλλα (Ψαράκη, 1995).



Εικόνα 1. Εξώφυλλο

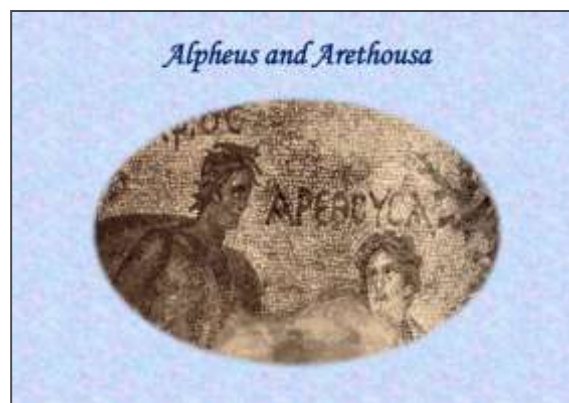


Εικόνα 2. Οπισθόφυλλο

Και καθώς τα παιδιά είναι σε ηλικία που μαθαίνουν αγγλικά, το βιβλίο ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία για να κάνουν εξάσκηση. Οι μεταφραστές, με τη σειρά τους, λοιπόν, μετέφεραν και απέδωσαν τα κείμενα από τη μητρική τους γλώσσα στα αγγλικά (Εικόνες 3. και 4.). Βοηθός τους, λεξικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Λάθη υπήρξαν, όμως, όπως είχε πει και ο Άλμπερτ Αϊνστάιν: «Όποιος δεν έκανε ποτέ λάθος, δεν έχει δοκιμάσει ποτέ κάτι καινούριο». Όλη η διαδικασία της μετάφρασης πραγματοποιήθηκε σε κλίμα χαράς και δημιουργικότητας, γιατί τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι έδιναν φτερά στα κείμενά τους για να ταξιδέψουν και στις άλλες χώρες του προγράμματος. Υπερήφανα, έσπασαν τη γεωγραφική και πολιτισμική περιχαράκωσή τους και άρχισαν να πλάθουν την έννοια του Ευρωπαίου πολίτη, που βασίζεται στις ρίζες του, για να απλώσει κλαδιά επικοινωνίας με τους άλλους λαούς.



Εικόνα 3. Κένταυρος Φόλος



Εικόνα 4. Αλφειός και Αρέθουσα

### 3.3. 3<sup>ο</sup> Στάδιο: Παρουσίαση: Έκδοση βιβλίου, ραδιόφωνο, μουσική δραματοποίηση

Με όλα τα μέλη των ομάδων επισκεφτήκαμε τις εγκαταστάσεις του τυπογραφείου που θα αναλάμβανε την έκδοση του βιβλίου μας. Ενημερωθήκαμε από τον τυπογράφο για την ιστορία και την εξέλιξη της τυπογραφίας μέχρι σήμερα και παρακολουθήσαμε πώς τυπώνονται τα βιβλία. Ήταν μια πολύτιμη εμπειρία, μια ιδιαίτερη στιγμή για τους μαθητές που έμαθαν πώς γίνονταν τα πράγματα πριν τον ψηφιακό κόσμο και πώς σήμερα. Στη συνέχεια, ο τυπογράφος μίλησε για παραμέτρους που αφορούσαν στο δικό μας βιβλίο τις



οποίες δεν είχαμε πρωτίτερα σκεφτεί: τα περιθώρια γύρω από όλα τα στοιχεία του εντύπου (κείμενο, εικόνες), έτσι, ώστε να «αναπνέουν» και να διαβάζονται ευκολότερα, τις διαστάσεις και τις σχέσεις των στοιχείων, τη διαμόρφωση της σελίδας, την επιλογή της γραμματοσειράς, την υφή και την ποιότητα του χαρτιού, τον κενό χώρο, τον λειτουργικό και αισθητικό ρόλο του εξώφυλλου, τον τίτλο που αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της ταυτότητας του βιβλίου, το κόστος παραγωγής.

Η διάχυση της δουλειάς μας συνεχίστηκε και μέσω ραδιοφώνου. Οι πρόβες ... πήραν φωτιά για να καλλιεργηθεί το αφηγηματικό ύφος των εκφωνητών/ηθοποιών, ώστε να ξεκλειδώσουν τον κόσμο της φαντασίας των ακροατών, μεταφέροντας εικόνες και πλοκή. Έτσι, έμαθαν να τονίζουν σωστά τις λέξεις, να δίνουν σημασία στα σημεία στίξης, να αλλάζουν το ηχόχρωμα της φωνής τους και τον ρυθμό αφήγησης, αυξομειώνοντάς την με ζωντάνια, παραστατικότητα και θεατρικότητα. Επιλέξαμε, δε, και τη μουσική που θα συνόδευε την αφήγησή τους.

Και η στιγμή για το ON AIR ταξίδι έφτασε! Και μολονότι δεν είχαν ξαναμπει ποτέ σε στούντιο για να ξέρουν πώς στήνεται μία ραδιοφωνική εκπομπή, τα κατάφεραν κι έδωσαν σάρκα και οστά στο ερτζιανό αυτό ταξίδι λόγου και μουσικής. Περιτριγυρισμένοι από καλώδια και μικρόφωνα, απόλαυσαν κάθε λεπτό: από την προετοιμασία, μέχρι την ώρα που κάθισαν και φόρεσαν τα ακουστικά. Τα χέρια τους είχαν ιδρώσει και ένα ρίγος ένιωθαν να τους διαπερνά. Όταν, μάλιστα, άκουσαν για πρώτη φορά τη φωνή τους στα ακουστικά, χαμόγελα ευτυχίας φώτισαν τα πρόσωπά τους... Το σαράκι του ραδιοφώνου μπήκε για τα καλά μέσα τους!

Διαβάζοντας την περιγραφή ενός γεγονότος, ενός τόπου ή ενός ατόμου, η φαντασία δημιουργεί την αντίστοιχη εικόνα στο μυαλό μας. Αυτή η δυνατότητα επεκτείνει την αντίληψη του κόσμου γύρω μας σε βαθύτερο επίπεδο. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι στην πραγματικότητα μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς – και είναι πιο διασκεδαστικό – από ένα παραθυράκι (Ροντάρι, 2001).

Με την ομάδα των εκφωνητών/ηθοποιών δώσαμε και μουσικοκινητική ζωή στους επτά μύθους και τους παρουσιάσαμε και στην τελετή υποδοχής των σχολείων/εταίρων του Erasmus προγράμματός μας. Ήταν μάλιστα, έτσι, δομημένη η αναπαράσταση των μύθων που, μέσω αυτοσχεδιασμών, ενέπλεξε και τους μαθητές των ξένων σχολείων. Ο Ηρακλής με τα παθήματά του, ο πονηρός Πέλοπας, τα μαγεμένα δάση και οι στοιχειωμένες λίμνες, οι νύμφες και ο ερωτευμένος ποταμός, ένωσαν παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, διαφορετικής οικονομικής και μορφωτικής βάσης, διαφορετικής ιστορικής μνήμης.

Η μουσικοκινητική δραματοποίηση δίνει έμφαση στους μορφασμούς του προσώπου και τις χειρονομίες. Έχει το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού και βασίζεται στη μίμηση καταστάσεων και συναισθημάτων. Με τη μουσική συντονίζονται οι κινήσεις, απελευθερώνεται το σώμα, εκφράζονται συναισθήματα.

### **3.4. 4<sup>ο</sup> Στάδιο: Αποτίμηση - Αξιολόγηση**

Όπου ανθίζει η δημιουργική φαντασία και οι πρωτοβουλίες των μαθητών, όταν υπάρχει έμπνευση, διάθεση για προσφορά και συνεργασία, έχουμε θαυμαστά αποτελέσματα. Ο ενθουσιασμός και το αίσθημα της ικανοποίησης και της περηφάνιας στα μάτια των παιδιών όταν κράτησαν το βιβλίο τους στα χέρια τους, όταν άκουσαν τις φωνές τους στο ραδιόφωνο και όταν δέχτηκαν το θερμό χειροκρότημα κατά την αναπαράσταση των μύθων, αποτέλεσε φανταστική εμπειρία και για τα ίδια αλλά και για την εκπαιδευτικό τους. Η όλη διαδικασία τα προίκισε με αυτοεκτίμηση, χαρά και ενσυναίσθηση, δίνοντας προστιθέμενη αξία στα συνεργατικά ευρωπαϊκά προγράμματα.



Στο τέλος, δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο για να πουν τι τους άρεσε, τι τους ενέπνευσε και να εντοπιστούν δυσκολίες και αστοχίες, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις για επόμενη προσπάθεια αποτύπωσης ενός άλλου θέματος με παρεμφερείς τρόπους.

#### 4. Σχολιασμός/Συμπεράσματα

Το διαδίκτυο και η παραδοσιακή βιβλιοθήκη έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν τις πληροφορίες που ήθελαν. Το επόμενο βασικότατο βήμα ήταν να τις αξιολογήσουν ανάλογα με τη σημαντικότητά τους. Έτσι, οι εργασίες που ανέλαβαν τούς παρότρυναν να έρθουν στη θέση του κριτή, ώστε να επιλέξουν τις έγκυρες και αξιόπιστες πηγές και να απορρίψουν τις μη έγκυρες (Αμαραντίδης, 2013).

Μέσα από την περιήγησή τους στα μονοπάτια της μυθολογίας, οι μαθητές ανακάλυψαν το κλειδί για να ανοίξουν την πόρτα του νου τους σ' έναν άλλο κόσμο. Οι μύθοι με τους οποίους ασχολήθηκαν κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και ενίσχυσαν τη διάθεσή τους για μάθηση. Μάλιστα, ένα από τα μαθήματα που πήραν είναι ότι μπορείς να καταφέρεις τα πάντα με πολλή προσπάθεια και φυσικά με το μυαλό σου, το οποίο πολλές φορές αποδεικνύεται το πιο πολύτιμο εργαλείο των ηρώων, ακόμα και απέναντι στους θεούς. Οι πρωταγωνιστές χρησιμοποιούν την οξυδέρκεια και τις ικανότητές τους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που βρίσκονται μπροστά τους και να πετύχουν τον στόχο τους.

Εντυπωσιασμένοι από τους διαφορετικούς χαρακτήρες που γνώρισαν, παρατήρησαν τη συμπεριφορά τους και αναρωτήθηκαν για το τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση τους. Συνεπώς, η επαφή αυτή με τη μυθολογία καλλιέργησε την ενσυναίσθησή τους, με το να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις και τις πράξεις των ηρώων.

Μία επιπλέον παράμετρος που καλλιεργήθηκε βασίστηκε στο ότι στην ελληνική μυθική σκέψη, άνθρωπος, φύση και θεοί συναποτελούν ένα σύνολο, μια κοσμική τάξη που έχει μια δομή. Η δομή αυτή περιέχει το μυστικό μιας ιερής και αιώνιας τάξης που αποκαλύπτεται ως κοσμική αρμονία, η οποία πρέπει να διαφυλάσσεται. Κάθε καρπός, κάθε δέντρο, κάθε ζώο, το νερό, ο αέρας, το έδαφος, είναι ιερά (Φύση και ελληνική μυθολογία, 2012). Συνεπώς, μπορούμε «να ελπίζουμε σε μια θετική επίδραση των μύθων για τη δημιουργία μιας περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών» [Κοντάκος, (2003, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου (2004)].

Οι διασκευές των μύθων προκάλεσαν τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών με το κείμενο και τους έδειξαν ότι η γραφή μπορεί να γίνει μία διασκεδαστική δραστηριότητα, ο ωραιότερος και αποτελεσματικότερος τρόπος για να αγαπήσουν τα παιδιά τον κόσμο της λογοτεχνίας ως ελεύθερη επιλογή και όχι ως υποχρέωση.

Τα στάδια της δημιουργίας του βιβλίου τούς φανέρωσε ότι ένα βιβλίο είναι κάτι παραπάνω από ένα βιομηχανικό αντικείμενο, από μια απλή ανάγνωση. Είναι ένα έργο τέχνης, ένα πολιτιστικό αγαθό που αναζητά αναγνώριση και επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει, να αφυπνίσει, να γίνει πυξίδα στο ταξίδι της γνώσης και των συναισθημάτων.

Το ραδιόφωνο, με τη δύναμη της φωνής, ταξίδεψε σ' έναν κόσμο ονειρικό μαθητές και ακροατές. Τα παιδιά αγάπησαν το ραδιόφωνο, καθώς η αφήγηση «είναι μια τέχνη που αναπτύσσεται, έτσι, όπως αναπτύσσεται και το χαλί στον αργαλειό και όσο περισσότερες ιστορίες αφηγούνται, τόσο το χαλί των αφηγήσεων γίνεται πιο πλούσιο και αποκτά καινούργια σχήματα και σχέδια, που είναι τα φανερά ή τα κρυφά νοήματα των διαφόρων παραμυθιών» (Μάγος, 2019).

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο έδειξαν ότι όλες οι δράσεις τούς εντυπωσίασαν. Μάλιστα, ενώ ήταν πρωτόγνωρες γι' αυτούς, χάρηκαν το ότι μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν σε



αυτές. Τους δόθηκε, λοιπόν, η ευκαιρία να πιστέψουν στον εαυτό τους και, ταυτόχρονα, να συνεργαστούν και να μάθουν ο ένας τον άλλον, στοιχεία που αποτέλεσαν το κλειδί στη λειτουργική ανάπτυξη της ομάδας.

Η υποστηρικτική ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε βοήθησε την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Αυτή με τη σειρά της βοήθησε στο να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν το δημιουργικό τους ταλέντο, να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, να εξελίξουν τελικά τη σκέψη τους.

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί και ο ρόλος της ευθυμίας που ανάβλυζε σε όλες τις δραστηριότητες. Στα σχολεία μας αυτή σπανίζει και, μάλιστα, σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης θεωρείται και ανόητη. Στην κινηματογραφική ταινία «Mary Poppins» υπάρχει ένα τραγούδι με τίτλο: «A Spoonful of Sugar». Το μήνυμα του τραγουδιού είναι ότι «σε κάθε δουλειά που πρέπει να γίνει, υπάρχει και κάποιο διασκεδαστικό στοιχείο». Όταν αυτό το διασκεδαστικό στοιχείο ανακαλυφθεί, η δραστηριότητα από μόνη της είναι ικανοποιητική και, όσο κοινότοπη κι αν είναι, μπορεί να γίνει απολαυστική.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν συμβουλευτικός: ενθάρρυνε τους μαθητές να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, επισήμανε εναλλακτικές λύσεις, βοήθησε να ξεπεραστούν εμπόδια, αλλά σε καμία περίπτωση δεν κατεύθυνε τη φαντασία των παιδιών. Ο δάσκαλος, εξάλλου, δεν μεταφέρει μόνο εγκύκλια γνώση στον διδασκόμενο. Μεταφέρει έναν ολόκληρο κόσμο, μια και η εκπαίδευση είναι άφατη μεταφορά χυμών, μεταφορά ήθους, μεταφορά στάσης ζωής. Γιατί αυτό τελικά έχει σημασία: να κοιτά τον μαθητή στα μάτια και να τον αφορά αν θα μάθει αυτό που του διδάσκει.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Cooper, C.R., & Odell, L. (Eds). (1988). *Evaluating writing*, Urbana. IL: National Council of Teachers of English.

Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning: Research and Theory*. Greenwood Press.

Αμανατίδης, Ν. (2013). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Μυθολογίας μέσα από τη σύγχρονη εκπαιδευτική Τεχνολογία (Web 3.0) και τους νέους γραμματισμούς. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *10<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»*, 19-20 Νοεμβρίου 2013 (σσ.849-856). Αθήνα: Ελληνικό κέντρο.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2003). *Περιπλανήσεις στην παιδική λογοτεχνία, Μελετήματα - Η λειτουργία λόγου-εικόνας στο παιδικό βιβλίο και η σημασία τους για το παιδί-αναγνώστη*. Αθήνα: ΑΚΡΙΤΑ.

Γουργιώτου, Ε. (2004). *Η μυθολογία και η θέση της στο πρόγραμμα του Ελληνικού νηπιαγωγείου* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τομέα Παιδαγωγικών Σπουδών και Γενικής Διδακτικής, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 8 Οκτωβρίου 2020, από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15643#page/1/mode/2up>.

Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.

Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. (Επιμ. Μ. Καΐλα & Ε. Θεοδωροπούλου, επιμ. σειράς Κείμενα Παιδείας). Αθήνα: Ατραπός.

Μάγος, Κ. (2019). Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική. *Καταρτίζειν*, 28, 11.

Ντρίμερης, Γ. (2020). Βιωματική μάθηση: Θεωρητικά μοντέλα, εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές. *Scientific Journal Articles*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2020, από: <http://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education->



[articles/ntrimeris-georgios/experiential-learning-theoretical-models-educational-methods-and-techniques-ntrimeris-georgios.html](https://www.culturejournal.com/articles/ntrimeris-georgios/experiential-learning-theoretical-models-educational-methods-and-techniques-ntrimeris-georgios.html).

Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σγουροπούλου, Κ., & Κουτουμάνος, Α. (2001). Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης. *Εισήγηση στο 1ο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.html](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.html).

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμος Α. Αθήνα.

Φύση και ελληνική μυθολογία. (2012). *WWF Ελλάς*. Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2021, από: <http://www.wwf.gr/images/pdfs/fysi-mythologia.pdf>.

Ψαράκη, Β. (1995). *Παιδική λογοτεχνία - Θεωρία και Πράξη: Σχέση εικόνας και κειμένου*. Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.



# **Δημιουργική γραφή και ανθρώπινα δικαιώματα: Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τα εργαστήρια της δημιουργικής γραφής και έκφρασης για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Σοφία Μαργαρίτη**

*Φιλολόγος με ειδίκευση Νεοελληνικών Σπουδών, MSc Δημιουργική Γραφή, Εκπαιδεύτρια  
Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*

*Εκπαιδευτικός εφήβων και ενηλίκων - Πρόγραμμα Ρομά Δυτική Μακεδονία - ΑΠΘ  
sophia\_margari@yahoo.gr*

## **Περίληψη**

Τα ανθρώπινα δικαιώματα οφείλουν να υποστηρίζονται από την προσχολική ηλικία, πόσο μάλλον την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με τα εργαστήρια δεξιοτήτων καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες. Απαραίτητα εργαλεία και εφόδια για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών. Επομένως, η εκπαίδευση, ως ανθρώπινο δικαίωμα, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο και καθοριστικό στην κατανόηση και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τόσο μέσω της διδασκαλίας όσο και μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών. Προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από εργαστήρια δημιουργικής γραφής και έκφρασης, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** ανθρώπινα δικαιώματα, δημιουργική γραφή, βιωματική μάθηση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **1. Εισαγωγή**

Οι μαθητές του τμήματος Γ1 του 8ου Γυμνασίου Κοζάνης συμμετείχαν σε μία σειρά από δράσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Διαπανεπιστημιακού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δημιουργική Γραφή».

Η μεθοδολογία των δράσεων αυτών βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίχτηκαν στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές έφεραν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, βίωσαν καταστάσεις, αναζήτησαν νοήματα μέσα από τους δεσμούς της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στόχος, λοιπόν, ήταν να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που χρειάζονται για να συμμετέχουν στην κοινωνία, γνωρίζοντας και προστατεύοντας τα δικαιώματά τους αλλά και αυτά των άλλων. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν παιχνίδια ρόλων, καταιγισμό ιδεών, μυθοπλασία, δομημένο διάλογο με αντιτιθέμενες απόψεις και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και γραφής.

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, οι μαθητές δημιούργησαν ένα βίντεο για να στείλουν το μήνυμα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τον τόπο, το φύλο, την καταγωγή, το χρώμα, τη θρησκεία και τη γλώσσα.

## **2. Το Πρόγραμμα**

### **2.1. Ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων**

Στόχοι:





- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες που τα θεμελιώνουν.
- Να μπορούν να εξηγήσουν με δικά τους λόγια τι είναι ανθρώπινα δικαιώματα και πότε παραβιάζονται.

Το συγκεκριμένο μάθημα αποτελεί εισαγωγή για να γνωρίσουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και να έρθουν σε επαφή με τη δημιουργική γραφή. Η δραστηριότητα ξεκινά με χωρισμό της τάξης σε 5 ομάδες των 4 ατόμων. Μοιράζονται στους μαθητές φωτογραφίες από τον τύπο, όπου δείχνει ανθρώπους στους οποίους τα ανθρώπινα δικαιώματα παραβιάζονται. Ακολουθεί συζήτηση για το τι βλέπουν στις εικόνες, τι είναι δικαίωμα και ποια δικαιώματα καταπατούνται στις εικόνες. Με τον καταγισμό ιδεών, καταγράφονται τα δικαιώματα στον πίνακα και ομαδοποιούνται θεματικά. Στο τέλος της δραστηριότητας, ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία αφίσα ανά ομάδα, με ζωγραφιά και ένα σύνθημα προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

## **2.2. Ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (συνέχεια)**

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας και της βαθύτερης αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μοιράζονται στους μαθητές οι «Μονόλογοι από το Αιγαίο»<sup>2</sup> και ανά ομάδα επιλέγουν μια ιστορία που θα διαβάσουν. Στόχος είναι να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους και σημειώνονται οι λέξεις - κλειδιά. Στη συνέχεια, ζητείται από τα παιδιά, να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα μέσα από την ποίηση σε ελεύθερο στίχο. (δίνονται πληροφορίες). Αφήνονται ελεύθερα να εκφραστούν δημιουργικά με τη βοήθεια της φαντασίας τους, χωρίς κανόνες. Στο τέλος, τούς διαβάζεται το ποίημα του Τάσου Λειβαδίτη «Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος».<sup>3</sup>

## **3. Βιωματικό παιχνίδι – Ένα Ένα τα βήματα**

Στόχος:

- Τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν έναν άλλο ρόλο από αυτόν που είναι και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Στο τέλος, θα εκφράσουν μια ιστορία με τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού μονολόγου.

Δίνεται στους μαθητές τυχαία ένα χαρτάκι με τη νέα τους ταυτότητα. Οι νέες ταυτότητες αφορούν όλα τα κοινωνικά στρώματα. Θα υποδυθούν κάποιον άλλον ρόλο, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, από τη στιγμή που δεν τους αντιπροσωπεύει. Μπαίνουν σε μια ευθεία γραμμή και, στη συνέχεια, ο συντονιστής τούς διαβάζει φωναχτά κάποιες καταστάσεις. Αν κάποιον τον εκφράζει αυτή η κατάσταση, τότε κάνει ένα βήμα μπροστά. Στο τέλος, δημιουργείται μια ανομοιομορφία, καθώς τα παιδιά μένουν στην τελική τους θέση. Όλη αυτή η εικόνα αντιπροσωπεύει την κοινωνική ανισότητα. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς αισθάνθηκαν, βιώνοντας έναν διαφορετικό ρόλο και ρωτούνται τι θα ήθελαν να γίνει για να αλλάξει αυτή η κατάσταση. Στο τέλος, ζητείται να καταγράψουν μια ιστορία με βάση τον ρόλο τους με τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού μονολόγου. Πριν ξεκινήσουν, όμως, οι μαθητές πληροφορούνται για τους αφηγηματικούς τρόπους και, συγκεκριμένα, τι είναι ο εσωτερικός μονόλογος και ποια τα χαρακτηριστικά του<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Μονόλογοι από το Αιγαίο, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, Αθήνα 2016.

<sup>3</sup> Τάσος Λειβαδίτης, *Ποίηση*, Κέδρος, Αθήνα 1979, σσ. 121-124.

<sup>4</sup>[Οι αφηγηματικοί τρόποι ως μέρος των αφηγηματικών τεχνικών - Φιλολογικό \(filologiko.edu.gr\)](http://filologiko.edu.gr)



### 3.1. Στερεότυπα μεταξύ των φύλων

Στόχος:

- Να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα των φύλων και, συγκεκριμένα, τη θέση της γυναίκας μέσα από τη νεοελληνική λογοτεχνία και να τη συσχετίσουν με τη σύγχρονη εποχή.

Η δραστηριότητα ξεκινά με την εισαγωγή του θέματος. Ρωτούνται αν γνωρίζουν τι είναι τα στερεότυπα, καθώς και για τη θέση της γυναίκας στο παρελθόν και στο σήμερα. Καταγράφονται αυτές οι πληροφορίες στον πίνακα και χωρίζουμε σε δυο στήλες τη γυναίκα του χθες και του σήμερα. Στη συνέχεια, τούς μοιράζονται αποσπάσματα από τη *Φόνισσα*<sup>5</sup> του Παπαδιαμάντη και από την *Τιμή και το Χρήμα*<sup>6</sup> του Θεοτόκη. Η ανάγνωση των αποσπασμάτων γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, προτρέποντας να κρατούν παράλληλα σημειώσεις για τη θέση της γυναίκας. Ακολουθεί συζήτηση για την κοινωνική θέση της γυναίκας και για τον θεσμό της προίκας από τις πληροφορίες που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα και γίνεται μία σύγκριση με τη σύγχρονη εποχή για τον ρόλο της γυναίκας και τον γάμο.

### 3.2. Στερεότυπα μεταξύ των φύλων (συνέχεια)

Στόχος:

- Να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα, τους παραδοσιακούς ρόλους και να ενθαρρύνουμε την ισότητα.

Σε συνέχεια της προηγούμενης εβδομάδας, ασχολούμαστε πάλι με τα στερεότυπα των φύλων. Προτείνεται στους μαθητές να αναδιαμορφώσουν ή να ξαναγράψουν μια γνωστή ιστορία (π.χ. παραμύθι) και να αντιστρέψουν τα φύλα των χαρακτήρων, καθώς και ό,τι αλλαγές κρίνονται απαραίτητες. Σε αυτήν την περίπτωση, διαλέγουμε το παραμύθι της Σταχτοπούτας. Διαβάζουμε την ιστορία, συζητάμε για τα συνήθη χαρακτηριστικά των φύλων που μας δίνονται από την ιστορία και τα σημειώνουμε στον πίνακα. Τώρα πρέπει να αντιστραφούν τα χαρακτηριστικά και οι συνήθειες δραστηριότητες, αφού στη θέση των γυναικών τοποθετούνται οι άντρες. Στο τέλος, διαβάζουμε την ιστορία, όπως έχει διαμορφωθεί. Για το κλείσιμο της δραστηριότητας, επισημαίνουμε/υπενθυμίζουμε τι είναι τα στερεότυπα μέσω ερωτοαπαντήσεων για την καλύτερη εμπέδωση των μαθητών.

### 3.3. Σκηνές εκφοβισμού

Στόχος:

- Μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν λύσεις σε περίπτωση που θα βρεθούν αντιμέτωποι σε κάποια σκηνή εκφοβισμού.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τούς ζητείται να σκεφτούν και να περιγράψουν σύντομα μια ιστορία με περιστατικό βίας που συνέβη στους ίδιους ή σε κάποιον φίλο τους. Στη συνέχεια, αναπαριστούν την ιστορία τους, διαλέγοντας ο καθένας τον ρόλο του και "παίζοντας" τη σκηνή του εκφοβισμού. Οι υπόλοιποι μαθητές που αποτελούν το "κοινό", στο τέλος της παράστασης, εκφράζουν την άποψή τους για το ποιος φταίει, τα συναισθήματά τους, αναλύοντας τους ρόλους πολύπλευρα και αναζητώντας ή προτείνοντας λύσεις αντιμετώπισης. Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να γράψουν σε χαρτάκια τα άτομα από τα οποία θεωρούν ότι μπορούν να ζητήσουν στήριξη και βοήθεια σε περίπτωση που βρεθούν σε ανάλογη δύσκολη κατάσταση. Για τη δραστηριότητα της επόμενης εβδομάδας, προτείνεται στους μαθητές να αναζητήσουν από το ίντερνετ σύγχρονες

<sup>5</sup> [Α. Παπαδιαμάντης, Η Φόνισσα \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr)

<sup>6</sup> [Κ. Θεοτόκης, Η τιμή και το χρήμα \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr)



περιπτώσεις, όπου καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τις παρουσιάσουν ανά ομάδες.

### **3.4. Δημοσιογράφοι**

Στόχος:

- Να μπορούν να συνδέσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα με την καθημερινή ζωή, να γνωρίζουν πότε καταπατούνται και πώς μπορούν να τα υπερασπιστούν.

Ανά ομάδες παρουσιάζουν τα περιστατικά που βρήκαν από το ίντερνετ και κρίνουν ότι καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές θα δημιουργήσουν μια δική τους διαφήμιση προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με αφορμή τα συμπεράσματα της προηγούμενης δραστηριότητας.

Στόχος:

- Να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής σκέψης, να εξασκήσουν τις δημιουργικές ικανότητες.

Ζητείται σε κάθε ομάδα να φτιάξουν μια τηλεοπτική διαφήμιση που θα διαρκεί μέχρι τρία λεπτά και θα πληροφορεί τον κόσμο για το δικαίωμα που θα επιλέξουν. Προτείνεται να εστιάσουν σε έξυπνες και πρωτότυπες ατάκες, να επιλέξουν σε ποιο κοινό θα απευθυνθούν και να σκεφτούν τρόπους να γίνει πιο ελκυστική. Να υπάρχει οπτικό ενδιαφέρον και να έχει δράση. Μια ομάδα, επηρεασμένη από την επικαιρότητα και το #metoo, δημιούργησε ανάλογη διαφήμιση, χωρίς λόγια, με κινήσεις του σώματος, δραματοποίηση και μουσική επένδυση.

### **3.5. Ψηφιακή Αφήγηση**

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, συζητήθηκε να δημιουργηθεί ένα βίντεο με ψηφιακή αφήγηση, αφιερωμένο στη μέρα αυτή. Το βίντεο θα αναρτηθεί στο blog του σχολείου, συνοδευόμενο από ένα κείμενο.

Στόχος:

- Να φτιάξουμε μια ψηφιακή ιστορία για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Εισάγονται έννοιες της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) και δίνονται πληροφορίες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης και πιο αναλυτικά τα προγράμματα.

### **3.6. Ψηφιακή αφήγηση**

Στόχος:

- Η δημιουργία βίντεο με ψηφιακή αφήγηση για την Παγκόσμια Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Χωρίζονται οι μαθητές σε 4 ομάδες. Οι δύο ομάδες αναζητούν κατάλληλες φωτογραφίες από το ίντερνετ που θα επενδύσουν το βίντεο. Οι άλλες δύο ομάδες ετοιμάζουν κείμενα για την ψηφιακή αφήγηση, αναζητώντας πληροφορίες από το ίντερνετ, καθώς και πληροφορίες από τα προηγούμενα μαθήματα. Επιλέγουμε το πρόγραμμα Photostory που θα δουλέψουμε. Με έναν εκπρόσωπο της κάθε ομάδας προχωράμε για το τελικό αποτέλεσμα. Το παρουσιάζουμε στην τάξη και στη διευθύντρια.

## **4. Συμπέρασμα**

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με επιτυχία, αφού ο αρχικός στόχος επιτεύχθηκε με τη δημιουργία ψηφιακού βίντεο και αφήγησης. Οι δραστηριότητες, ως επί το πλείστον, γίνονταν στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, μιας και η τάξη τους, όπως ανέφεραν, τούς εγκλώβιζε, ή



στην αίθουσα των εκδηλώσεων. Έτσι, τα παιδιά ξέφυγαν λίγο από το καθιερωμένο κλασικό σχολικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή τους ήταν ενεργητική και η διάθεσή τους ενθουσιώδης. Ένα όμορφο παιχνίδι λέξεων, δικαιωμάτων και ιστοριών!

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Flowers, N. (Επιμ.). (2012). *Μικρή πυξίδα, Compasito. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά* (Μτφ. Στ. Αγγελίδης). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.
- Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. (2014). *Δικαιώματα του ανθρώπου*. Εθνικό Σχέδιο Δράσης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Γιαννάτου, Α. (2013). «Το πρόγραμμα Διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων ως μέθοδο ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ασπροπύργου (2005-2013)». *Εκπαίδευση και θέατρο, Τεύχος 14*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Καραμήτσα, Ε., Σαββοπούλου, Ε., & Σημιακάκη, Ε. (Επιμ.). (2011). *Μη Τυπική Εκπαίδευση για την καταπολέμηση των Διακρίσεων σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας. Οδηγός για Δασκάλους*. Αθήνα: Κέντρο Προάσπισης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.
- Λειβαδίτης, Τ. (1979). *Ποίηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες*. Αθήνα: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2016). *Μονόλογοι από το Αιγαίο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

### **Διαδίκτυο**

[Οι αφηγηματικοί τρόποι ως μέρος των αφηγηματικών τεχνικών - Φιλολογικό \(filologiko.edu.gr\)](http://filologiko.edu.gr)

[Α. Παπαδιαμάντης, Η Φόνισσα \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr)

[Κ. Θεοτόκης, Η τιμή και το χρήμα \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr)



## Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

**Παρθένα Τριανταφυλλίδου**

*Msc στη Δημόσια Διοίκηση & στη Διδακτική των Μαθηματικών*  
triantafp@gmail.com

**Αικατερίνη Σμαροπούλου**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής*  
smkaterinaki@yahoo.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της σχολικής αποτυχίας, επικεντρώνοντας ιδιαίτερα στους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες. Στο πρώτο μέρος της διασαφηνίζεται η έννοια του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, ενώ, στη συνέχεια, σημειώνονται τα βασικά αίτια που οδηγούν σε αυτήν. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία συνοπτική ανάλυση της περίπτωσης της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον καίριο ρόλο που διαδραματίζει στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, οφείλει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας στην κοινωνία. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαίωση του φαινομένου αλλά και στον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να επιμορφωθούν, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τη νέα πολυπολιτισμική τάξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** σχολική αποτυχία, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διαπολιτισμικό σχολείο.

### 1. Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα αλλά κι ένα κοινωνικό ζήτημα, το οποίο έχει συνδεθεί με διάφορους παράγοντες (χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.), που, πολλές φορές, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί μια ένδειξη για την καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου κι ένα εμπόδιο για την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη, οι αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, της ισότητας, της οικονομικής χρήσης των πόρων και της συλλογικότητας στις αποφάσεις είναι σημαντικές, γιατί διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Caldwell & Spinks, 1992) και επιδρούν καταλυτικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009).

Από τη σχετική βιβλιογραφία, οι όροι σχολική αποτυχία ή επιτυχία εκφράζουν την ολική ή μερική εκπλήρωση ή μη από τον μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης βαθμίδας (Καλογρίδης, 1995; Καΐλα, Ξανθάκου, & Ανδραδάκης, 1996; Δήμου, 1997; IECD, 1998). Η επιτυχία ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή σχολική επίδοση (Kupersmidt & Coie, 1990). Σύμφωνα με τον Γέρου (1991), η σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, κάτι που οδηγεί είτε σε στασιμότητα είτε σε επανάληψη της ίδιας τάξης.

Ο Esland (1971) τονίζει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτελέσματα του ορισμού και του τρόπου αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό της ικανότητας και της



ευφυΐας με αυθαίρετα κριτήρια. Αν άλλαζαν τα κριτήρια αυτά, θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας, η οποία δε θα λειτουργούσε σε βάρος των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γιατί θα βασίζονταν στην ιδέα της «πολιτιστικής διαφορετικότητας» και όχι της «πολιτιστικής ανεπάρκειας». Η έννοια σχολική αποτυχία μπορεί να έχει αμφίσημη σημασία, αφού περιλαμβάνει την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο, αλλά και την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή (Παπαδόπουλος, 1990).

Οι μαθητές/τριες που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας πρέπει να εντοπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα στις σχολικές τους σταδιοδρομίες, προκειμένου να λάβουν τη βοήθεια που χρειάζονται. Αυτό το καθήκον συνήθως βαρύνει τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους, τους γονείς και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Giannimis & Paranis, 2008), καθώς πολλοί από τους μαθητές είναι επιφυλακτικοί ή αποσυνδεδεμένοι-μη ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν γνωρίζουν πού να απευθυνθούν για βοήθεια και υποστήριξη.

Η σχολική αποτυχία, πολλές φορές, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και είναι μια ένδειξη καταπάτησης των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ συνάμα διακυβεύει την κοινωνική συνοχή. Οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας είναι οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, μορφωτικές και πολιτιστικές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκπαιδευτική διαδικασία δυσκολεύονται να ενσωματωθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας και απασχολούνται σε δουλειές, που απαιτούν μικρή εξειδίκευση. Τα μαθησιακά προβλήματα, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή συνδέονται ταυτόχρονα με την προβληματική συμπεριφορά και την παραβατικότητα.

Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας στους μαθητές/τριες είναι μυριάδες και συχνά πολλαπλές. Τα κοινωνικά, συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς, συχνά, οδηγούν σε ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι συνθήκες υγείας μπορούν, επίσης, να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή απόδοση. Περίπου 10% έως 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας επαναλαμβάνουν τη φοίτηση ή αποτυγχάνουν σε έναν βαθμό στο σχολείο. Η σχολική αποτυχία είναι πιο πιθανή μεταξύ των ανδρών, των μειονοτήτων, των παιδιών που ζουν στη φτώχεια και των μονογονεϊκών οικογενειών.

Σύμφωνα με τις Ασκούνη και Ανδρούσου (2001), η σχολική αποτυχία φανερώνει, από τη μια, την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει μια αυθεντική ισότητα των ευκαιριών, παρά τις προσπάθειες που επιχειρούνται προς αυτή την κατεύθυνση και, από την άλλη, την ανεπαρκή πολιτική βούληση για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων που πλήττουν την εκπαίδευση για τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από άποψη ιδιαιτεροτήτων, γλωσσικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών και ευρύτερα κοινωνικών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

## 2. Σχολική αποτυχία

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας αποδεικνύεται από τη δυσκολία εννοιολογικού ορισμού της. Δεν υπάρχει κοινός και αποδεκτός όρος, ακριβώς επειδή η πολύπλοκη φύση του φαινομένου αυτού καθιστά δύσκολη την προσπάθεια ορισμού. Για τον λόγο αυτό, συναντάται συχνά και με παρεμφερείς όρους, όπως χαμηλή επίδοση, σχολική απόρριψη, σχολική διαρροή κ.λπ. Ένας από τους ορισμούς που φαίνεται κοινά αποδεκτός είναι αυτός του καθηγητή, H. Thomaes, ο οποίος αναφέρει πως η σχολική αποτυχία είναι μια διαδικασία αυξανόμενων συγκρούσεων μεταξύ της συμπεριφοράς και των επιτευγμάτων ενός παιδιού και των προσδοκιών που δημιουργούνται από το περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου (Δήμου, 1999).



Οι Giavrimis & Papanis (2008) αναφέρουν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί μια διαδικασία, όπου ένας μαθητής μένει όλο και πιο πίσω από τους/τις συνομηλίκους του/της στα μαθήματα και σταδιακά αποσυνδέεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1997) ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως τη δυσκολία του/της μαθητή/τριας να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιστημονική έρευνα διεθνώς καταδεικνύει ότι η χαμηλή επίδοση και η κακή βαθμολογία, η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον χαρακτηρίζουν μαζικά ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, δηλαδή τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (αγροτών, εργατών και τεχνιτών σε ευρωπαϊκές χώρες και μειονοτήτων στις ΗΠΑ), με αποτέλεσμα να εμφανίζουν σε όλες τις χώρες χαμηλή σχολική επίδοση και να μην φτάνουν στα πανεπιστήμια παρά σε ποσοστά στατιστικά μη σημαντικά (Παπαδόπουλος, 2001; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών-προσεγγίσεων που αποπειράθηκαν να χαρτογραφήσουν τη σχολική αποτυχία και να παρουσιάσουν διεξοδικά τους παράγοντες που οφείλονται για την εμφάνισή της. Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα οι μελέτες αυτές ερευνούν σε διεθνές επίπεδο όλο το φάσμα μεταβλητών που αφορούν το ίδιο το παιδί, τον μικρόκοσμό του και το κοινωνικό του περιβάλλον. Η επικρατέστερη προσέγγιση είναι η κοινωνικοπολιτισμική, που εξετάζει το παιδί μέσα στο κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον του. Ειδικότερα, παρουσιάζονται διάφορες πιο εξειδικευμένες θεωρίες.

Το παραδοσιακό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας αποδίδει την ευθύνη στον ίδιο τον μαθητή και στις περιορισμένες διανοητικές του ικανότητες. Οι ατομικές διαφορές στη σχολική επίδοση οφείλονται στην έμφυτη ροπή για μάθηση και σε φυσικά χαρίσματα, που ανάγονται σε καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας. Η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού διακηρύττει ότι η επίδοση καθορίζεται από τον βαθμό ευφυΐας του μαθητή, με αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να ανάγεται σε εγγενή φυσική ανισότητα. Η προσπάθεια ερμηνείας της σχολικής επίδοσης ως αποτέλεσμα του δείκτη ευφυΐας επικρίθηκε και απορρίφθηκε μεταγενέστερα από πολλούς επιστήμονες. Αμφισβητήσεις για την ορθότητα και την εγκυρότητα των εργαλείων της ευφυΐας έχουν διατυπωθεί πολλές (Φακιόλας, 2006).

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Όπως διαπιστώνει η Epstein (1992), «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι ότι η οικογένεια παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών» (Philip, 2006).

Ακόμα, οι υπέρμαχοι της θεωρίας της υλικής αποστέρησης τεκμηριώνουν πως ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον -όπως φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες- στο οποίο μεγαλώνουν παιδιά, πολύ πιθανόν να τους οδηγήσει σε στέρηση μορφωτικών αγαθών (Herbert, 1996).

Η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά αυτής συσχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Έρευνες αποδεικνύουν τον συσχετισμό της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική πορεία των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας επιδρούν σε αυτήν, συγκροτώντας τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος. Μάλιστα, ο Pierre Bourdieu (1994), υπέρμαχος της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, αιτιολογεί το φαινόμενο, υποστηρίζοντας πως η εργατική τάξη παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση, όχι λόγω της κουλτούρας της αλλά λόγω της



οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία, και, κατά συνέπεια, τον πολιτισμό των μαθητών αυτών (Αραβανής, 2000).

Η Keddie (1973), με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, πιστεύει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος και, μαζί με τον μαθητή, βασικό παράγοντα για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι αντιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, ένα στερεότυπο και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή (Ξωχέλλης, 2005; Τζάνη, 1983).

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές θεωρήσεις, εστιάζοντας, κατά βάση, στην ίδια τη σχολική διαδικασία και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτήν. Θεωρώντας ότι οι προαναφερθείσες θεωρίες εστιάζουν σε παράγοντες εξωτερικούς από τη σχολική μάθηση και άρα αδυνατούν να ερμηνεύσουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, αυτή εστιάζει σε αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα, οι αλληλεπιδράσεις και οι νοηματοδοτήσεις αυτών από αμφότερος, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συμβάλλουν στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Οι ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές στα σχολικά δρώμενα οδηγούν στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψής τους και στις προσδοκίες που καλλιεργούν για το σχολικό τους μέλλον (Παπαδόπουλος, 2001).

### 3. Σχολική αποτυχία μεταναστών - προσφύγων

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών (κατάρρευση σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη, πόλεμοι μειονοτήτων και προσφυγικό κύμα, αλλά και προώθηση της ιδέας της παγκοσμιοποίησης από διεθνείς φορείς), έχουν προκαλέσει μετακινήσεις πληθυσμών προς τον Ελλαδικό χώρο (Δαμανάκης, 2001; Πετρινιώτη, 1993). Είναι αλήθεια ότι το αριθμητικό μέγεθος της εισόδου μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, όπως και των παιδιών τους, από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι οι μετανάστες είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας από την ελλαδική και αντιμετωπίζουν οξύτατα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Νικολάου, 2000).

Οι μετακινήσεις αυτές, όπως ήταν επόμενο, επηρέασαν και τον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι σχολικές τάξεις μεταβλήθηκαν σε πολυπολιτισμικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αιφνιδιάστηκε από αυτή την αλλαγή, καθώς δεν ήταν έτοιμο για κάτι τέτοιο ή γενικά ήταν προσαρμοσμένο σε μια διαφορετική πραγματικότητα, όπου υπήρχε εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών του (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Σύμφωνα με έρευνες, καταδεικνύεται μια συστηματική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις και στην πρόελευση μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές που πλήττονται από ρατσισμό (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Στις έρευνες για τη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών ακολουθήθηκαν δύο κατευθύνσεις. Αφενός μεν, η ανάλυση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών συνδυάστηκε από τους ερευνητές με την ανάλυση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων, καθώς εμφανίζονται μεγάλες ομοιότητες που συνθέτουν από κοινού ένα γνωστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνονται ορατές οι κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Δαμανάκη,





2001). Από την άλλη, ερευνητές υποστήριξαν ότι οι παράγοντες που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της σχολικής πορείας των παιδιών των μεταναστών παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες, σε σχέση με αυτούς που μπορεί να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση παιδιών άλλων κοινωνικών κατηγοριών, όπως π.χ. συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων. Δηλαδή, το έγκυρο διεθνώς συμπέρασμα ότι τα παιδιά των μεταναστών πλήττονται στο σχολείο από την ταξική ανισότητα δεν αρκεί για να ερμηνεύσει συνολικά τη σχέση τους με την εκπαίδευση ούτε, άλλωστε, τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης, το παιδί λόγω της έλλειψης και ανεπάρκειας πολιτισμικών αναφορών «υστερεί» και στη σχολική επιτυχία. Αυτή η άποψη στάθηκε αφορμή για τη δημιουργία παιδαγωγικών προγραμμάτων και μελετών «αντιστάθμισης» ή «θεραπείας» με στόχο την αποκατάσταση των πνευματικών και πολιτισμικών ελλειμμάτων των παιδιών μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, γιγαντιαία προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και σχολικής υποστήριξης, ορισμένα από τα οποία έχουν ως ομάδα στόχο και τους γονείς (Νικολάου, 2000).

Η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας των παιδιών των οικογενειών των μεταναστών. Τα παιδιά αυτά κουβαλούν δυο πολιτισμικά πρότυπα, γεγονός που συνιστά, για τη συγκεκριμένη θεώρηση, έναν καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής ζωής. Σύμφωνα, όμως, με νεότερες έρευνες το παιδί δεν αντιμετωπίζει δύο κουλτούρες που δρουν ανεξάρτητα, εξωτερικά και άσχετα μ' αυτό. Τις βιώνει και τις δύο, ξέρει ή μαθαίνει να τις ξεχωρίζει, έχοντας βάλει δικά του κριτήρια και σημεία αναφοράς και καταφέρνει, όντας πιο πλούσιο και έμπειρο σε βιώματα, να βλέπει με τον δικό του τρόπο τον κόσμο (Cummins, 1981; Δράκος, 1998).

#### 4. Ο ρόλος του σχολείου

Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1984) εκφράζει τη συλλογική βούληση της παγκόσμιας κοινότητας να αναγνωρίσει το ισότιμο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ υποχρεούνται να παρέχουν στοιχειώδη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δωρεάν σε όλους τους πολίτες χωρίς διακρίσεις. Παρά τις αισιόδοξες διακηρύξεις για ισοτιμία και πρόσβαση όλων των μαθητών στο αγαθό της εκπαίδευσης, τα ποσοστά μαθητών που αποτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία είναι παρόντα να μας υπενθυμίζουν τη φενάκη της ισοτιμίας.

Στην Ελλάδα, η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι συνδεδεμένη με το πρόγραμμα σπουδών και την επιτυχία ή μη σε προγραμματισμένες εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι θεσμικές δομές της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα, σχεδιασμένα από ενήλικες, υποστηρίζεται ότι απέχουν πολύ από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), «τα κριτήρια των ενήλικων απέχουν πολύ απ' τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών αλλά κι από το ψυχοδιανοητικό τους δυναμικό και δεν ενδιαφέρονται για τη δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού στη δυναμική της τάξης, στην κοινωνική του συμπεριφορά και στάση, στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη».

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να αναπτύσσονται μέσα από ένα πλέγμα κριτηρίων, παιδαγωγικών και κοινωνιοψυχολογικών, καθώς πέρα από το ανθρώπινο δυναμικό, την εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, τα εποπτικά μέσα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Αμερικανός ψυχίατρος, Glasser (1975), στο βιβλίο του «Σχολεία χωρίς αποτυχία» («Schools without failure»), εντοπίζει αρκετά μειονεκτήματα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρεί υπεύθυνο για πολλές



περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας παιδιών. Ισχυρίζεται ότι τα τυπικά σχολεία είναι «σχεδιασμένα για αποτυχία» λόγω της παραδοσιακής εκπαιδευτικής αντίληψης, που δεν επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη γνώση και την ουσιαστική σκέψη (Γκότοβος, 1985).

Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτυγχάνει την καλλιέργεια ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, το οποίο θα έπρεπε να γίνει πολιτισμικά δημοκρατικό, προβάλλοντας όλους τους πολιτισμούς, αναδεικνύοντας τις «πολιτισμικές διαφορές» και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν μεταξύ των ατόμων, καλλιεργώντας, παράλληλα, τον εποικοδομητικό διάλογο. Οι σύγχρονες συνθήκες ανατροφής ενός παιδιού προσφέρουν πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα, σε αντίθεση με τα σχολικά εγχειρίδια, όπου η εικονογράφηση δεν προκαλεί το ενδιαφέρον στον μαθητή. Τα βιβλία απευθύνονται σε μαθητές προηγούμενης δεκαετίας, όπου η τεχνολογία δεν είχε εισέλθει ραγδαία και καθολικά στη ζωή μας. Η ανανέωση, ο εμπλουτισμός τους, το πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο κρίνεται απαραίτητος στην προσπάθεια μείωσης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Τα εγχειρίδια-φληναφήματα δε συμβάλλουν σε μια μάθηση που θα οδηγήσει κάθε μαθητή από διαφορετικό μονοπάτι στον επιθυμητό στόχο.

Παράλληλα, ο Γκίβαλος (2005) κάνει αναφορά στο κλίμα του ανταγωνισμού που καλλιεργείται στα σχολεία, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής γνώσης με την αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «*σ' αυτό το πλαίσιο ανταγωνισμού, σύμφωνα με τον θεωρητικό των «φιλελεύθερων» οικονομικοκοινωνικών συστημάτων, F.A. Hayek, προϋπόθεση της αναπαραγωγής της κοινωνίας αποτελεί η συνεχής και συστηματική αποτυχία των προσδοκιών ενός αριθμού εκ των μελών της*». Συμπερασματικά, λοιπόν, ο σχολικός ανταγωνισμός συμβάλλει στην απόκτηση της κοινωνικής ισχύος για ένα τμήμα των μαθητών και το άλλο, που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στον ανταγωνισμό, οδηγείται στην αποτυχία.

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο, η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών αποτελεί τον κανόνα κι όχι την εξαίρεση. Το σχολείο, κατηγορώντας έναν μαθητή ως τεμπέλη-αδιάφορο, βρίσκει μια εύκολη διέξοδο για να ξεφύγει από το πραγματικό πρόβλημα και να αναζητήσει τι κρύβεται πίσω από την «τεμπελιά» του παιδιού (Ματσαγγούρας, 1999). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασε και συνεχίζει να παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες στην αντιμετώπιση του προβλήματος των αλλοδαπών μαθητών. Είναι μία πραγματικότητα που επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία των τελευταίων ετών όσο και τα στατιστικά στοιχεία τα σχετικά με την εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος από τις τάξεις αυτές (Γεωργογιάννης, 1999; Δαμανάκης, 2001; Δράκος, 1998).

Οι αλλοδαποί μαθητές, μετανάστες και πρόσφυγες, με το που εισέρχονται στον σχολικό χώρο καλούνται να αποβάλλουν το πολιτισμικό υπόβαθρο που κουβαλούν και να αποδεχτούν το ελληνικό, αλλά και να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα για τα οποία σίγουρα δεν ευθύνονται οι ίδιοι. Το αποτέλεσμα είναι να αποκλείονται από το σχολείο ή να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Μικρός αριθμός μαθητών αλλοδαπής προέλευσης συνεχίζει σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ οι περισσότεροι αποτυγχάνουν και, εν τέλει, διαρρέουν απ' το εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα, όμως, από τη μη ένταξη ενός μεγάλου αριθμού παιδιών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σημαντικό, επίσης, πρόβλημα είναι η ασυνεπής φοίτηση ή η σχολική διαρροή – εγκατάλειψη που διαφαίνεται στους κόλπους του σχολείου (Κυρίδης, 1997; Μυλωνάς, 1999; Σταμέλος, 1999).

Οι πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών δεν ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν υπολογίζονται από τους εκπαιδευτικούς και, επομένως, οδηγούν σε μονόδρομο, στη σχολική αποτυχία. Η υποτίμηση της γλώσσας των διαφόρων



κοινωνικών τάξεων ή γλωσσικών κοινοτήτων οδηγεί συχνά σε εκφραστική ανικανότητα των μαθητών, που οφείλεται στην επιβολή του σχολικού προτύπου της «επίσημης γλώσσας». Μ' αυτό τον τρόπο, το σχολείο καταδικάζει τους μαθητές ορισμένης κοινωνικής προέλευσης σαν ανίκανους για μόρφωση, ενώ πρόκειται απλώς για μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές άλλης γλώσσας από τη σχολική (Κοσσυβάκη, 1999).

Γίνεται, έτσι, φανερό ότι η γλωσσική λογοκρισία του σχολείου έχει πολύ σοβαρές επιπτώσεις. Είναι το κύριο αίτιο της σχολικής αποτυχίας για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες, πρώτα και κυρίως του Μπερνστάιν από τη δεκαετία του '60 στην Αγγλία, η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά. Η γλωσσική ανισότητα είναι αιτία και αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που μιλούν τη δική τους γλώσσα, με την ένταξή τους στο σχολείο, βρίσκονται σε μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα είναι να οδηγούνται στην πλειοψηφία τους σταδιακά να αξιολογούν αρνητικά τον δάσκαλο και το σχολείο και να εσωτερικεύουν την αδυναμία να εκφράσουν τις γνώσεις τους, δηλαδή να εμποδίζονται από τα «εκπαιδευτικά αγαθά» (Κελπανίδης, 2002).

Συλλήβδην, τα κανονιστικά πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, ο αυστηρός προγραμματισμός στην οργάνωση της διδασκαλίας και η τεχνοκρατική αντίληψη που τη διέπει δημιουργούν διαφορετικής ταχύτητας σχολική μάθηση και άνισους σχολικούς ρυθμούς που ευθύνονται για τις ανισότητες της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τις μοιραίες διαδρομές των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα (Παπακωνσταντίνου, 2005). Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικό χρόνο. Αυτή η ποικιλομορφία πρέπει να συμπεριληφθεί στη σχολική διαδικασία. Ο προσωπικός ρυθμός του κάθε μαθητή εκλείπει από τη σχολική μάθηση, με αποτέλεσμα την αδυναμία αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας (Δήμου, 1996).

Απαιτείται η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς η αποτυχία στον χειρισμό της ετερότητας θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε ενίσχυση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και, συνακόλουθα, σε εξάπλωση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και αρνητικών στερεοτύπων σε βάρος των αλλοδαπών (Δαμανάκης, 2005; Χρηστάκης, 1994).

Το νέο «πολυπολιτισμικό» ελληνικό σχολείο ώθησε τους Έλληνες ερευνητές και θεωρητικούς της εκπαίδευσης να ανατρέξουν σε διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς υπήρχαν χώρες με μεγάλη εμπειρία στο ζήτημα της σχολικής ένταξης παιδιών των μεταναστών. Στηριζόμενοι στην εμπειρία των δυτικών χωρών, κυρίως των ΗΠΑ, της Βρετανίας και της Γαλλίας, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν, να εξηγήσουν και να μεταφέρουν στο ελληνικό σχολείο θεωρητικές απόψεις αλλά και πρακτικές και προγράμματα με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, όπως διγλωσσία, διακρίσεις, προκαταλήψεις και ρατσισμό, που δυσχεραίνει την ομαλή σχολική τους ένταξη (Γκότοβος, 1998; Δαμανάκης, 2001; Μάρκου, 1996; Φραγκουδάκη, 2001).

Αυτό που διαφαίνεται, τα τελευταία χρόνια, είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών διεθνώς μετατοπίζει το επίπεδο της ανάλυσης από τους μαθητές, την οικογένεια και την κοινότητα στη λειτουργία του ίδιου του εκπαιδευτικού θεσμού και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, με στόχο την κατανόηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες παράγονται οι διακρίσεις που οδηγούν σταδιακά σε σχολική αποτυχία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).



Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητικών ομάδων με γλωσσικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς είναι αναγκαία η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Έτσι, απαιτείται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση στις οικογένειες των μαθητικών ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό – θρησκευτικό περιβάλλον, από τη στιγμή που η σχολική αποτυχία και διαρροή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση τόσο με τη δυσχερή κατάσταση προσαρμογής αυτών των ομάδων, όσο και με την έλλειψη βασικών δεξιοτήτων των γονέων για την υποστήριξη της ενεργητικής μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, η έλλειψη της βασικής δεξιότητας της γλώσσας, εκτός από την καταλυτική αρνητική επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού, θεωρείται ως ένας από τους κυριότερους λόγους, που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου στα πλαίσια του σχολείου με αποτέλεσμα την αναστολή της ατομικής ανάπτυξης και ανέλιξης αλλά και της ισότιμης συμμετοχής στην απασχόληση και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας (Smith, 2006).

### 5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει καθοριστική σημασία, καθώς καταλαμβάνει την πιο βασική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κράτος και τις ανάγκες έκαστου μαθητή. Σύμφωνα με τον Cummins (2006), ο εκπαιδευτικός είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που δε λειτουργεί ως όργανο εκτέλεσης μιας δοσμένης άνωθεν πολιτικής αλλά ως ένα πρόσωπο εμπλεκόμενο με περιθώρια παρέμβασης και αμφισβήτησης.

Η νέα πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια πολυπολιτισμική ετερογένεια και πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενώ, παράλληλα, θέτει τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης και τον εκ νέου προσανατολισμό του σχολείου στη διαμορφωθείσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα ως επιτακτική ανάγκη. Αυτή η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, που διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής κοινωνίας, θέτει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο (Παπαναούμ, 2003). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν πολύ σημαντικό και δύσκολο ρόλο, καθώς θα αποτελέσει το διαμεσολαβητή ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τη χώρα υποδοχής (Σταμέλος, 1999).

Σύμφωνα με έρευνες που εστιάζουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, αναδείχθηκε η άμεση συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και την επίδοση αυτών. Οι προσδοκίες, δηλαδή οι γνώσεις για τα αποτελέσματα μελλοντικών πράξεων ή αλλιώς οι γνώσεις για τις μελλοντικές καταστάσεις των επιδιωκόμενων σκοπών ή στόχων, επηρεάζουν τόσο την παροντική όσο και τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Με την έννοια αυτή, οι προσδοκίες αποτελούν ένα παρωθητικό εργαλείο για επίτευξη στόχων, καθώς, επίσης, και εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για παρακίνηση των μαθητών σε δράση. Οι θετικές, λοιπόν, προσδοκίες του δασκάλου ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα οι αρνητικές το αποδυναμώνουν και, ως εκ τούτου, το οδηγούν ανάλογα με τις συνθήκες σε λανθασμένες ενέργειες, αν δεν εξαλείψουν παντελώς κάθε πράξη για απόδοση και επίδοση (Ματσαγκούρας, 1999).



Τα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις, τα πιστεύω, οι δηλώσεις ή οι προβλέψεις που κάνουμε είτε για τον εαυτό μας είτε για κάποιον άλλον, παρότι μπορεί να είναι και λανθασμένες, στην πορεία βγαίνουν αληθινές. Στην πραγμάτωση του διδασκαλικού ρόλου παρεμβάλλονται πάντα στοιχεία της προσωπικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού, πέρα από τα στοιχεία της θεσμικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μ' αυτή την έννοια, κάθε πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου ενδέχεται να φέρει στο προσκήνιο την προκατάληψη και τον ρατσισμό. Κατανοούμε, λοιπόν, ότι με βάση αυτήν την αρνητική στερεοτυπική εικόνα του εκπαιδευτικού ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μπορεί να οδηγηθούν σε εγκατάλειψη του σχολείου ή παθητικότητα και αδιαφορία που ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα ή ως έλλειψη ευφυΐας, αφού η θεωρία για το γενετικό καθορισμό της ευφυΐας υπάρχει ακόμη και σήμερα στους εκπαιδευτικούς κύκλους (Γκότοβος, 1998).

Θα πρέπει να βάλει στην άκρη τις δικές του αντιλήψεις και τα εθνοκεντρικά πρότυπα, προκειμένου να εμποτίσει τους μαθητές με σεβασμό στη διαφορετικότητα και με το αίσθημα παραδοχής της αξίας έκαστου πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001). Το έργο του αυτό έχει βαρύνουσα σημασία για την επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων, οι οποίες είτε θα οδηγήσουν σε σχολική επιτυχία των παιδιών και ενσωμάτωση τους ή σε σχολική αποτυχία αυτών και σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση (Τουρτούρας, 2010).

Είναι αυτονόητο ότι η ευθύνη του σχολείου για τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία, την καλή ή κακή επίδοση, είναι τεράστια. Και φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού πολύ σημαντικός, καθώς και οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη, που συνιστά μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι καίριας σημασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει ν' αντιμετωπίσει ένα σύνολο απαιτήσεων εκ μέρους κάθε μαθητή χωριστά, με κάθε είδους ιδιαιτερότητες και ένα αυστηρό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που πιέζει για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Οι υποχρεώσεις του αυξάνονται με τη γραφειοκρατία που καλείται ν' αντιμετωπίσει. Έτσι, το αξίωμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας αμφισβητείται, καθώς ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ίσο χρόνο τις περισσότερες φορές σε όλους τους μαθητές και δεν ασχολείται με τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι ομάδες των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Χατζησαββίδης, 1999).

Όταν το γλωσσικό και γενικά το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται ή χρησιμοποιείται ως βοηθητικό μέσο για την επίτευξη του στόχου, που είναι η κάλυψη του ελλείμματος και η εξομοίωση των αλλοδαπών μαθητών με τους ντόπιους, αντί να κριθεί καθαυτό ως διατηρήσιμη και καλλιεργήσιμη αξία, οδηγεί αναπόφευκτα στο σταδιακό μαρασμό του και στην αφομοίωση των διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο υπάρχον σύστημα. Είναι κατανοητό ότι μια εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται σ' αυτή τη λογική αφαιρεί από τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που είδη κατέχουν. Ο Δαμανάκης (2001) υποστηρίζει ότι μόνο στην περίπτωση που οι αλλοδαποί μαθητές έχουν το δικαίωμα να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους το μορφωτικό τους κεφάλαιο, θα υπήρχαν ίσες ευκαιρίες γι' αυτούς (Smith, 2006).

Ας μη λησμονούμε πως η επιτυχία του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συνάρτηση και των σχέσεων εξουσίας που λειτουργούν στην ευρύτερη κοινωνία ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις μειονότητες και οι οποίες είναι, κατά κανόνα, σχέσεις



αποδυνάμωσης των μειονοτήτων. Στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από αυτές τις σχέσεις εξουσίας και τις αναπαράγουν με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, αποδυναμώνουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, κάτι που πιθανότατα θα τους οδηγήσει στη σχολική αποτυχία.

Σημαντικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει και η στασιμότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που οξύνει τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική τάξη στο καθρέφτισμα της κοινωνικής πραγματικότητας της εποχής έχει «πολυχρωμία». Η παγιωμένη εκπαιδευτική διαδικασία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις υπάρχουσες απαιτήσεις (παρουσία δίγλωσσων μαθητών, παιδιών με ειδικές ανάγκες, παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες, με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή) και ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, έτσι, ώστε να μετέρχεται τρόπων άμβλυσης του φαινομένου (Μάρκου, 1996, 1997; Φραγκουδάκη, Δραγώνα, & Ανδρούσου, 1997).

## 6. Επίλογος - Συμπεράσματα

Μια πρόταση για την ανασυγκρότηση του ελληνικού σχολείου με στόχο την καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού είναι η θεσμική υιοθέτηση και εμπέδωση στην πράξη ενός αντιρατσιστικού πλαισίου, το οποίο θα καταδικάζει κάθε μορφής διάκριση (Τσιάκαλος, 2000). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει ν' απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων αν δε θέλει να είναι μια παιδαγωγική μόνο για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Στην περίπτωση που αναδειχτούν η πολλαπλότητα και η ετερογένεια της κυρίαρχης ομάδας, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που τη συνοδεύουν και οι μορφές εξουσίας που τη συγκροτούν θα είναι ευκολότερο να γίνει αποδεκτή οποιαδήποτε διαφορετικότητα (Ασκούνη, 2001).

Στην πραγματικότητα, όμως, με τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζει νομιμοποιεί και τον διαχωρισμό και την επιλογή, συντελώντας στη διατήρηση της κοινωνικής διαφοροποίησης και διαστρωμάτωσης (Φραγκουδάκη, 1985). Μέσα στην τάξη, το πρόβλημα εμφανίζεται με την αδυναμία του συστήματος να συνεκτιμήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τους ρυθμούς όλων των μαθητών και να τους πλαισιώσει ανάλογα. Πολύ γρήγορα δημιουργούνται οι κατηγορίες των “καλών” και των “κακών” μαθητών, με βασικότερο κριτήριο τον βαθμό προσαρμογής τους στις απαιτήσεις του συστήματος και τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού. Σε μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης, το σχολείο θεωρεί το παιδί και τον νέο όχι όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι. Αντί να προσεγγίσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα του παιδιού μέσα στην αυθεντικότητά της, προσπαθεί να του καλλιεργήσει μια τεχνητή, επίκτητη προσωπικότητα που συμμορφώνεται με τους προσανατολισμούς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η σχολική επιτυχία συναρτάται με την επιτυχημένη προσαρμογή του μαθητή στα πρότυπα και τις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση, πολύ περισσότερο από ό,τι με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του υποκείμενου-παιδιού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι επόμενο ότι ο βαθμός παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην τάξη παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Η προοπτική μιας κοινής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με κοινό περιεχόμενο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από εθνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, θεωρείται αναγκαία στην Ελλάδα, στα πλαίσια της ουσιαστικής μεταρρύθμισης του σχολείου που δεν θα αφορά μόνο τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών αλλά όλων των μαθητών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Ο στόχος είναι, μέσα απ' το σχολικό μικροεπίπεδο και τη διαπολιτισμική κοινωνικοποίηση του μαθητή, να επεκταθεί η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακροεπίπεδο,



που θα αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και ιδιαίτερα τους θεσμούς της, καταπολεμώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Δαμανάκης, 2001).

Αυτή η νέα προσέγγιση έχει σαν επίκεντρο την αρχή την αποδοχής της ετερότητας του άλλου και απευθύνεται σε όλα τα άτομα κι όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ζητώντας απ' αυτά να αποδεσμευτούν απ' τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Μάρκου, 1996).

Το κλειδί για την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών βρίσκεται στην εγκαθίδρυση σχέσεων ενδυνάμωσης ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή σχέσεων που να στηρίζονται στον σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην αποδοχή του διαφορετικού. Σε μια τέτοια τάξη, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την υπερηφάνεια όλων των μαθητών/τριών για την εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητά τους, συντελώντας, έτσι, στη δημιουργία πολιτών με κριτικό πνεύμα και συμβάλλοντας στην ανατροπή των σχέσεων υποτίμησης των μειονοτήτων που κυριαρχούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και Υγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in promoting Educational Success for Language Minority Students – Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment Center*. Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb - Kangas & M. Torres (Eds.), *Imagining multilingual schools*. Clevedon: Multilingual matters.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326-356. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/225083967 Sociological Dimensions of School Failure The Views of Educators and Students of Educational Schools](https://www.researchgate.net/publication/225083967_Sociological_Dimensions_of_School_Failure_The_Views_of_Educators_and_Students_of_Educational_Schools).
- Herbert, M. (1996). Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην «Διαπολιτισμική Αναζήτηση»*. Τόμος Β'. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Γεωργογιάννη, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Θ. (1998). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και*



- Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία.* Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός.
- Καίλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της εκπαιδευτικής σχέσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στη σχολική πράξη. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (1999) (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Παρέμβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 – 1985).* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2008). *Δυσκολίες μάθησης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση).* Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (1999) (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Ανακτημένο από: [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18&Itemid=33](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=33).
- Παπαδόπουλος, Μ. (2001). Σχολική Αποτυχία και Λειτουργικός Αναλφαβητισμός. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, 49-60.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Σταμέλος, Γ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθησιακή διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και Πραγματικότητα. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και*





- Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φακιάλας, Ν. (2006). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120, 169-194. Ανακτημένο από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/9504/9693.pdf>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρία για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., & Ανδρούσου, Α. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 70-75. Ανακτημένο από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:4258>.



## Ένταξη προσφύγων/μεταναστών: Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο διδασκαλίας

Αλέξιος Τσιούλης

M.Ed. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ02

alextsioulis@hotmail.com

### Περίληψη

Η Ελλάδα, από χώρα αποστολής μεταναστών, μετασχηματίστηκε σε χώρα υποδοχής προσφύγων ή/και μεταναστών. Οι σχολικές τάξεις οπωσδήποτε επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός και, σήμερα, αποτελούνται από μαθητές/τριες με ετερογενή, πολιτισμικά υπόβαθρα. Το νέο και πολύπλευρο αυτό φαινόμενο καλείται να διαχειριστεί η ελληνική, εκπαιδευτική κοινότητα, εστιάζοντας όχι στην αφομοίωση, αλλά στην προώθηση της διαφορετικότητας του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού. Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό, ελληνικό σχολείο, ενώ, ταυτόχρονα, αποσαφηνίζονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνική ως δεύτερη/ξένη, σχέδιο διδασκαλίας.

### 1. Εισαγωγή

Κατά το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education-NCATE) ως πολυπολιτισμικότητα αναφέρονται οι διαφορές ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων και ατόμων σύμφωνα με τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν (Krummel, 2013).

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να μην επικεντρωθούμε στις πολυποικίλες διαφορές, αλλά στα συναφή, πολιτισμικά σημεία. Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας πάντως ποικίλλει και ποικίλλει από χώρα σε χώρα και εξαρτάται από την κυρίαρχη κουλτούρα και την ιδεολογία της. Ωστόσο, στη Δύση, τα τελευταία χρόνια, σημειώνεται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για την ισότιμη και απροκατάληπτη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με στόχο τη συνεννόηση και την επικοινωνία μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο και, εντέλει, τη δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους/ες. Τη θέση αυτή συνηθίζουμε να αποκαλούμε «διαπολιτισμικότητα» (Νικολάου, 2011).

Η πρόθεση «δια» του όρου «διαπολιτισμικότητα» αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη που προκύπτει στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ανθρώπους που συμβιώνουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένη, η διαπολιτισμικότητα, όμως, όχι (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, ενέχει την επικοινωνία, τη συνεννόηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους, χωρίς συγκρούσεις παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές της διαπολιτισμικότητας θα είχαμε τη δυνατότητα να συμπεριλάβουμε την προώθηση από κάθε πολιτισμό ισότιμων ηθικών αξιών, όπως της αγάπης, της ειρήνης και της δικαιοσύνης και το «άνοιγμα» προς τους άλλους και ποιοτική επικοινωνία των πολιτισμών και των πολιτών διαφορετικών πολιτισμών (Πορτελάνος, 2015).



Επιπλέον, ο διαπολιτισμός δεν αφορά μόνο στην καλλιέργεια των ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στη διεύρυνση των ατομικών οριζόντων, αλλά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος δικαιοσύνης και ισότητας που θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

## 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια γενικότερη προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης να παράσχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συμβάλλοντας παράλληλα στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Κι ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται, προκειμένου να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός» αφορά σε μία διαλεκτική σχέση, μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων με διαφορετική, πολιτισμική, μεταναστευτική βιογραφία (Gundara, 2000).

Αναφορικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Helmut Essinger (Γεωργογιάννης, 1997) σημειώνει πως αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και εστιάζει σε τέσσερις βασικές αρχές της: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, μαθαίνοντας να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη που αποτελεί κύριο στόχο της εκπαίδευσης για συλλογική συνείδηση, ξεπερνώντας τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, ο οποίος δύναται να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, αποτελώντας συνάμα και μία πρόκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό και δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, εξαλείφοντας τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν.

Ως προς τα ανωτέρω, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε πως βασικός στόχος της διαπολιτισμικής πορείας, της διαδικασίας, δηλαδή, μέσω της οποίας άτομα που χαρακτηρίζονται για τη μεταξύ τους ετερότητα έρχονται σε επαφή, είναι η συνεργασία και η αρμονική, ισότιμη συμβίωση. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Ειδικότερα, στο πρώτο βήμα οι διαφορετικές ομάδες έρχονται σε επαφή, γεγονός που αποτελεί και την προϋπόθεση για την άμβλυση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, καθώς συχνά, λόγω της άγνοιας, οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων μπορεί να χαρακτηριστούν ως αυθαίρετες. Διαμέσου, λοιπόν, της αλληλεπίδρασης με τον «άλλο» έχουμε τη δυνατότητα να διαμορφώσουμε πιο αξιόπιστες απόψεις σχετικά με αυτόν, παρακάμπτοντας, έτσι, μάλλον αποτελεσματικότερα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Ακολούθως, μέσω της επαφής, επιχειρείται η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης κι από τις δύο πλευρές. Εντούτοις, το εγχείρημα αυτό δεν είναι βέβαιο πως θα επιτευχθεί, διότι η γνωριμία με τον «άλλο» δε λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής, αλλά μπορεί να καταλήξει και σε απόρριψη, αν οι θετικές προσδοκίες μας για τους άλλους δεν επαληθευτούν. Στην περίπτωση που ο προηγούμενος στόχος επιτευχθεί και αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και επιτυγχάνεται ο τελικός σκοπός της «διαπολιτισμικής πορείας» που είναι η δυνατότητα συνεργασίας ατόμων που συνθέτουν μια κοινωνία (Νικολάου, 2011).

## 3. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού



Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων, τα τελευταία χρόνια, συμβαίνει, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια. Υπό από αυτές τις συνθήκες, κάθε επαγγελματίας εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της πορείας του θα κληθεί να διδάξει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες θα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Στις αλλαγές αυτές που συντελούνται, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ανάμεσα σε άλλα θα είναι να γνωρίσει στους/στις μαθητές/τριές του τόσο τη δική τους κουλτούρα, όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών/τριών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης. Καλείται, δηλαδή, να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες (Σταμέλος, 1999).

Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να βοηθήσουν κάθε μαθητή/τρια να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, να καθοδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες (Tiedt & Tiedt, 2006).

Γενικότερα, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει τον δικό τους ρόλο ή την ταυτότητά τους, τον ρόλο τους σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχέση με τους/τις ετερογενείς πολιτισμικά μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους (Cummins, 2003).

Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης εντός της τάξης, οι τελευταίοι τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα την απουσία συμμετοχής από μέρους τους. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές/τριες των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται, προκειμένου να συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, έχοντας αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος της μαθησιακής κοινότητας της τάξης (Cummins, 2003). Ο/Η δάσκαλος/α και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να επιχειρούν αναπροσαρμογή του ρόλου τους ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της τάξης, να φροντίζουν να μαθαίνουν την κουλτούρα των παιδιών μέσω της κατανόησης της καθημερινής ζωής τους, να συσχετίζονται θετικά μαζί τους, να κατανοούν τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους στη διδασκαλία διαφορετικών εννοιών και ζητημάτων (Banks & Tucker, 1998).

Προκειμένου, όμως, να δημιουργηθεί ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον είναι χρήσιμη η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού και με τους γονείς, για να είναι σε θέση να ανακαλύψει στοιχεία που δε γίνονται αντιληπτά, όπως οι τρόποι έκφρασης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπλέον, η επικοινωνία με τον γονέα ή το παιδί διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης θέτει σε δοκιμασία την ταυτότητα του/της ίδιου/ας του/της παιδαγωγού, τις αξίες και τις αναπαραστάσεις που έχει για τον «άλλο». Η προσπάθεια, συνεπώς, του/της παιδαγωγού έγκειται στο να απορρίψει τη διάκριση των ατόμων και την κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με την προέλευση, να αποβάλει πιθανές προκαταλήψεις και να φροντίσει, ώστε να εκφράζεται κάθε διαφορά, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Γεωργογιάννης, 2008). Ο ρόλος των δασκάλων είναι πολύ σημαντικός, εφόσον αυτός/ή είναι που καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες προς αποτελεσματικούς τρόπους αυτοέκφρασης στη νέα τους γλώσσα και



τους παρουσιάζει δυνατότητες για το ποιοι μπορούν να γίνουν και ποιους ρόλους μπορούν να αναλάβουν στη νέα τους κοινωνία (Cummins, 2003).

#### 4. Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Είναι αλήθεια πως η προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη, ψυχοκοινωνική διαδικασία εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον, εσωτερικής δόμησης του εαυτού και κοινωνικοποίησης. Κάπου εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η εθνική καταγωγή συνοδεύει τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/κές μαθητές/τριες στην καθημερινή τους ζωή, εφόσον λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησης του «εγώ» και του «άλλου» στις σύγχρονες κοινωνίες (Γεωργογιάννης, 2008).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες αυτοί/ές παρουσιάζουν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Με τον ευρύτερο όρο η διγλωσσία αφορά στην εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και εμφανίζεται, όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 2008). Οι μορφές διγλωσσίας που παρουσιάζονται ανάλογα τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, είναι η ταυτόχρονη, η διαδοχική, η πρώιμη, η μεταγενέστερη, η φυσική και η πολιτισμική διγλωσσία (Τριάρχη-Herman, 2000).

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται οι όροι *bilingualism* και *diglossia*, ώστε να χαρακτηριστεί με τον πρώτο η διγλωσσία σε επίπεδο ατόμου και με τον δεύτερο σε επίπεδο κοινωνίας. Από τον συνδυασμό αυτών των δύο όρων προκύπτει και ο ακόλουθος διαχωρισμός σε γλωσσικές, επικοινωνιακές καταστάσεις, σε κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Στην ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία, στην κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία και τέλος στην ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία. Οι πολιτισμικά διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες, χαρακτηρίζονται από την επικοινωνιακή κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία (Δαμανάκης, 1998).

Ως προς την επάρκεια που εμφανίζουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες στη χρήση των δύο γλωσσών, αυτή επηρεάζεται από παράγοντες, όπως τον χρόνο, τον τρόπο και τις συνθήκες με τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Δηλαδή παράμετροι, όπως το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας τους, αλλά και της χώρας υποδοχής, η ηλικία και η διάρκεια παραμονής τους σ' αυτή, ο βαθμός που χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα αλλά και ο βαθμός που έχουν καταφέρει να προσαρμοστούν στη νέα κοινωνία και στο νέο, σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2008).

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί μια διαδικασία πολύ διαφορετική από αυτήν που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Έτσι, στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιείται ο όρος κατάκτηση, ενώ στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας ο όρος απόκτηση ή εκμάθηση (Μήτσης, 2000). Κατά τη διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται τέσσερα, κοινά, βασικά γνωρίσματα: η ύπαρξη μιας γλώσσας εκμάθησης, η ακολουθία αναπτυξιακών φάσεων, οι στρατηγικές εκμάθησης και η άμεση εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα (Γεωργογιάννης, 2008). Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι βοηθά στο να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία της δεύτερης γλώσσας και έτσι η μαθησιακή διαδικασία να καταστεί πιο αποτελεσματική (Cummins, 2003).

Αναφορικά με τις στρατηγικές εκμάθησης, οφείλουμε να τονίσουμε ότι είναι πολυάριθμες, γι' αυτό αναφέρονται ενδεικτικά: η συστηματική οργάνωση όλων των γνώσεων και πληροφοριών που σχετίζονται με την ξένη γλώσσα, η σύνδεση της γλώσσας με τα



αντίστοιχα πολιτιστικά στοιχεία, ο τρόπος που ο/η μαθητής/τρια αντιδρά, όταν δεν κατανοεί κάτι από αυτά που ακούει ή διαβάζει και ο τρόπος αντιμετώπισης των δικών του λαθών, αλλά και ο βαθμός που συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της (Μήτσης, 2000).

Έτσι, κατά την απόκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους/τριες πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες είναι χρήσιμο να λάβουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές/τριες, που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, έχουν ανάγκη από ένα οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης αρκετών ετών και πως οι πρώτες γλώσσες των παιδιών συνεχίζουν να είναι εξίσου σημαντικές στη γλωσσική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη, γ' αυτό είναι απαραίτητη η διατήρησή τους και η διαρκής ανάπτυξή τους (Γεωργογιάννης, 2008).

## **5. Στοιχεία εφαρμογής**

### **5.1. Τίτλος σχεδίου διδασκαλίας**

Ας γνωριστούμε!

### **5.2. Γνωστικό αντικείμενο**

Γλώσσα (Βιβλίο Μαθητή - γ' τεύχος), Ενότητα 13 (Υποενότητα: 1 - Όλου του κόσμου τα παιδιά), Δ' τάξη (πλήθος μαθητών/τριών: 16 - αγόρια: 8, κορίτσια: 8)

### **5.3. Χρονική διάρκεια**

2 διδακτικές ώρες (90')

Αναλυτικά:

- Συμπλήρωση ατομικού φύλλου εργασίας (30')
- Διαδραστικό παιχνίδι μνήμης σε ζεύγη (15')
- Δημιουργία ομαδικής, ψηφιακής αφίσας (45')

## **6. Στόχοι**

Οι μαθητές/τριες ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- α) να γνωρίσουν παιδιά άλλων χωρών.
- β) να περιγράψουν τον εαυτό τους.
- γ) να επιδείξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Οι μαθητές/τριες ως προς τη χρήση των ΤΠΕ:

- α) να παρακολουθήσουν ένα διαπολιτισμικό βίντεο.
- β) να προσεγγίσουν τις φυλές μέσω παιχνιδιού μνήμης.
- γ) να δημιουργήσουν ψηφιακή αφίσα.

Οι μαθητές/τριες ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- α) να προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία και να επικοινωνήσουν.
- β) να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και μη εθνικιστικό τρόπο σκέψης.
- γ) να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

## **7. Μεθοδολογία της διδασκαλίας**

Ο εκπαιδευτικός νωρίτερα έχει ήδη διαμορφώσει κατάλληλα τον χώρο, ώστε οι μαθητές/τριες, αρχικά, να εργαστούν κατά μόνας, στη συνέχεια ανά ζεύγη και, στο τέλος, ομαδοσυνεργατικά μοιρασμένοι/ες σε μεικτές ομάδες των 4 μαθητών/τριών. Οι οδηγίες



αυτές έχουν δοθεί στην αρχή της διδακτικής ώρας και επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό πως κάθε μαθητής/τρια είναι χρήσιμο να συμμετέχει ενεργά στις σχετικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της.

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται να υλοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας, η οποία διαθέτει Η/Υ, προβολέα, 8 tablets (1 ανά ζεύγος μαθητών/τριών ή 4 ανά ομάδα) και σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται η αφόρμηση με την παρακολούθηση σχετικού βίντεο μέσω του προβολέα, αλλά και το φύλλο εργασίας, το οποίο ο εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/τριες, περιγράφοντας με απλότητα και σαφήνεια τις οδηγίες που θα ακολουθήσουν οι ίδιοι/ες. Σε κάθε μαθητή/τρια δίνεται ένα φύλλο εργασίας, προκειμένου ο/η καθένας/καθεμία να καταγράψει τις προσωπικές του/της απαντήσεις. Ακολουθώντας, διαμέσου της χρήσης των tablets, οι μαθητές/τριες σε ζεύγη ασχολούνται με διαδραστικό παιχνίδι μνήμης και, έπειτα, σε ομάδες με τη δημιουργία ψηφιακής αφίσσας.

Η προτεινόμενη οργάνωση της διδασκαλίας ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη διάταξη της ύλης, όπως αυτή προκύπτει από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας (Δ' τάξη).

## **8. Διδακτικό υλικό - Παρουσίαση δραστηριοτήτων - Διδακτικά βήματα**

### **8.1. Φύλλο εργασίας**

Οι μαθητές/τριες, κατόπιν της ομαδικής προβολής του βίντεο, έχουν στη διάθεσή τους 30 λεπτά, ώστε να καταγράψουν ατομικά πληροφορίες που αφορούν στον εαυτό τους. Ανάμεσα σε αυτές συμπεριλαμβάνονται το όνομα, η ηλικία, ο τόπος γέννησης/κατοικίας, το αγαπημένο χρώμα, φαγητό, μάθημα, τραγούδι, εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και ένα βιβλίο που έχουν επιλέξει να διαβάσουν, το επάγγελμα που ονειρεύονται να ακολουθήσουν και τα σημεία στα οποία νιώθουν πως ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά.

Στη συνέχεια, κι αφού έχει ολοκληρωθεί η καταγραφή από το σύνολο της τάξης, οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν και χρωματίζουν πεδία του φύλλου εργασίας, σύμφωνα με τις οδηγίες. Καθ' όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας, ο εκπαιδευτικός συντονίζει και υποστηρίζει κατά περίπτωση και μόνο όποτε κρίνεται απαραίτητο.

<https://drive.google.com/file/d/1p5sP2xPEUTegDBUjAY3S6RfR1wRzu6xh/view?usp=sharing>

### **8.2. VideoLink**

VideoLink (απομόνωση συνδέσμων βίντεο YouTube για λόγους ασφαλούς παρακολούθησης) <https://video.link/>

Η Video Link αφορά σε μια δωρεάν διαδικτυακή πλατφόρμα, όπου πολύ εύκολα στο πεδίο: Generate your VideoLink μπορούμε να επικολλήσουμε τον σύνδεσμο που επιθυμούμε από κάποιο βίντεο που έχει ήδη αναρτηθεί στο Youtube και αυτό με τη σειρά του, επιλέγοντας την εντολή: Generate Link, δημιουργεί για εμάς έναν νέο σύνδεσμο, απομονώνοντας το παρόν βίντεο από οποιαδήποτε άλλη προβολή, γεγονός που καθιστά ασφαλέστατη την παρακολούθηση από την πλευρά των μαθητών/τριών μας.

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν νέο, ασφαλή σύνδεσμο για το βίντεο: «Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά όλοι ίσοι!» με διάρκεια 4' και 27'' της Διαμαντίνας Κασφίκη, το οποίο είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη διαφορετικότητα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να παρακολουθήσουν ομαδικά το σχετικό βίντεο, ενώ, έπειτα, ακολουθεί σχετική συζήτηση που αφορά στον σεβασμό στη διαφορετικότητα. <https://video.link/w/1GFRc>

### **8.3. LearningApps**

LearningApps (εφαρμογή Web 2.0 για τη δημιουργία διαδραστικής δραστηριότητας) <https://learningapps.org/>



Η LearningApps είναι μια δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή, μέσω της οποίας θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε πλήθος διαδραστικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας κείμενα, αρχεία εικόνων ή ήχου. Ακολουθώντας πολύ σαφείς οδηγίες, συμπληρώνουμε τα αντίστοιχα πεδία και δημιουργούμε τη δραστηριότητα που συνδέεται με τους διδακτικούς μας στόχους. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που προσφέρονται συμπεριλαμβάνονται: αντιστοιχίσεις, κρυπτόλεξα, κουίζ πολλαπλών επιλογών, σταυρόλεξα, παιχνίδια μνήμης, συμπλήρωσης κενού κ.ά.

Ο εκπαιδευτικός, μέσω του προσωπικού του λογαριασμού, έχει δημιουργήσει το παιχνίδι μνήμης (Pairing Game) με τίτλο: «Τα παιδιά του κόσμου!», στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν εις διπλούν 8 εικόνες παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Οι μαθητές/τριες καλούνται σε ζεύγη και μέσω των 8 tablets να εντοπίσουν τις όμοιες ανά δύο εικόνες μέσα από ένα διασκεδαστικό, διαδραστικό παιχνίδι μνήμης. Στη συνέχεια, ακολουθεί και πάλι συζήτηση ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ενδυμασία τους. <https://learningapps.org/display?v=p2fdkadmj21>

#### **8.4. Canva**

Canva (πλατφόρμα σχεδιασμού ψηφιακού υλικού) <https://www.canva.com/>

Η Canva είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα με πολλές δωρεάν παροχές στην οποία θα μπορούσαμε μεταξύ άλλων να δημιουργήσουμε προσκλήσεις, έγγραφα Α4, παρουσιάσεις, αφίσες, κάρτες, λογότυπα κ.ά., χρησιμοποιώντας πλήθος προτύπων, αλλά και εισάγοντας κείμενα, στοιχεία, στίλ ή γραφήματα καθώς και μεταφορτώσεις αρχείων. Διακρίνεται για την ευχρηστία της, καθώς με πολύ απλές εντολές θα μπορούσαμε να επιτύχουμε το αποτέλεσμα που αντιστοιχεί στους διδακτικούς μας στόχους.

Ο εκπαιδευτικός έχει ενεργοποιήσει ήδη στα 4 tablets των ομάδων τον προσωπικό του λογαριασμό και οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν μια ομαδική, ψηφιακή αφίσα, που θα συμπεριλαμβάνει δεδομένα που καταγράφηκαν στο ατομικό φύλλο εργασίας, το οποίο συμπλήρωσαν νωρίτερα οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν τώρα μοιρασμένοι στις ομάδες. Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση της αφίσας που δημιούργησε κάθε ομάδα, ενώ ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια διατηρεί τον συντονιστικό και υποστηρικτικό του ρόλο.

### **9. Αξιολόγηση**

Ως προς τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διαπολιτισμικού σχεδίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας, η οποία αφορά στην κατανόηση και στην ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων, ενώ, παράλληλα, ταυτίζεται με την ποιοτική έρευνα (Δαουτόπουλος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε την άμεση-συμμετοχική παρατήρηση μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, εστιάζοντας στον έλεγχο επίτευξης των επιμέρους στόχων που τέθηκαν ως προς το γνωστικό αντικείμενο, τη χρήση των ΤΠΕ και τη μαθησιακή διαδικασία. Κατέγραψε, λοιπόν, άμεσα την εκπλήρωση των ανωτέρω στόχων, καθώς η ταχύτερη, δυνατή καταγραφή της παρατήρησης συνδράμει την απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουτόπουλος, 2005).

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες μόνο μιας τάξης ενός σχολείου, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε σχέση με μαθητές/τριες της ίδιας τάξης/βαθμίδας και άλλων περιοχών της χώρας μας.

### **10. Συμπεράσματα**





Όταν αναφερόμαστε στη διαπολιτισμικότητα, εννοούμε πως άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή συνήθειες έρχονται σε επαφή σε μια προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ανάμεσα στους ανθρώπους και αναφέρεται σε κοινωνικές συνθήκες κατά τις οποίες παρατηρείται διάδραση των ετερογενών πολιτισμών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το έργο του, διαχειριζόμενος/η ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον προς όφελος των μαθητών/τριών του, απαλείφοντας τις όποιες αντιπαλότητες που ενίοτε προκύπτουν, διότι μόνο έτσι είναι δυνατόν να λειτουργήσει το σχολείο ως χώρος που οποιαδήποτε κοινωνικοπολιτισμική διαφορά θα γίνεται αποδεκτή (Pentini, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά από ίδια ή διαφορετικά κράτη και έθνη. Προκειμένου να ζήσει κάποιος/α σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να επικοινωνεί, να συναναστρέφεται με τον «ξένο» και να μπορεί να συνδέει αντιλήψεις που αφορούν στην ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή, που σημαίνει πως πρέπει να εφαρμόζεται πάντα και όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Fuchs, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους, διότι, όταν οι σχέσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες με τους δασκάλους, ενισχύουν την αυτοεικόνα των πρώτων, τότε δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση, καλύτερες επιδόσεις και ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία (Jussim & Eccles, 1992).

Ως προς το σχέδιο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τον προφορικό λόγο των μαθητών/τριών μέσω των διδακτικών στόχων που έθεσε, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για την εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικών δομών και προφοράς μέσα από ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες ή επικοινωνιακές δραστηριότητες (Celce-Murcia et al., 1996). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι όλο και πιο αποτελεσματικές, όταν επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να μιλούν όλο και περισσότερο, να συμμετέχουν όλοι/ες και κυρίως ισόποσα στη συνομιλία, να έχουν ενδιαφέρον και κίνητρο για το θέμα και τη συμμετοχή στη συζήτηση αντίστοιχα, αλλά και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα για το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Ur, 2007).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτών των δραστηριοτήτων (σύντομος ή εκτενής λόγος και επικοινωνιακά παιχνίδια) διακρίνονται η εμπλοκή των μαθητών/τριών κατά μόνας, σε ζεύγη ή ομάδες, ο συχνός, χρονικός περιορισμός που δύναται να αυξομειώνεται ανάλογα της συνθήκης, η εξάσκηση σε σύντομη συνομιλία, η εστίαση στην περιγραφή, τη διαδραστική συζήτηση ή τη συζήτηση της συναλλαγής, όταν το επίπεδο της ευχέρειας το επιτρέπει (Harmer, 2004; Ur, 2007).

Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε πως με την εφαρμογή του παρόντος, διαπολιτισμικού σχεδίου διδασκαλίας οι μαθητές/τριές μας είναι σε θέση να προσεγγίσουν διάφορες φυλές του κόσμου, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα σεβασμό στο εκάστοτε διαφορετικό, πολιτισμικό περιβάλλον. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να τονίσουμε ότι στα διάφορα στάδια υλοποίησης του σχεδίου επιτεύχθηκε η ανάδειξη της συνεργασίας των μαθητών/τριών, η απόκτηση ενσυναίσθησης/αλληλεγγύης, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές



- Banks, J., & Tucker, M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions*. NEA Today. Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου 2022, από: <https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/3.Multiculturalism.pdf>.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, Μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In G. Auernheimer (Hrsg.), (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische institutionen*. Opladen: Leske-Budrich, 33-42.
- Gundara, J. (2002). *Intercultural Teacher Education: Knowledge of the Curriculum*. Presentation in the international symposium Intercultural Teacher Education. The challenges of Diversity: Obstacles and Possibilities, Botkyrka, 9-12 June, 2002.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-8.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Επιμ. Χ. Γκόβαρης, Μτφ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.
- Tiedt, P., & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Μτφ. Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μήτσης, Ν. (2000). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.



## Εφαρμογή δραστηριοτήτων γλωσσικής επίγνωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Χριστίνα Σμαροπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Med Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση ΕΚΠΑ, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου ΕΑΠ  
Smaropoulou@yahoo.gr

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης. Αφού γίνει μια περιγραφή του υπόβαθρου των μαθητών που συμμετείχαν διαφαίνεται η αναγκαιότητα για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων λόγω της ιδιαίτερης κατάστασης που βιώσαμε ως κοινωνία λόγω COVID-19 αλλά και λόγω της πολυπολιτισμικότητας που διακρίνει τις σημερινές τάξεις. Εν συνεχεία, γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία μας χορηγεί τη βάση για τη στοχοθεσία μας και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική, γλωσσική επίγνωση, πολύ - πολιτισμικότητα.

### 1. Εισαγωγή

Η κινητικότητα του πληθυσμού βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο όλων των εποχών στην ανθρώπινη ιστορία. Η μετακίνηση ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη έχει οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στα αστικά σχολεία σε χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτή η αύξηση της διαφορετικότητας έχει προκαλέσει πολλά ζητήματα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την παιδαγωγική στην τάξη για μετανάστες μαθητές. Υπάρχει τεράστια ποικιλία στα πρότυπα ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ μεταναστών και μειονοτικών γλωσσικών ομάδων. Αυτή η διαφοροποίηση υπάρχει σε εθνικά πλαίσια και σε εθνοπολιτισμικές ομάδες. Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές ενδείξεις ότι η μεταβλητότητα στο ακαδημαϊκό επίτευγμα μεταξύ μειονοτικών ομάδων σχετίζεται με τις σχέσεις εξουσίας της κοινωνίας. Οι ομάδες που βιώνουν τις πιο σοβαρές ακαδημαϊκές υποεπιδόσεις τείνουν να έχουν βιώσει μακροχρόνιες διακρίσεις και υποτίμηση της ταυτότητάς τους στα χέρια της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Σαφώς, οι σχέσεις εξουσίας διασταυρώνονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση - τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και εισοδήματος είναι συχνά το αποτέλεσμα δυνάμεων αποκλεισμού εντός της κοινωνίας (εργασιακές διακρίσεις, σχολεία χαμηλής ποιότητας, κ.λπ.) (Cummins, 2008).

Η ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων ενός ευρύτερου συνόλου είναι αδύνατο να εκτιμάται ως αυτονόητη ή/και καλοπροαίρετη. Η περαιτέρω όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και, κατ' επέκταση, με τον περαιτέρω αντίκτυπο στην εκπαίδευση δεν αφήνει αλώβητους από τη δομική κρίση τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και, κατά συνέπεια, προκαλεί τους κοινωνικούς αυτοματισμούς να αποζητούν «αποδιοπομπαίες κοινωνικές ομάδες», στιγματίζοντας τις ασθενέστερες και πιο ανίσχυρες από αυτές (Κοίλιαρη, 2015).

### 2. Στοιχεία εφαρμογής

Φέτος τον Αύγουστο, διορίστηκα ως μόνιμη εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης, όπου ξεκίνησα να εργάζομαι σε δημοτικό σχολείο ολοήμερου τύπου και ανέλαβα την πρώτη δημοτικού με 22 μαθητές. Εξ αυτών, τα τρία παιδιά είναι προσφυγοπούλα, ένα παιδί είναι Ρομά, ένα παιδί έχει κινητική αναπηρία με τον ένα γονέα



μετανάστη και ένα παιδί είναι μετανάστης δεύτερης γενιάς. Τα παιδιά είναι 12 κορίτσια και 10 αγόρια και θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε σε μια μέση κοινωνικό - οικονομική κατάσταση αστικής περιοχής. Μια ιδιαιτερότητα αυτού του τμήματος είναι ότι ως νήπια έχουν βιώσει την καραντίνα με άμεσο παρεπόμενο την ελλιπή φοίτηση και, κατ' επέκταση, μια γενικευμένη συναισθηματική φόρτιση λόγω της όλης κατάστασης που επικρατούσε.

Αναφορικά με τα παιδιά που έχουν προσφυγικό υπόβαθρο στην τάξη μου έχω τρία κορίτσια, τη Σ. από Συρία, τη Χ. από Ιράν και την Α. από Αφγανιστάν. Και οι τρεις, όταν ξεκίνησε η σχολική χρονιά, μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά και η Χ. λίγα Αγγλικά. Η συνεννόηση ακόμα και για πολύ βασικά πράγματα ήταν ιδιαίτερα δυσχερής και τα κορίτσια ήταν πολύ κλειστά στον εαυτό τους. Το κορίτσι που έχει κατά το ήμισυ καταγωγή Ρομά είναι πλήρως ενταγμένο, με άριστη χρήση της ελληνικής και μεγάλη διάθεση για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας. Ομοίως, ο μαθητής με την κινητική δυσκολία που ο ένας γονέας είναι αγγλικής καταγωγής και η μαθήτριά που οι γονείς είναι μετανάστες από Ρωσία δεν αντιμετωπίζουν απολύτως καμία δυσκολία στην επικοινωνία ή/και στη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνικοποίηση.

Όσον αφορά τα τρία κορίτσια που είναι προσφυγόπουλα και αναφέρονται παραπάνω, η δυσκολία που κλήθηκα να αντιμετωπίσω ήταν στη συνεννόηση για βασικές πληροφορίες καθώς τα κορίτσια μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά και οι γονείς τους είτε δε μιλάνε καθόλου ελληνικά είτε δεν τους έχω γνωρίσει, διότι ζουν σε δομές και η επικοινωνία γίνεται μέσω των υπεύθυνων κοινωνικών λειτουργών και από τις οποίες πήρα κάποιες αρχικές στοιχειώδεις πληροφορίες. Οι βασικές πληροφορίες που έχω σχετικά με τις μαθήτριάς μου προέρχονται σε πρώτη βάση από τον φάκελο με τον οποίο έγινε η εγγραφή στη σχολική μονάδα και, εν συνεχεία, υπήρξε επικοινωνία με τη νηπιαγωγό που είχαν, η οποία με ενημέρωσε με τη σειρά της για κάποια θέματα. Σίγουρα, οι πληροφορίες που διαθέτω δεν επαρκούν και, σε καμία περίπτωση, δε γνωρίζω αρκετά μέσω της εκπαίδευσής μου για τις γλώσσες τους και τους πολιτισμούς τους.

Ωστόσο, σε συνεργασία με τη δασκάλα του ΖΕΠ συναποφασίσαμε, από την αρχή της χρονιάς, να κάνουμε συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη, έτσι, ώστε να ενισχύσουμε τη συμμετοχή τους και να τις βοηθήσουμε να νιώσουν πιο άνετα. Βασικός μας στόχος ήταν η κοινωνικοποίηση των κοριτσιών και η επικοινωνία τους για τις ανάγκες τους σε κάθε περίπτωση ακόμα κι αν ήταν μονολεκτική. Αυτό επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό με ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια στο διαδραστικό πίνακα και κατασκευές.

### 3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Γενικά, η φετινή τάξη έχει πολλές δυσκολίες προς διαχείριση τόσο σε επίπεδο τμήματος όσο, όμως, και σε ατομικό. Κατ' αρχάς, είναι ένα ιδιαίτερα μεγάλο τμήμα, ιδίως για πρώτη Δημοτικού. Κατά δεύτερον, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά αυτά είχαν ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο λόγω της πανδημίας και υπέστησαν την πίεση και το γενικευμένο άγχος της καραντίνας. Τρίτον, υπάρχουν αρκετά παιδιά με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες ή/και δεν έχουν το κατάλληλο υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο. Στην περίπτωση των προσφυγόπουλων, σίγουρα, δεν υπάρχει υποστήριξη αναφορικά με το σχολείο από το σπίτι, καθώς δε γνωρίζουν και στοιχειώδη ελληνικά. Σχετικά, όμως, με όλα τα υπόλοιπα παιδιά δεν επηρεάζει με κάποιον τρόπο η καταγωγή, αφού υπάρχουν μαθητές με αλλοδαπούς γονείς, που, όμως, είναι απόλυτα επιμελείς και καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια σε καθημερινή βάση και, ταυτόχρονα, υπάρχουν μαθητές με ελληνική καταγωγή και ιθαγένεια, που, όμως, δυσκολεύονται να τηρήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα ή να περιορίσουν τις μακροχρόνιες απουσίες.



Οι δύο σπουδαιότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι σας για την εν λόγω τάξη μέχρι το τέλος του φετινού σχολικού έτους είναι να είναι μια δεμένη ομάδα με αλληλο-αποδοχή ανεξαρτήτως φυλετικών, κοινωνικών, μαθησιακών, εμφανισιακών κτλ. διαφορών και να υιοθετήσουν στο μέγιστο δυνατό την ενσυναίσθηση για οποιασδήποτε μορφής ετερογένεια.

#### 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε πολύ γενικό επίπεδο, ο όρος διγλωσσική εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής σταδιοδρομίας ενός μαθητή. Κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου και όχι μόνο της ίδιας της γλώσσας. Παρά τη φαινομενική απλότητα αυτής της περιγραφής, το φαινόμενο της διγλωσσης εκπαίδευσης συνεπάγεται σημαντική πολυπλοκότητα. Η διακύμανση των στόχων και της υλοποίησης της διγλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να προκύψει από πληθώρα κοινωνικοπολιτικών, κοινωνιογλωσσικών, διοικητικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Επιπλέον, η χρήση μιας γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας στα κρατικά χρηματοδοτούμενα σχολικά συστήματα παρέχει αναγνώριση και καθεστώς σε αυτή τη γλώσσα και τους ομιλητές της (Cummins, 2003). Κατά συνέπεια, η διγλωσσική εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα πολιτικά ουδέτερο εκπαιδευτικό φαινόμενο, αλλά μάλλον εμπλέκεται στον εθνικό και διεθνές ανταγωνισμό μεταξύ ομάδων για υλικούς και συμβολικούς πόρους. Σε ορισμένα πλαίσια (π.χ. στις Ηνωμένες Πολιτείες), αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγάλη πολιτική διαμάχη γύρω από τα διγλωσσά προγράμματα. Τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των διγλωσσών προγραμμάτων έχουν μπλέξει απελπιστικά με ιδεολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα και την ενότητα (Crowford, 2000).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αποτιμήθηκαν δύο δραστηριότητες με βάση την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης στα πλαίσια του προγράμματος δεξιοτήτων «Διαφορετικότητα - Ενσυναίσθηση - Ανθρώπινα Δικαιώματα» που εφαρμόζεται στην Α' τάξη -στην οποία είμαι η υπεύθυνη τμήματος- και σε συνεργασία με το τμήμα ΖΕΠ.

Γλωσσική επίγνωση δεν σημαίνει εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών, αλλά επαφή με πολλές διαφορετικές γλώσσες, προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και τη λειτουργία των γλωσσών στην κοινωνία. Επομένως, δεν είναι εκμάθηση γλωσσών, δεν είναι διγλωσση εκπαίδευση και δεν είναι διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά έχει επιπτώσεις για τους διγλωσσους μαθητές και για τους μαθητές που μιλούν μειονοτικές γλώσσες, επειδή δίνει χώρο σε γλώσσες που συνήθως αγνοούνται στην κύρια τάξη. Βασίζεται στην αρχή ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές πρέπει να εκτίθενται στη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλομορφία και όχι μόνο μέσω της εκμάθησης μιας κυρίαρχης γλώσσας. Θα πρέπει, επίσης, να καταλάβουν ότι ορισμένοι από τους συνομηλικούς τους μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες και γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και ότι η πολυγλωσσία είναι πολύ περισσότερο πλεονέκτημα παρά μειονέκτημα (Hélot & Young, 2006).

Όταν εφαρμόζεται προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης σημαίνει ότι οι γλώσσες παρουσιάζονται στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα και συνδέονται με την κουλτούρα των ομιλητών που τις χρησιμοποιούν, καθώς και με την προσωπική τους ιστορία (για παράδειγμα, συζητούνται οι λόγοι για τους οποίους μετανάστευσαν τα παιδιά που κάνουν κάποια παρουσίαση). Η κατανόηση της πολιτισμικής πολυμορφίας ήταν εξίσου σημαντική με την ανακάλυψη της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Είναι, άλλωστε, πρωτεύουσας σημασίας να



ξεπεραστούν τα στερεότυπα μέσω της συνάντησης πραγματικών ανθρώπων και της συμμετοχής σε διάλογο μαζί τους (Young & Hélot, 2003).

Η γνώση των δασκάλων της χρήσης αυτής της προσέγγισης είναι το κλειδί για μεγαλύτερη κατανόηση και πιο κατάλληλη υποστήριξη για τους πολυγλωσσικούς μαθητές. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις συγκεκριμένες ανάγκες των πολυγλωσσικών μαθητών κι, έτσι, μπορεί να χρειαστεί να αμφισβητήσουν το μονόγλωσσο «πιστεύω». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγήσουν πώς να το κάνουν αυτό, αλλά και γιατί είναι σημαντικό. Απαιτείται βαθύτερη κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως οι πολλαπλές ταυτότητες, η πολυγλωσσία και η μεταγλωσσία (García, 2012), προκειμένου να διδαχθούν τα παιδιά και να τα προετοιμαστούν για τον πολυπολιτισμικό, πολύγλωσσο κόσμο μας. Εάν οι δάσκαλοί μας δεν κατανοούν αυτά τα φαινόμενα, πώς μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα εκπαιδεύσουμε τους μελλοντικούς πολίτες ενός όλο και πιο παγκοσμιοποιημένου κόσμου και θα εγγυηθούμε την ισότητα και την ένταξη;

Επομένως, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την εφαρμογή μιας συνεκτικής και σχετικής γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις πολύγλωσσες τάξεις είναι η ενσωμάτωση ενός κρίσιμου στοιχείου γλωσσικής ευαισθητοποίησης, τόσο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό θα πρέπει, επίσης, να προσφέρεται σε άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, όπως νηπιαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους, σχολικούς γιατρούς και επιθεωρητές, επιτρέποντάς τους, έτσι, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση, με βάση τα ευρήματα της έρευνας. Η επίγνωση της κριτικής γλώσσας θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να αμφισβητούν βαθιές ρίζες και πολιτικές που εφαρμόζονται ήδη στα σχολεία, να αντιμετωπίζουν και να διαπραγματεύονται εντάσεις και να τους ενδυναμώνουν με γνώσεις και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής στην πολύγλωσση τάξη, να νοιάζονται και να ενεργούν (Banks, 2001) με βάση τη γνώση που βασίζεται στην έρευνα για τη γλώσσα.

## 5. Στόχοι - Επιδιώξεις

Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν εντός του ευρύτερου προγράμματος δεξιοτήτων που προαναφέρθηκε και ως εκ τούτου δεν ήταν μια αποκομμένη διδασκαλία. Επιχειρήθηκε να συνδεθούν οι στόχοι με τους υπόλοιπους στόχους του προγράμματος και γι' αυτό σκιαγραφήθηκε ως εξής:

Στοχοθεσία

Γενικοί στόχοι

Στο επίπεδο όλης της τάξης επιδιώχθηκε να:

- Καλλιεργηθούν θετικές στάσεις αναφορικά με την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής (Χατζηδάκη, 2015, 2020).

Ειδικοί στόχοι

- Να εξοικειωθούν με άλλες γλώσσες εμπλεκόμενοι σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, τραγούδι).
- Να παρουσιάσουν οι μαθητές καλύτερες επιδόσεις στον γλωσσικό τομέα.
- Να μάθουν διαφορετικούς φθόγγους από τους οικείους σε αυτούς μέσα από την προφορά λέξεων σε άλλες γλώσσες και να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση άλλων γλωσσών (Χατζηδάκη, 2015, 2020).



Στόχοι για τους μαθητές από διαφορετικό γλωσσικό/πολιτισμικό υπόβαθρο:

- Να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους από την αναφορά στις δικές τους γλώσσες και την προβολή τους.
- Να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα και, κατ' επέκταση, την ταυτότητά τους (Χατζηδάκη, 2015, 2020).

## 6. Μεθοδολογία της διδασκαλίας - Διδακτικό υλικό - Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Η αρχική συζήτηση στην τάξη ξεκίνησε με μια γενική εισαγωγή για τη διαφορετικότητα και την ανάγκη που έχουμε όλοι για αποδοχή και αγάπη από τους γύρω μας ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, εξωτερικής εμφάνισης, αναπηρίας ή μη, κτλ. Στη συνέχεια, είδαμε την ιστορία «Ο Μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος Γλάρος» <https://www.youtube.com/watch?v=gsAf0donork> και συζητήσαμε πώς θα ένιωθε καθένας από εμάς σε ένα ξένο μέρος, πώς θα ήθελε να του φερθούν και τι θα ήθελαν να ακούσουν. Μέσα από μια ιδεοθύελλα προέκυψαν σαν κεντρικές ιδέες το «καλημέρα» και το «καλώς ήρθες», οπότε και ακούσαμε και τραγουδήσαμε το «Καλημέρα. Τι κάνεις;» <https://www.youtube.com/watch?v=ljY-7lc3IsY>.

Έπειτα, ρωτήσαμε όλα τα παιδιά αν ξέρουν να λένε το καλημέρα και το καλώς ήρθες σε άλλες γλώσσες, ταξιδέψαμε με το google maps στις χώρες από τις οποίες ήξεραν πώς λέγεται, τα παιδιά με το προσφυγικό υπόβαθρο και με τη βοήθεια παιδιών από το τμήμα ΖΕΠ μας έδειξαν και πώς γράφεται σε άλλες γλώσσες. Έτσι, ήρθαμε σε μια πρώτη επαφή με άλλα αλφάβητα και σε μικρές ομάδες κάναμε μια κατασκευές για να στολίσουμε το σχολείο, έτσι, ώστε να καλωσορίζουμε παιδιά από όλον τον κόσμο και να τα κάνουμε να νιώσουν καλύτερα αν βρεθούν σε αυτό.



Εικόνα 1. Καλωσόρισμα σε πολλές γλώσσες σε κεντρική αίθουσα του σχολείου



## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Στη δεύτερη φάση της δράσης, συζητήθηκε η έννοια της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, αφού καταγράψαμε αυτά που σκέφτηκαν από μόνα τους τα παιδιά, είδαμε το παρακάτω σχετικό βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=NqjO8QpUjP8> και αρχίσαμε να συνθέτουμε όλες τις ιδέες που προκύπταν.

Έπειτα, με τη βοήθεια και μεγαλύτερων παιδιών από το τμήμα ΖΕΠ, γράψαμε μερικές από τις βασικές ανάγκες που έχουν όλοι άνθρωποι ανεξαιρέτως και σε άλλες γλώσσες και δημιουργήσαμε άλλη μια ομαδική κατασκευή με την ευχή όλα τα παιδιά του κόσμου να έχουν καλυμμένες τις βιοτικές τους ανάγκες.

Και ολοκληρώσαμε τη δραστηριότητα με το τραγούδι «Το γαϊτανάκι» <https://www.youtube.com/watch?v=UPHLtc9cAOw>, το οποίο τραγουδήσαμε και χορέψαμε με ένα γαϊτανάκι με κορδέλες που υπήρχε στο σχολείο και αποτυπώσαμε τις παλάμες μας και ένα μήνυμα που θεωρήσαμε την κεντρική ιδέα όλης της δράσης «Όλοι διαφορετικοί- όλοι ίσοι».

## 7. Αξιολόγηση

Η αποτίμηση των δραστηριοτήτων ήταν θετική εν συνόλω, καθότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν κέρδισαν σημαντικά εφόδια από την όλη διαδικασία. Η υλοποίηση κύλησε πολύ ομαλά σε συνάρτηση και με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν ήταν πολύ ενθουσιώδεις σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων καθώς ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτούς, εξέφρασαν τη δημιουργικότητά τους και «αγκάλιασαν» τις νέες γλώσσες και πολιτισμούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή. Αν ξανασχεδιαζόταν η δράση εξαρχής, θα αφιερώναμε πολύ περισσότερο χρόνο σε αυτή, διότι τα κέρδη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι πολλαπλά ασχέτως αν εντάσσεται στη «διδασκτέα ύλη». Οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν εκτιμώνται ως δεξιότητες ζωής και το «μάθημα» ως προς τους εκπαιδευτικούς είναι ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη στα σχολεία μας για τέτοιες δράσεις και υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 52(1), 5-16.
- Crawford, J. (2000). The political paradox of bilingual education. In *At War with Diversity* (pp. 84-103). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education. In *World Yearbook of Education 2003* (pp. 15-32). Routledge.
- Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In *Chancenungleichheit in der Grundschule* (pp. 45-55). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1(6).
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*, 69-90.
- Hélot, C., & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors Série*, 187-200.





- UNHCR/Patrick Brown. (2020). *What is a refugee?* Ανάκτηση 3 Αυγούστου 2022, από: <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>.
- Δινάκη, Ε. (2018). *Η Αξιολόγηση των Μαθητών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κοίλιαρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2015, 206-219.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, σσ. 90-110.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 265-276.



## Εφαρμογή Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Διαταραχών

**Ανδρέας Μαυρίδης**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Phd Νεότερη Ιστορία  
Διευθυντής Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης  
andreamav1964@gmail.com*

**Αικατερίνη Σμαροπούλου**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής  
smkaterinaki@yahoo.gr*

### Περίληψη

Η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μία προσέγγιση αποκαταστατικής δικαιοσύνης για την επίλυση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων, που δύναται να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος. Ειδικότερα, σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες, ήτοι μια κατάσταση, στην οποία οι αντιδράσεις ενός παιδιού ή εφήβου διαφέρουν από αυτές που θεωρούνται γενικά αποδεκτές και επηρεάζουν την επίδοση και απόδοσή του, η εφαρμογή προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων καθίσταται χρηστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δεν επιδιώκει απλά να επιφέρει αλλαγή συμπεριφοράς στους μεμονωμένους μαθητές, αλλά, αντ' αυτού, να διδάξει στους μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, αλλά και στους συμμαθητές τους, μαζί -ως όλον, ως ομάδα- πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις κατάλληλα και αποτελεσματικά, σύμφωνα με το δόγμα της μη βίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολική Διαμεσολάβηση, Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Διαταραχές, Επίλυση Συγκρούσεων στο σχολείο.

### 1. Εισαγωγή

Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της ζωής. Το σχολικό περιβάλλον, ως σταυροδρόμι διαφορετικών ρόλων και αντικειμένων, τα οποία διαφέρουν ως προς τους ρόλους και τις ιεραρχίες τους καθώς και ως προς τα δημογραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, είναι ένας τόπος όπου συχνά προκύπτουν τέτοιες. Η συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και η αυξανόμενη σοβαρότητα της επακόλουθης βίας καθιστούν τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών δαπανηρή, όσον αφορά τον χρόνο που χάνεται για εκπαιδευτικές, διοικητικές και μαθησιακές προσπάθειες.

Η χρήση της μεθόδου της Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων, μιας προσέγγισης αποκαταστατικής δικαιοσύνης για την επίλυση συγκρούσεων, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος του σχολείου και να προσφέρει τα μέγιστα σε εκπαιδευτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους, μαθητές και γονείς, καθιστώντας τους ικανούς να επικοινωνούν περισσότερο αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Ειδικότερα, σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες, ήτοι μια κατάσταση, στην οποία οι αντιδράσεις ενός παιδιού ή εφήβου διαφέρουν από αυτές που θεωρούνται γενικά αποδεκτές και επηρεάζουν την επίδοση και απόδοσή του, η εφαρμογή προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων καθίσταται χρηστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού.



Ενώ κάποια θέματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι αποδεκτά στην παιδική ηλικία, όσα παιδιά διαγιγνώσκονται με διαταραχές συμπεριφοράς αναπτύσσουν χρόνιες συνήθειες που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, ανυπακοή, αναστάτωση και εχθρότητα (Κουρκούτας, 2017). Η προσέγγιση της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συμπεριφορικές ή Συναισθηματικές Διαταραχές δεν επιδιώκει να επιφέρει απλά αλλαγή συμπεριφοράς σε μεμονωμένους μαθητές. Αντ' αυτού, προσπαθεί να μετατρέψει το συνολικό σχολικό περιβάλλον σε κοινότητα μάθησης, που οι μαθητές θα μάθουν να ζουν, σύμφωνα με το δόγμα της μη βίας, αλλά και με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ασφάλειας του κάθε μαθητή (Johnson & Johnson, 1995).

## **2. Συμπεριφορικές Διαταραχές και προβλήματα εξωτερίκευσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς**

Ο όρος «Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες» είναι ευρύς και συχνά χρησιμοποιείται για να ομαδοποιήσει αρκετές ειδικές δυσκολίες, όπως μια συμπεριφορά του παιδιού που παρεμβαίνει στη διαδικασία μάθησης του ίδιου ή των συμμαθητών του. Η προσπάθεια ορισμού τους θεωρείται μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, καθώς πρέπει να λάβει υπόψη και το περιβάλλον, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά το άτομο (Heward, 2011; Ρισβάς, 2013).

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς, που καλύπτει τις περισσότερες πτυχές του θέματος, είναι ο ομοσπονδιακός ορισμός της IDEA για τη Συναισθηματική Διαταραχή και αναφέρεται στην εμφάνιση ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε έντονο βαθμό, ώστε να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση: Αδυναμία μάθησης -ανεξάρτητα από νοητικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες ή υγείας- ή/και δημιουργίας-διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους ή/και με μεγαλύτερους, ακαταλληλότητα συμπεριφοράς ή/και συναισθημάτων, γενική διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης και, τέλος, τάση ανάπτυξης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ή φοβιών σε προσωπικό ή σχολικό επίπεδο. Στον ορισμό συμπεριλαμβάνεται και η σχιζοφρένεια, αλλά δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που είναι «κοινωνικά δυσπροσάρμοστα» (Heward, 2011).

Από την άλλη πλευρά, το Συμβούλιο για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBD) όρισε τις Συναισθηματικές Διαταραχές, ως μία αναπηρία που εκδηλώνεται ως αντίδραση στα σχολικά προγράμματα και η οποία έχει διάρκεια, θεωρείται μη δικαιολογημένη, δεν μεταβάλλεται και διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την αναμενόμενη συμπεριφορά σε σχέση με την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική νόρμα του ατόμου, επηρεάζοντας τη σχολική του επίδοσή (Council for Children with Behavioral Disorders, 2022; Samenow, 2001).

Στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –V (2013) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, οι διαταραχές συμπεριφοράς αναφέρονται με τον τίτλο «Disruptive, Impulse - Control, and Conduct Disorders», δηλαδή «Διαταραχές Προσαρμογής, Ελέγχου Παρορμήσεων και Συμπεριφοράς». Πρόκειται για μια ομάδα διαταραχών που συνδέονται με ποικίλες δυσκολίες στον έλεγχο των επιθετικών συμπεριφορών, του αυτοέλεγχου και των παρορμήσεων. Η επίμονη αντικοινωνική συμπεριφορά θεωρείται ως διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας (BehaveNet, 2012).

Τα παιδιά ή οι έφηβοι που διαγιγνώσκονται με Συμπεριφορικές Διαταραχές παρουσιάζουν επίμονα και επικριτικά πρότυπα κακής συμπεριφοράς. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και προσπαθούν αναποτελεσματικά να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες, καταλήγοντας να εμφανίζουν μια έκπτωση της



λειτουργικότητάς τους σε έναν ή περισσότερους τομείς (γνωστικό-νοητικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα), η οποία επιφέρει καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων. Μπορεί να έχουν πρόβλημα με τον έλεγχο της ψυχραιμίας τους και να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων. Οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν επιθετικότητα προς ανθρώπους ή/και ζώα, καταστροφή περιουσίας, δόλο, κλοπή και σοβαρή παραβίαση κανόνων (Murphy, Cowan, & Sederer, 2001).

Επίσης, υπό το DSM-5 αναφέρεται πως μπορεί να εμφανίσουν ένα μοντέλο ανθεκτικών αντι-κοινωνικών συμπεριφορών (APA, 2013; McCart, Priester, Davies, & Azen, 2006). Οι αντικοινωνικές συμπεριφορές είναι πράξεις που βλάπτουν ή δεν λαμβάνουν υπόψη την ευημερία των άλλων (Berger, 2003). Πολλοί άνθρωποι επισημαίνουν, επίσης, συμπεριφορά που θεωρείται αντίθετη προς τους ισχύοντες κανόνες για την κοινωνική συμπεριφορά, ως αντικοινωνική συμπεριφορά (Anti Social Behaviour, 2014). Συνήθως, οι προκύπτουσες συμπεριφορές ή ενέργειες θεωρούνται απειλή κυρίως για την ασφάλεια των άλλων ή/και για τους κοινωνικούς κανόνες. Οι προβληματικές συμπεριφορές και τα προβλήματα με τον αυτοέλεγχο που σχετίζονται με αυτές τις διαταραχές συνήθως παρατηρούνται για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία και μπορούν να επιμείνουν στην ενήλικη ζωή. Είναι συχνές, εμφανίζονται σε διάφορα περιβάλλοντα και μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες για το άτομο. Το DSM-5 περιγράφει τις ενέργειες κάποιου με αυτή τη διαταραχή ως «*κακώς ελεγχόμενες συμπεριφορές που παραβιάζουν τα δικαιώματα άλλων ή που παραβιάζουν βασικούς κοινωνικούς κανόνες. . . ως αποτέλεσμα ανεπαρκώς ελεγχόμενων συναισθημάτων όπως ο θυμός*» (APA, 2013).

Οι διαταραχές αυτές μπορούν να εμφανίσουν συμπεριφορές είτε εσωτερίκευσης είτε εξωτερίκευσης, όπως ονομάζονται. Γενικότερα, τα παιδιά με Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές διαταραχές, ως μαθητές έχουν ακαδημαϊκή επίδοση που υπολείπεται ένα ή περισσότερα χρόνια του επιπέδου της τάξης τους. Ένας μεγάλος αριθμός, εξ αυτών, έχουν, επίσης, μαθησιακές δυσκολίες και/ή καθυστέρηση ανάπτυξης λόγου (Scott, deVries, Aguilar-Gaxiola et al., 2020). Τα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης παρουσιάζουν πολλές φορές αντικοινωνική συμπεριφορά ή/και γίνονται παραβατικοί έφηβοι, ενώ με προβλήματα εσωτερίκευσης είναι συνήθως υπερβολικά αποσυρμένα και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους, χωρίς να παρουσιάζουν συμπεριφορές ενοχλητικές για τους άλλους (Μπαϊρακτάρη, 2013).

Όσον αφορά τα προβλήματα εξωτερίκευσης μιλάμε για τη διαπροσωπική προσαρμογή, ενώ τα προβλήματα εσωτερίκευσης είναι γενικά προβλήματα ενδο-προσωπικής προσαρμογής (Achenbach & Edelbrock, 1983). Είναι πιθανό, όμως, να παρουσιάζονται και τα δύο είδη προβλημάτων στο ίδιο άτομο. Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν, παράλληλα, ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών και χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη των συμπεριφορικών διαταραχών (Παπαγεωργίου, 2013).

Θεωρείται, λοιπόν, μία διαταραχή που εκδηλώνεται ως αντίδραση στα σχολικά προγράμματα και η οποία έχει διάρκεια, θεωρείται μη δικαιολογημένη, δε μεταβάλλεται και διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την αναμενόμενη συμπεριφορά σε σχέση με την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική νόρμα του ατόμου, επηρεάζοντας τη σχολική του επίδοση (Council for Children with Behavioral Disorders, 2022).

### 3. Σχολική Διαμεσολάβηση

Η σύγκρουση είναι ένα φυσιολογικό, φυσικό μέρος της καθημερινότητας. Η λέξη σύγκρουση έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη «contractus», που σημαίνει «χτυπάμε μαζί». Παρά τους βίαιους τόνους της λατινικής του μετάφρασης, η σύγκρουση και η βία δεν είναι συνώνυμα.



Ωστόσο, η ανεπίλυτη και συνεχιζόμενη σύγκρουση οδηγεί συχνά σε βία, παρεμποδίζοντας την παραγωγικότητα και την ποιότητα ζωής στα σχολεία και την κοινότητα. Τα εκτεταμένα δεδομένα δείχνουν ότι οι περιπτώσεις βίας, συμπεριλαμβανομένης της βίας που σχετίζεται με μεροληψία και των πειθαρχικών προβλημάτων στα σχολεία, παρεμβαίνουν σοβαρά στο μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών (Meek, 1992).

Η επιταχυνόμενη αύξηση των συγκρούσεων και των πράξεων βίας στον εκπαιδευτικό κόσμο, οι βαθείς και μόνιμες ζημιές που προκαλούν στα θύματα, τόσο στην προσωπική όσο και στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται αυτές οι καταστάσεις, έχουν γίνει θέματα ενδιαφέροντος και προσοχή σε πολλές χώρες του κόσμου, όπου ένα υψηλό ποσοστό μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (90%) δηλώνει ότι έχει δει περιπτώσεις επιθετικότητας (Filella et al., 2018). Τα σχολεία, άλλωστε, αποτελούν έναν μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινότητας. Μεγαλύτερα ζητήματα, όπως η φυλή, η τάξη και η θρησκεία, συναντώνται σε αυτά, οδηγώντας συχνά σε έντονες και μακροχρόνιες συγκρούσεις. Η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί των πειθαρχικών, μαθητικών ποινών, που επιτρέπουν στον παραβάτη μαθητή να παραμείνει αφοσιωμένος στο σχολείο και να «επισκευάσει το κακό» που έχει κάνει στη σχολική κοινότητα (Malek, 2013).

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου μεταξύ των μαθητών/τριών ως εναλλακτική πρακτική, που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας. Ορίζεται ως μία εθελοντική διαδικασία, μέσω της οποίας επιλύονται, ειρηνικά και επικοδομητικά, συγκρούσεις μέσα στο σχολείο, μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών/τριών με τη διαμεσολάβηση -χείρα βοήθειας- ενός τρίτου, ουδέτερου μαθητή/τριας (Αρτινοπούλου, 2010).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης πρέπει να στηρίζεται σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσον αφορά τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, σε αντιπροσωπευτικούς και ικανούς διαμεσολαβητές – μαθητές και στην αμέριστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2010). Υπεύθυνοι του προγράμματος, δηλαδή οι συντονιστές του, είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, εκπαιδεύονται ανήλικοι μαθητές διαφόρων ηλικιών για να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές (Βίλμα, 2017; Cohen, 2005).

Η διαμεσολάβηση ομοτίμων έχει γίνει πολύ δημοφιλής στα σχολεία σε όλο τον κόσμο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, μια μελέτη του Χάρβαρντ υπολόγισε ότι υπήρχαν πάνω από 8.000 τέτοια προγράμματα που εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ και η προσέγγιση συνεχίζει να αυξάνεται σε δημοτικότητα. Η προσέγγιση είναι δημοφιλής, ωστόσο, επειδή είναι μια πολύ επιτυχημένη απάντηση στη σύγκρουση μεταξύ των μαθητών. Τα σχολεία που χρησιμοποιούν τη διαμεσολάβηση ομοτίμων αναφέρουν πολλά οφέλη. Το πιο σημαντικό που αναφέρουν είναι η διδασκαλία στα παιδιά δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε νεαρή ηλικία που σημαίνει ότι θα έχουν αυτές τις δεξιότητες για το υπόλοιπο της ζωής τους. Επιπλέον, τα σχολεία αναφέρουν ότι η χρήση της διαμεσολάβησης από ομοτίμους έχει μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα ποσοστά αναστολής. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στους μαθητές που συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση από ομοτίμους (Busch & Folger, 2005; Humphries, 1999).

Προκειμένου να οριστεί ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία Balanced and Restorative Justice (BARJ), η οποία αποτελεί το πλαίσιο για προγράμματα διαμεσολάβησης. Το BARJ βασίζεται σε αρχαίες αρχές και πρακτικές, που επανεμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της



δεκαετίας του 1980, ως απάντηση στην αποκατάσταση του θύματος, τη θετική εμπειρία με την αποκατάσταση, την κοινωφελή υπηρεσία και τη διαμεσολάβηση παραβατών θυμάτων. Εστιάζει στην «επισκευή της βλάβης», χρησιμοποιώντας μία αποκαταστατική και όχι ανταποδοτική προσέγγιση για την επίλυση των συγκρούσεων (Bazemore & Umbreit, 1995).

Η φιλοσοφία του BARJ αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της αναποτελεσματικότητας του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων στην αντιμετώπιση του εγκλήματος και την ανταπόκριση του κοινού σε αυτό. Ως πηγή για την απονομή δικαιοσύνης για ανήλικους και την προώθηση της λογοδοσίας, το σύστημα αυτό έχει δυνατότητες να βελτιώσει την ποιότητα ζωής στις κοινότητες μέσω δράσεων αποκατάστασης και βελτιωμένων υπηρεσιών διαχείρισης κινδύνων και πρόληψης διασφάλισης της δημόσιας ασφάλειας (Bazemore & Umbreit, 1995).

Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης, αξιοποιώντας τη φιλοσοφία του BARJ, της προσέγγισης της Ισορροπημένης και Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης, επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τις συμπεριφορές τους στο σχολείο και αποτελεί μία πρακτική, εναλλακτική του πειθαρχικού συστήματος τιμωρίας, που ακολουθείται στα σχολεία κατά κόρον, με στόχο την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους του διαλόγου, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης (Αρτινοπούλου, 2010).

Πρόκειται για μία δυναμική και διαδραστική διαδικασία, όπου ένα ουδέτερο τρίτο μέρος (μέλος της σχολικής κοινότητας) βοηθά, μέσω εξειδικευμένων δεξιοτήτων, δύο άλλα μέρη (επίσης μέλη της σχολικής κοινότητας), που διαφωνούν να επιλύσουν τη διαφορά τους. Με τη συνδρομή επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και μαθητών – μεσολαβητών, οι εμπλεκόμενοι ωθούνται να ακούσουν με προσοχή και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο. Στόχος είναι να καταλήξουν σε μια συμφωνία για να μην επαναληφθεί επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά στο μέλλον, αλλά και για να μεταμορφώνουν τη σχέση τους και, ενδεχομένως, να την αποκαταστήσουν πλήρως.

Οι σχολικοί διαμεσολαβητές εκπαιδεύονται για να βοηθούν τους διαφωνούντες να επιλύουν τις διαφωνίες, ακούγοντας και τα δύο μέρη και ενθαρρύνοντάς τα να μιλήσουν για τις διαφορές τους. Η διαδικασία διαμεσολάβησης επιτρέπει στους ανθρώπους να επιλύουν τις συγκρούσεις σε μια μη απειλητική και μη τιμωρητική ατμόσφαιρα μέσω της χρήσης αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Οι διαμεσολαβητές είναι ουδέτερα τρίτα μέρη που βοηθούν τους ανθρώπους σε μια διαφωνία να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους, να διευκρινίσουν τις ανάγκες και τα ζητήματα που τους απασχολούν και να διαπραγματεύονται ικανοποιητικές συμφωνίες. Η διαμεσολάβηση μοντελοποιεί τη θετική έκφραση και το μοντέλο ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων (Smith, 1995).

Σημαντική παράμετρος για την επιτυχία είναι τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των μαθητών, που θα λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές. Η επιλογή των μαθητών αυτών μπορεί να γίνεται είτε ύστερα από αυτό – πρόταση, εθελοντική προσφορά των μαθητών, είτε από τους ίδιους με ψηφοφορία είτε από τους εκπαιδευτικούς (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Θα πρέπει να αντανakλά την ποικιλία της σχολικής κοινότητας (ηλικία, εθνικότητα, φύλο, γλώσσα, κοινωνικο - οικονομικό υπόβαθρο) και να γίνεται απ' τους μαθητές ή και τους εκπαιδευτικούς, και με βάση ορισμένα κριτήρια που θα έχουν προκαθοριστεί. Αυτά τα κριτήρια αναφέρονται στην επιθυμία και ικανότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης, καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, ικανότητα εχεμύθειας, ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, στοιχεία αλτρουισμού κ.α. (Αρτινοπούλου, 2010). Μάλιστα αν οι μαθητές που επιλέγονται είναι από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, ενισχύεται η διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών του σχολείου (Χατζηδαμιανού, 2016).



Η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών γίνεται πάντα με βιωματικό τρόπο, συνήθως διδασκόμενοι τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκόμενων (Βίλμα, 2017). Εκπαιδεύονται, λοιπόν, στο να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μέσω της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς και την εφαρμογή τεχνικών επίλυσης προβλημάτων. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την παράφραση, την αναγνώριση και αντανάκλαση του συναισθήματος, τη χρήση ενθαρρυντικών φράσεων ή και κινήσεων, τη χρήση ανοιχτών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, την κατάλληλη γλώσσα του σώματος, την περίληψη και τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων (Χατζηδαμιανού, 2016).

Η ενεργός ακρόαση και η ικανότητα αντίδρασης γνήσιας και αυθεντικής στις ανάγκες και στα συναισθήματα αυτών, που χρήζουν βοήθειας, είναι συστατικά στοιχεία στην εκπαίδευση και την υποστήριξη συνομηλίκων γενικά. Όμως, οι συνομήλικοι διαμεσολαβητές αναμένεται να ξεπεράσουν την ενσυναίσθηση και να αποπειραθούν να κατακτήσουν μία λογική επίλυση προβλήματος, με σκοπό οι εμπλεκόμενοι να πετύχουν την επίλυση ή αποκατάσταση (Αντωνίου, Σμυρναίου, & Γενά, 2015).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι προγραμμάτων διαμεσολάβησης από συνομηλίκους. Στα προγράμματα με βάση τα προγράμματα σπουδών, η επίλυση συγκρούσεων διδάσκεται στην τάξη. Τα προγράμματα σε όλο το σχολείο μπορούν να έχουν σημαντικά αποτελέσματα στα δημοτικά σχολεία, όπου οι μαθητές έχουν συνήθως τον ίδιο δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων σε καθημερινή βάση. Στα προγράμματα αυτά, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων διδάσκονται πρώτα σε συμβούλους και διοικητικούς υπαλλήλους και, στη συνέχεια, σε εκπαιδευτικούς και, τέλος, σε μαθητές. Στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων τείνουν να λάβουν τη μορφή μαθήματος επιλογής ή συλλόγων. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι σπουδαστές μπορούν είτε να προσφέρουν εθελοντικά είτε να καταστούν διαμεσολαβητές (Bush & Folger, 2005; Malek, 2013).

Για όλα αυτά τα προγράμματα, η διοικητική υποστήριξη και η χρηματοδότηση είναι κρίσιμες. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα χρειαστεί χρόνος πέρα από τα βασικά και ότι ίσως υπονομεύουν την εξουσία του δασκάλου. Οι φόβοι αυτοί, όμως, θεωρούνται αβάσιμοι, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξοικονομούν χρόνο, επειδή δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τόσες διαμάχες και οι περισσότεροι έχουν διαπιστώσει ότι η διαμεσολάβηση από συνομηλίκους υποστηρίζει την εξουσία τους, αντί να την υπονομεύει (Léderach, 2005).

Απώτερος σκοπός εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης είναι να εξασφαλίσουμε στους μαθητές ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ασφαλές, ποιοτικό, γεμάτο σεβασμό, που να αποπνέει κλίμα ηρεμίας. Και τι καλύτερο από το να εντάξουμε σε αυτό τους μαθητές και να τους κάνουμε παράγοντες αλλαγής και προσαρμογής (Davidson, 2003; Moriarty, 1991).

#### **4. Εφαρμογή Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Διαταραχών**

Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και μοναδικός και υφίστανται διάφοροι παράγοντες, που μπορούν να οδηγήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή μη και αντίστοιχα στην κοινωνικοποίηση ή στην απόσυρση. Το ζητούμενο είναι η έγκαιρη εύρεση λύσεων στα εκάστοτε προβλήματα, με σκοπό να υπερκεράσει τις υφιστάμενες δυσκολίες και να ενσωματωθεί στην οικολογία της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας μακροπρόθεσμα. Ειδικότερα, τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές και ιδιαίτερα αυτά με προβλήματα εξωτερικού, που έχουν αναπτύξει τέτοιου



είδους συμπεριφορές από την παιδική τους ηλικία, όχι μόνο δεν πρόκειται να ξεπεράσουν αυτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλά αυτή η συμπεριφορά αποτελεί ένδειξη παραβατικότητας στην εφηβεία (Heward, 2011). Τα προβλήματα εξωτερίκευσης επηρεάζουν αρνητικά όλους τους τομείς της ζωής ενός παιδιού, ενώ η σχολική επίδοση και η κοινωνική αλληλεπίδραση υπολείπονται σημαντικά (Κουρκούτας, 2017).

Απαιτείται, λοιπόν, προσεκτικός σχεδιασμός για τη σχεδίαση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, που παρουσιάζει Συμπεριφορικές Διαταραχές και, πιο συγκεκριμένα, προβλήματα εξωτερίκευσης, που θα έχει ως απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση της αντικοινωνικής του συμπεριφοράς, μέσω της συνεργασίας σχολείου, εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών στα ζητήματα των συναισθηματικών διαταραχών. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν ιδιάζουσες περιπτώσεις, καθώς πιθανόν να εμφανίζουν συμπτώματα έντονης ιδεοληψίας, ψυχαναγκασμών και έντονων εκρήξεων θυμού, με αυξημένη ευερεθιστικότητα, μειωμένη ανοχή στη ματαίωση, με συχνό φαινόμενο οι αντιδράσεις τους να είναι ακόμα και χειριστικές (Heward, 2011).

Γενικότερα, όλες οι συμπεριφορές επηρεάζονται από τη μάθηση και το αν θα διατηρηθούν εξαρτάται και από το πώς αλληλεπιδρά το άτομο με το περιβάλλον του (Καρμπά - Σχοινά, 2003). Μία από τις τεχνικές που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι η «Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων», με την οποία, μέσω της ανάληψης δράσης από τους μαθητές γίνεται προσπάθεια να γίνει πρόληψη της ενδοσχολικής βίας, μέσα από τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές, προκειμένου να προωθηθεί η σχολική ένταξη, να αντισταθμιστεί η αντικοινωνική συμπεριφορά του και να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική διαμεσολάβηση συνήθως συνδέεται με την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων στην οποία η διαδικασία επικοινωνίας καθιερώνεται από τον διαμεσολαβητή και τον διαμεσολαβούμενο μαθητή μέσω ενός συνόλου προκαθορισμένων βημάτων. Ωστόσο, αυτή είναι μια πολύ περιορισμένη άποψη της διαμεσολάβησης, αφού τα αποτελέσματά της μπορούν να φτάσουν σε ολόκληρο το σχολείο και τα οφέλη για τους εμπλεκόμενους είναι ενδοψυχικά, αλλά και διαπροσωπικά, προωθώντας τη συναισθηματική, κοινωνικογνωστική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Η τεχνική της Διαμεσολάβησης Συνομηλίκων, λοιπόν, θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική στις περιπτώσεις μαθητών με Συμπεριφορικές Διαταραχές. Άλλωστε, η κοινωνική μάθηση δύναται να τροποποιήσει τη συμπεριφορά κοινωνικά απομονωμένων παιδιών, με τη διδασκαλία δεξιοτήτων, ώστε να αυξήσουν τα ποσοστά αποδοχής τους από τους συνομήλικους (LaGreca & Stone, 1990). Έχει διαπιστωθεί, ακόμα, ότι αναφορικά με τους μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά με θετικές αλλαγές, η δύναμη της ομάδας (Heward, 2011). Πριν τη διαμόρφωση οποιασδήποτε μορφής παρέμβασης είναι απαιτούμενη η αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1991). Το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο και να έχει εφαρμογή αποκλειστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκάστοτε μαθητή με διασπαστική, προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά (Wilson & Lipsey, 2007).

Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την παρέμβαση πρέπει, πρωτίστως, να ορίσει το μακροπρόθεσμο στόχο, να εστιάσει στην επιθυμητή αλλαγή μιας αρνητικής συμπεριφοράς σε θετική και πως αυτό δύναται να επιτευχθεί. Η αυτό-αξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός των παραμέτρων του προγράμματος θα γίνει μέσω της συχνότητας εμφάνισης των εκάστοτε συμπεριφορών, θετικών ή αρνητικών. Ανάλογα με τα αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και διαφοροποιεί ότι κρίνει σκόπιμο.





Ο αντίκτυπος των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης στην ηθική και κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται συνήθως με δείκτες, όπως η λεκτική επιθετικότητα, ο αριθμός των παραβάσεων ή τα αρχεία πειθαρχίας, με μείωση από αυτούς τους δείκτες που λαμβάνονται για να υποδηλώνουν θετική ηθική ανάπτυξη. Αλλά μια τέτοια άποψη είναι αμφισβητήσιμη, αφού η μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών δεν εγγυάται τη δημιουργία φιλοκοινωνικών συμπεριφορών. Αν και έχει αποδειχθεί ότι οι διαδικασίες μάθησης για την επίλυση συγκρούσεων και η διαμεσολάβηση αυξάνει την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε μια ομάδα και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να έχει ενσυναίσθηση προς τους άλλους –θεμελιώδεις πτυχές της ηθικής ανάπτυξης– δεν έχει δοθεί αρκετή προσοχή σε αυτές τις μεθόδους ως βασικά συστατικά για την παραγωγή αλλαγής συμπεριφοράς.

Οι Heydenberk και Heydenberk (2005) μελέτησαν εάν η εκπαίδευση σε επίλυση συγκρούσεων είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού στους μαθητές και διαπίστωσαν ότι σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές. Επιπλέον, αξιολόγησαν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης επίλυσης συγκρούσεων σχετικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια εκπαίδευση επέτρεψε τη μετάβαση από μια εγωκεντρική προοπτική –εστίαση στην επιπολαιότητα και τις προκατειλημμένες σκέψεις– σε μια κοινωνική προοπτική, με ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης και αυτορρύθμισης, καθώς και συνεκτίμηση της επιρροής των πράξεων κάποιου στους άλλους.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο της διαμεσολάβησης βασίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες: την ενδυνάμωση και την αναγνώριση. Η ενδυνάμωση επηρεάζει την κοινωνικό - προσωπική ανάπτυξη που προκύπτει κατά την ανακάλυψη από το άτομο των δικών του δεξιοτήτων και την συνακόλουθη επανεκτίμηση του ατόμου μέσω της ηθικής ανάπτυξης. Η αναγνώριση προετοιμάζει το άτομο να νιώθει ενδιαφέρον για τους άλλους, ειδικά εκείνους των οποίων τα ενδιαφέροντα διαφέρουν από τα δικά του και συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκομένων, η διαμεσολάβηση είναι, επίσης, ένα σαφές μέσο κοινωνικής ειρήνης (Bickmore, 2001; Cohen, 2005). Αυτοί οι συγγραφείς αναφέρονται σε έναν «πολιτισμό» της διαμεσολάβησης» που μπορεί να συμβάλει σε μια κουλτούρα ειρήνης που επεκτείνεται σε διαφορετικούς τομείς κοινής χρήσης υπευθυνότητας στην οικοδόμηση θετικών περιβαλλόντων διαβίωσης και πολιτικών λύσεων στις συγκρούσεις.

Εν προκειμένω, σε μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, κρίνεται απαραίτητο οι διαμεσολαβητές συμμαθητές, να επιλεγθούν από τον εκπαιδευτικό – συντονιστή, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και δεξιότητες τους. Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να είναι εκτενής, ώστε να αναπτύξουν ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές επίλυσης διαφορών, όπως η κατανόηση μιας διαφοράς, η εμπιστευτικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαχείριση συναισθημάτων, η μη βίαιη επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση. Στόχος, φυσικά, είναι η επίτευξη μιας κοινά αποδεκτής συμφωνίας από τα αντιμαχόμενα μέρη, ώστε να μην επαναληφθεί η δύσκολη και ήδη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, στο μέλλον (Αρτινοπούλου, 2010).

Ιδιαίτερα επιβοηθητικό θα ήταν, όπως αναφέρει και ο Heward (2011), να γίνεται καταγραφή των συμπεριφορών, που είναι προς αλλαγή, ανατροφοδοτώντας τον μαθητή, μέσω συζήτησης, για να κατανοήσει ποια είναι τα στοιχεία της συμπεριφοράς του, που επιδέχονται βελτίωση. Να τον επιβραβεύουν, όταν επιδεικνύει διαφορετική στάση, από την αναμενόμενη μέχρι στιγμής και να του ανατίθεται η διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων προς τους συμμαθητές του, ώστε να κατακτήσει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αλλά



και να δρουν προληπτικά, υπενθυμίζοντάς του συνεχώς ποιες είναι οι ενδεδειγμένες συμπεριφορές αντί αυτών που έχουν οριστεί προς αλλαγή.

Η διαδικασία διαμεσολάβησης θα πρέπει να εκκινείται, έπειτα από κάποιο περιστατικό, το οποίο μέλος της ομάδας θεωρεί πως θα πρέπει να επιλυθεί άμεσα αλλά και πριν από κάποια συνήθη συμπεριφορά του μαθητή – στόχου, που έχει παρατηρηθεί πως εκδηλώνεται έπειτα από κάποια αφορμή ή γεγονός (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Σε ουδέτερο χώρο και ώρα, οι εμπλεκόμενοι συναντιούνται με τους διαμεσολαβητές – συνομηλίκους, όπου ο καθένας ξεχωριστά αναφέρει τα γεγονότα από τη δική του οπτική πλευρά, εκφράζοντας, παράλληλα, τα συναισθήματά και τις ανάγκες του. Όλα αυτά γίνονται σε κλίμα αλληλοσεβασμού, εμπιστευτικότητας, ουδετερότητας και αμεροληψίας, χωρίς κριτική, με σκοπό την αποτελεσματική επίλυση του προβλήματος, που έχει ανακύψει (Βίλιμα, 2017; Συνήγορος του Πολίτη, χ.η.).

Οι διαμεσολαβητές προβαίνουν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, συνοψίζουν τα γεγονότα και προσπαθούν μέσω της συζήτησης να εξεύρουν πιθανές λύσεις. Συζητώντας και με τις δύο πλευρές, προσπαθούν να καταλήξουν σε μία, την οποία θα αποδέχονται και θα σέβονται και οι δύο πλευρές, προσπαθώντας να εξομαλύνουν την κατάσταση (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016; Συνήγορος του Πολίτη, χ.η.; Χατζηδαμιανού, 2016). Αν υπάρξει συμφωνία, κοινώς αποδεκτή, τότε και οι δύο πλευρές υπογράφουν το συμβόλαιο – συμφωνητικό, δεσμευόμενοι ότι θα το τηρήσουν και θα προσπαθήσουν να μην επαναληφθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση και των δύο πλευρών- του θύτη και του θύματος (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης σε μαθητές με Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές διαταραχές τους προσφέρει ενεργή συμμετοχή, η οποία τους δίνει φωνή, μετατρέπει τη μη συμμόρφωση και τα παράπονα σε θετικές ενέργειες και προσφέρει στους συμμετέχοντες την επίγνωση του εαυτού τους ως παράγοντες στη δική τους εκπαίδευση. Τους διδάσκει να αγωνίζονται για αυτό που θεωρείται δίκαιο, να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να διορθώνουν τα λάθη τους και να αποφεύγουν τις «λανθασμένες» συμπεριφορές (Κασσωτάκη, 2014).

Στη σύγκρουση, υπάρχει ανάγκη να εκφραστούν συναισθήματα και σκέψεις και να υπάρξει ανταλλαγή ιδεών στην αναζήτηση λύσης, παρέχοντας ένα χρήσιμο και ασφαλές σενάριο για την ανταλλαγή πληροφοριών (Cohen, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι εμπλεκόμενοι ευαισθητοποιούνται στο «πρόβλημα» και αναπτύσσουν σεβασμό στην ξεχωριστή προσωπικότητα του ατόμου. Όταν το άτομο έρχεται σε σύγκρουση με άλλο τείνουμε να εστιάζουμε στις αδυναμίες του, κάτι που οδηγεί στην απόρριψή της προσωπικότητάς του. Πολλά διαπροσωπικά τα προβλήματα προκύπτουν από την αδυναμία ανάληψης ευθυνών. Στην πραγματικότητα, οι άνθρωποι που βυθίζονται σε μια σύγκρουση τείνουν να κατηγορούν τους άλλους ή να αποφεύγουν τις δικές τους ευθύνες. Η διαμεσολάβηση, όμως, ενθαρρύνει το άτομο να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοήσει την έτερη οπτική γωνία και να αποδεχτεί ότι μπορεί να διαφέρει από τη δική του (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2017).

Στόχος θα είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός να εντοπίζει τις αρνητικές συμπεριφορές, τις οποίες επιδεικνύει, να προσπαθεί να τις αποφύγει και να προβεί σε άλλες εναλλακτικές, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της επίλυσης διαφορών. Να μπορέσει, δηλαδή, να δει τη σύγκρουση σαν μια ευκαιρία για να εξελιχθεί και να μάθει, παρά κάτι που απαραίτητα θα του προκαλέσει θυμό και απογοήτευση ή κάποιες φορές βία και παρενόχληση (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Η μέθοδος στοχεύει στο να του καλλιεργηθούν θετικά συναισθήματα, χωρίς



να νοιώθει πως τιμωρείται ή τον εκδικούνται για την παραβατική συμπεριφορά του. Μόνο, έτσι, θα συνειδητοποιήσει πως οι πράξεις του δεν βλάπτουν μόνο τον ίδιο ή το θύμα, αλλά και ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Η συναισθηματική ρύθμιση, η οποία αναφέρεται σε μια διαδικασία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν, τότε συμβαίνουν και πώς βιώνονται και εκφράζονται είναι απαραίτητη, προκειμένου να προσαρμοστούν αυτοί οι μαθητές στην κοινωνική δυναμική, προσπαθώντας να διατηρήσουν καλή σωματική, ψυχοσυναισθηματική υγεία, όπως καθώς και υγιείς και παραγωγικές διαπροσωπικές σχέσεις (Gross & Thompson, 2007).

Μέσω της προσέγγισης αυτής προωθείται, επίσης, η συνεργατική μάθηση, εμποδίζοντας τα παιδιά αυτά να αισθάνονται αποξένωση ή απόρριψη και αυξάνοντας τις δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, με σκοπό την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η διαμεσολάβηση έχει ένα εγγενές πλεονέκτημα στο ότι δεν απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Εκμεταλλεύεται τα υπάρχοντα ταλέντα που επιδεικνύονται από τους μαθητές, με σκοπό την άμβλυση των συγκρούσεων, τον εμπλουτισμό των σχέσεων, την αύξηση της δύναμης του «εγώ» (Moriarty, 1991).

Θεωρούμε πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα σχολεία να διδάξουν στους μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, αλλά και στους συμμαθητές τους, μαζί -ως όλον, ως ομάδα- πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις κατάλληλα και αποτελεσματικά. Να μάθουν να αξιοποιούν τον θεσμό της Σχολικής Διαμεσολάβησης ως συνολικό σχολικό πρόγραμμα, που επιτρέπει σε κάθε μαθητή να διαχειριστεί εποικοδομητικά τις συγκρούσεις μέσω διαπραγματεύσεων, συμφωνιών και αλληλοαποδοχής. Το πρόγραμμα αυτό θα βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν πως η διευθέτηση έντονων καταστάσεων με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στη σχολική κοινότητα, καθώς προάγει ένα υγιές, ασφαλές και δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016), αλλά και θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, να αντιληφθούν την έννοια της συγχώρεσης και ενσυναίσθησης και να προάγουν την κριτική τους σκέψη (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2017). Η κουλτούρα του σχολείου θα πρέπει να αλλάξει προς μια διαδικασία αποκατάστασης, με τη μοντελοποίηση και την ενίσχυση από το εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλων δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.

## 5. Επίλογος - Συμπεράσματα

Απώτερος σκοπός εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης είναι να εξασφαλίσουμε στους μαθητές/τριες ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ασφαλές, ποιοτικό, γεμάτο σεβασμό, που να αποπνέει κλίμα ηρεμίας. Η φιλοσοφία της σχολικής διαμεσολάβησης ενισχύει τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σε μία εποχή που οι σχέσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος δοκιμάζονται λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών και κοινωνικών συνθηκών που οδήγησαν σε μια μακροχρόνια αλληλεπίδραση εξ αποστάσεως, καλούμαστε ως σχολική κοινότητα περισσότερο από ποτέ μέσω στοχευμένων δράσεων να καλλιεργήσουμε τις βασικές αρχές που διέπουν τις υγιείς ανθρώπινες σχέσεις. Τι καλύτερο, λοιπόν, από το να εντάξουμε τους μαθητές/τριες σε αυτή τη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και να τους κάνουμε παράγοντες αλλαγής και προσαρμογής!

Οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Διαταραχές μέσα από τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης θα πρέπει να γνωρίσουν τις



προσωπικές τους ικανότητες, αλλά και τις ελλείψεις τους, να καταλαβαίνουν τα κίνητρα πίσω από τις συμπεριφορές των άλλων και να θέτουν ρεαλιστικούς προσωπικούς στόχους» (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Γενικότερα, αυτά τα προγράμματα πρέπει να έχουν σαν πρωταρχικό σκοπό τους, την αυτοκατανόηση και την αποδοχή των μαθητών με τις Συμπεριφορικές διαταραχές και, σε δεύτερο επίπεδο, την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την αναγνώριση και ορθή έκφραση των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να θέτουν ως βάση, τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή που χρήζει παρέμβασης. Και, τέλος, να θυμούνται ότι όσο ο μαθητής μπορεί να εκπαιδευτεί για να κατακτήσει τις σωστές συμπεριφορές, τόσο πρέπει και το οικοσύστημά του, για να τον αποδέχεται και να αποτελούν και τα δύο συστατικά στοιχεία του προγράμματος.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Dept. of Psychiatry.
- Anti Social Behaviour Team. (2014). *Anti Social Behaviour*. Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20141018071111/http://www.breckland.gov.uk/content/anti-social-behaviour-1>.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5). Washington, DC: Author.
- Bazemore, G., & Umbreit, M. (1995). *The balanced and restorative justice report*. Center for Restorative Justice and Mediation. Minnesota: University of Minnesota, School of Social Work.
- BehaveNet. (2012). *Antisocial Personality Disorder*. Clinical Capsules Terminology: <https://web.archive.org/web/20120211144219/http://www.behavenet.com/capsules/disorders/antisocialpd.html>.
- Berger, K.S. (2003). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence* (6th ed., 3rd publishing). New York: Worth Publishers.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediations training and program implementation in the elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137–60.
- Busch, R., & Folger, J. (2005). *The Promise of Mediation: The transformative approach to conflict* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Council for Children with Behavioral Disorders. (2022). *Behavioral Problems*. Retrieved from: <https://debh.exceptionalchildren.org/>.
- Council of Europe. (2014, January 30). *Bullying - Have you already been in such situation? - Beat Bullying* (Video file). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=e5sB7mndfrQ>.
- Davidson, T. (2003). *Evaluating the Effectiveness of a Peer Mediation Program in an Elementary School Setting* (Doctoral thesis). Rowan University, New Jersey, USA.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Front. Psychol.* 9, 2353. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02353.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations, in *Handbook of Emotion Regulation*, ed. J. J. Gross (New York, NY: Guilford Press), 3–24.



- Heydenberk, R.A., & Heydenberk, W. A. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37, 431–52.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα, (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Humphries, T. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*, 3, 13.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Why violence prevention programs don't work – and what does. *Educational Leadership*, 63-68.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). Children with learning disabilities: The role of achievement in their social, personal and behavioral functioning. In H.L. Swanson & B. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*, 1, 333–352.
- Léderach, J. P. (2005). *Moral Imagination: The art and soul of building peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Malek, C. (2013). *School-based Mediation*. (Ed. H. Burgess). Ανακτήθηκε από: <https://www.beyondintractability.org/coreknowledge/school-based-mediation>.
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 527–543. Doi: 10.1007/s10802-006-9031-1.
- Meek, M. (1992). The Peacekeepers. *Teaching Tolerance*, 1, 46-52, EJ 458 627.
- Moriarty, A. (1991). Theoretical dimensions of school-based mediation. *Social Work in Education*, 13, 176.
- Murphy, M., Cowan, R., & Sederer, L. (2001). Disorders of childhood and adolescence. In *Blueprints in psychiatry* (2nd ed.) (p. 42). Malden, MA: Blackwell Science.
- Samenow, S. (2001). *Before it's too late: Why some kids get into trouble—and what parents can do about it*. New York: Three Rivers.
- Scott, K. M., de Vries, Y. A., Aguilar-Gaxiola, S. et al. (2020). World Mental Health Surveys collaborators. Intermittent explosive disorder subtypes in the general population: association with comorbidity, impairment, and suicidality. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 29, e138. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S2045796020000517>.
- Smith, M. (1995). Mediation and the Juvenile Offender. *Juvenile Justice Bulletin*, 40-46.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- Αντωνίου, Φ., Σμυρναίου, Ρ., & Γενά, Α. (2015). *Δράσεις πρόληψης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.gunet.gr/modules/document/?course=SOCGU255>.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βίλμα, Μ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση: μία πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας*. Ανακτήθηκε από: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklus/Social\\_Sciences/2017/2017-05-27\\_Eisigiseis\\_Hmeridas/Meniki\\_Vithleem.docx](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklus/Social_Sciences/2017/2017-05-27_Eisigiseis_Hmeridas/Meniki_Vithleem.docx).



- Γιαβρίμης, Π., & Παπάνης, Ε. (2007). *Στάδια σχεδιασμού προγράμματος δευτερογενούς πρόληψης για την ψυχική υγεία των μαθητών*. Ανακτήθηκε από: [http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post\\_6168.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_6168.html).
- Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη. Ανακτήθηκε από: [https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos\\_sholikis\\_diamesolavisis\\_omilikon.pdf](https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikis_diamesolavisis_omilikon.pdf).
- Καρμπά-Σχοινά, Χ. (2003). *Γνωστική – συμπεριφορική παρέμβαση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κασσωτάκη, Α. (2014). *Αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων*. Αθήνα: ikid Κέντρα Ανάπτυξης Παιδιού ΙΚΕ.
- Κουράκης, Ε. Ν., & Σπυρόπουλος, Φ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.crimetimes.gr/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%B2%CE%B7%CF%83%CE%B7/>.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.
- Μπαϊρακτάρη, Ε. (2013). *Δυσκολίες συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε από: <http://www.stirixisplus.gr/articles/dyskolies-symperiforas>.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1991). *Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα*. Αθήνα: Ιδίων.
- Παπαγεωργίου, Μ. (2013). *Διερεύνηση της σχέσης χαμηλής επίδοσης και προβλημάτων συμπεριφοράς ψυχοπαιδαγωγικής παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/134214/files/GRI-2014-12239.pdf>.
- Ρισβάς, Α. Κ. (2013). *Συναισθηματικές διαταραχές - Προβλήματα συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1526/5%20%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%92%CE%9B%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%20%CE%A3%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A>.
- Συνήγορος του Πολίτη. (χ.η.). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf>.
- Χατζηδαμιανού, Θ. (2016). *Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης – Θεωρία και έρευνα μελέτης περίπτωσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Καταθετηρίου: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/433>.



## Νέες μορφές οικογένειας: Μια σύγχρονη πραγματικότητα. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής

Πολυξένη Δημητριάδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

xeniadimi1@gmail.com

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο δημιουργήθηκε με σκοπό να οριστεί η έννοια της οικογένειας, να παρουσιαστούν συνοπτικά οι μορφές οικογένειας στη σύγχρονη κοινωνία και να αναλυθεί η ανάγκη ύπαρξης της Συμβουλευτικής στα πλαίσια της οικογένειας. Αρχικά, αποσαφηνίζεται η έννοια της οικογένειας, ως ορισμός και ως εννοιολογική προσέγγιση. Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή αυτής, έπειτα παρουσιάζονται οι νέες μορφές οικογένειας και, τέλος, πώς αυτές συνδέονται με τον ρόλο της Συμβουλευτικής. Η ιστορική αναδρομή έχει την αφετηρία της στην παλαιολιθική εποχή και φτάνει ως τη σύγχρονη. Στη διάρκεια όλων αυτών των αιώνων γίνεται αναφορά στη θέση κάθε μέλους της οικογένειας σε σχέση με τη λειτουργία της οικογένειας. Η οικογένεια δε λογίζεται απλώς ως ένα άθροισμα των ατόμων που την αποτελούν, αλλά ως ένας ζωντανός οργανισμός, ως ένα σύστημα. Ως κοινωνικός θεσμός επηρεάστηκε και αυτή από την κρίση που βιώνει η κοινωνία μας με αποτέλεσμα να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης.

**Λέξεις-κλειδιά:** οικογένεια, μορφές οικογένειας, συστημική προσέγγιση, κοινωνικό σύστημα, Συμβουλευτική.

### 1. Οικογένεια και μορφές οικογένειας

#### 1.1. Οικογένεια - ετυμολογία και ορισμοί

Η λέξη οικογένεια ετυμολογικά είναι μια σύνθετη λέξη που αποτελείται από τις απλές λέξεις οίκος και γένος, δηλαδή η γενιά που διαμένει στο ίδιο σπίτι. Επιπλέον, στη λέξη δόθηκαν διάφοροι ορισμοί. Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν αναφέρει πως: *“Η οικογένεια αποτελεί μια κοινωνική ομάδα τα μέλη της οποίας κατοικούν στον ίδιο χώρο, έχουν οικονομική συνεργασία και επιδιώκουν την αναπαραγωγή.”* ένας μεταγενέστερος ορισμός αναφέρει πως: *“η οικογένεια είναι μια σχετικά μικρή ομάδα συγγενών ή προσώπων με συγγένεια που συγκατοικούν που αποτελείται από ένα τουλάχιστον ενήλικο άτομο και ένα ανήλικο εξαρτώμενο άτομο. Η ομάδα αυτή έχει ως κοινωνική αποστολή της την αναπαραγωγή, την κοινωνικοποίηση και την ανατροφή των παιδιών, την αγάπη και τη συντροφιά μεταξύ των μελών, τον έλεγχο των ερωτικών σχέσεων και την οικονομική συνεργασία.”* Σύμφωνα με τον δεύτερο ορισμό, ο οποίος είναι πιο πρόσφατος, ο ελάχιστος αριθμός μελών για τη σύνθεση της οικογένειας είναι ένας γονιός και ένα παιδί. Ακόμη, στην περίπτωση των δύο γονιών, αυτοί δεν θα πρέπει οπωσδήποτε να είναι παντρεμένοι (Γεώργας, 2000).

### 2. Ιστορική αναδρομή της οικογένειας

Στην παλαιολιθική εποχή, πριν την εμφάνιση του αρότρου οι οικογένειες ήταν μητριαρχικές. Η γυναίκα είχε κυρίαρχη θέση στην οικογένεια και κατείχε την αποκλειστική ανατροφή των παιδιών. Τα παιδιά συνόδευαν τους γονείς στο κυνήγι και στην αναζήτηση τροφής. Επιπλέον, ο πατέρας ήταν υπεύθυνος να φροντίσει για την επιβίωση τους και την εκμάθηση τεχνικών κυνηγιού.

Ωστόσο, η εμφάνιση του αρότρου έφερε ριζικές αλλαγές στη ζωή των οικογενειών και ανατροπή της υπάρχουσας οικογενειακής κατάστασης. Καθώς, η γυναίκα δεν είχε τη σωματική δύναμη για να το χρησιμοποιήσει, η ισχύς και η εξουσία της οικογένειας



μετατέθηκε στον άντρα. Οι οικογένειες μετατράπηκαν σε πατριαρχικές και ο ρόλος της γυναίκας, η οποία χάνει την αίγλη της, περιορίστηκε στην ανατροφή των παιδιών.

Στην αρχαία Αθήνα, οι οικογένειες ήταν πατριαρχικές, με τον ρόλο της γυναίκας ιδιαίτερα υποβαθμισμένο. Ασχολούνταν αποκλειστικά με την ανατροφή των παιδιών, ενώ δεν είχαν δικαιώματα και θέση έξω από το σπίτι. Σε αντίθεση, στην αρχαία Σπάρτη, η γυναίκα τύγχανε του ίδιου σεβασμού με τον άνδρα μέσα στην οικογένεια.

Στην αρχαία Ρώμη ο πατέρας είχε απόλυτη εξουσία στα παιδιά του, εξουσία θανάτου και αγοραπωλησίας. Η εξουσία του μέσα στην οικογένεια ήταν τέτοια, ώστε μπορούσε να πουλήσει τα παιδιά του ως δούλους. Η θέση της μητέρας στην οικογένεια περιοριζόταν στην ανατροφή των παιδιών.

Στην εποχή της Τουρκοκρατίας, ο πατέρας συνεχώς απουσίαζε από το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών καθώς οι έγνοιες και τα προβλήματα μονοπωλούσαν το ενδιαφέρον του. Η μητέρα ήταν υπεύθυνη για το μεγάλωμα των παιδιών, ωστόσο ο φόβος της αρπαγής των από τους Τούρκους δεν την άφηνε να εφησυχάσει και να συγκεντρωθεί σε αυτό.

Στη σημερινή εποχή, οι ιδεολογικές και κοινωνικές αλλαγές επέφεραν αλλαγές και στη δομή και σύνθεση της οικογένειας (Friedrich, 2013).

### **3. Η οικογένεια ως κοινωνικό σύστημα**

Η οικογένεια αποτελεί ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα που διέπεται από κανόνες, στόχους, σχέσεις, διεργασίες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις. Αποτελεί μια σημαντική βάση για την εκτίμηση των ανθρώπινων προβλημάτων, των συμπεριφορών, των συμπτωμάτων και των λύσεών τους.

Η οικογένεια ως σύνολο είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των ατόμων, τα οποία μοιράζονται έναν ιδιαίτερο φυσικό και ψυχολογικό χώρο. Το σύνολο της οικογένειας δεν περιλαμβάνει μόνο τα άτομα-μέλη που το συγκροτούν, αλλά και τις αλληλοαντιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι οποίες υπερβαίνουν τις δραστηριότητες κάθε μέλους χωριστά. Σήμερα, οι μορφές οικογενειών ποικίλουν, ωστόσο, κάθε μια οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά του, τους κανόνες του, την ταυτότητά του, τα όρια του και την δομή του. Είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους ρόλους για τα μέλη του, έχει μια οργανωμένη δομή, παρουσιάζει διάφορες μορφές διεργασίας της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, επεξεργάζεται διάφορους τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων και διέπεται από μια ιεραρχία. Είναι ένα δυναμικό μικροσύστημα, το οποίο βασίζεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση των μελών του, και ταυτόχρονα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου.

Όπως κάθε σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα, όπως το τα άτομα, τους συζύγους, τους γονείς, τα αδέρφια τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλληλοσυνδέονται και τελικά καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών του (Μπεχράκη, 2002).

Σε θεωρητικό πλαίσιο, η οικογένεια αποτελεί ένα ζωντανό, ανθρώπινο, ανοικτό, δυναμικό σύστημα που αυτόρυθμίζεται, αυτοοργανώνεται και τα μέλη της αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται. Σύμφωνα με τη Θεωρία των Γενικών Συστημάτων, η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν τα άτομα-μέλη της, το οποίο διατηρεί την ομοιοσύσσή του με την επανάληψη των ίδιων επιδράσεων, φυσιολογικών ή παθολογικών, του ενός ατόμου πάνω στο άλλο. Οι Θεωρίες της Ανθρώπινης Επικοινωνίας, αναφέρονται στη σχέση λέξεων μεταξύ τους, σχέση της σημασίας τους, σχέση λέξεων και συμπεριφοράς, συμμετρική ή συμπληρωματική επικοινωνία κ.λπ.





Η οικογένεια ως σύστημα, διακρίνεται για τους κώδικες συμπεριφοράς της, τους ρόλους των μελών, τις αξίες και το σκοπό της. Επιπλέον, η οικογένεια ως ανοικτό σύστημα έχει όρια τα οποία μπορεί να διαπεραστούν με σκοπό να δέχεται πληροφορίες, έχει ιεραρχία στα επίπεδα της οργάνωσής της και αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τις εισροές πληροφοριών που δέχεται. Ο τρόπος με τον οποίο διακινούνται οι πληροφορίες μεταξύ των μελών ενός συστήματος αποτελεί μια σημαντική λειτουργία, απαραίτητη για την αλλαγή και την ικανοποίηση των αναγκών των μελών του συστήματος. Η λειτουργία αυτή λέγεται ανατροφοδότηση (Γιώτσα, 2004).

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα άτομα-μέλη μέσα στην οικογένεια καθορίζονται από τη θέση τους μέσα στην οικογένεια. Επιπλέον, κάθε μέλος μπορεί να έχει παραπάνω από δύο ρόλους π.χ. οι σύζυγοι να είναι ταυτόχρονα και γονείς, τα παιδιά να είναι ταυτόχρονα αδέρφια.

Ακόμη κάθε μέλος μπορεί να αποτελεί μέλος και ενός άλλου συστήματος, όπως οι γονείς σε μια οικογένεια, αποτελούν τα παιδιά της οικογένειας από την οποία προέρχονται. Ο ρόλος που κατέχει ο καθένας σε ένα σύστημα καθορίζει και τον τρόπο συμπεριφοράς του.

Οι επιστήμονες που μελέτησαν τη θεωρία των ρόλων οδηγήθηκαν σε δύο επισημάνσεις. Πρώτον, θεωρούν πως οι ρόλοι μαθαίνονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Και δεύτερον, θεωρούν πως οι άνθρωποι, όταν αλληλεπιδρούν, συμπεριφέρονται, σύμφωνα με τις θέσεις που κατέχουν και τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτούς.

Το άτομο από τη στιγμή της γέννησής του ανήκει στο σύστημα της οικογένειας. Τα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας, όπως η συναισθηματική εγγύτητα, η αλληλεπίδραση και η λειτουργική εξάρτηση, οι υποχρεώσεις και οι ρόλοι, η αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών και η γεωγραφική εγγύτητα, δένουν τα μέλη μιας οικογένειας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά φανερώνουν τις ποικίλες δομές και λειτουργίες της οικογένειας. Τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας (Γιώτσα, 2011).

#### 4. Οδεύοντας προς τις σύγχρονες μορφές οικογένειας

Η δομή και η λειτουργία της οικογένειας αποτελούν τις δύο βασικές έννοιες στη μελέτη της. Ως δομή της οικογένειας ορίζεται ο αριθμός των μελών της, καθώς και η σύνθεση των ρόλων και των θέσεων μεταξύ των μελών της, όπως ο πατέρα, η μητέρα, τα παιδιά κλπ. Ενώ το σύνολο των τρόπων με τους οποίους η οικογένεια εξασφαλίζει τις φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μελών της, όπως η εξασφάλιση τροφής και στέγης, η επικοινωνία με τους γύρω, η κοινωνική αποδοχή κ.α., αποτελεί τη λειτουργία της (Γεώργας, 1994).

Όπως όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, έτσι και ο θεσμός της οικογένειας επηρεάστηκε από την κρίση που βιώνει η σύγχρονη κοινωνία και ως εκ τούτου αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης. Η μελέτη αφορά κυρίως στη δομή της οικογένειας και στον θεσμό του γάμου (Παππά, 2017).

Έτσι, η οικογένεια από παραδοσιακή μετατράπηκε σε πυρηνική και οι ρόλοι των μελών της αναδιοργανώθηκαν, καθώς η γυναίκα απέκτησε ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Η πυρηνική οικογένεια αποτελείται από τους δύο συζύγους και τα παιδιά που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του γάμου τους. Αυτός ο τύπος οικογένειας αποτελεί την πιο τυπική μορφή οικογένειας παγκοσμίως. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει η απόκτηση των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους.

Ένας άλλος τύπος πιο διευρυμένης οικογένειας που συναντάται στη σύγχρονη κοινωνία είναι η εκτεταμένη οικογένεια, η οποία αποτελείται εκτός από τους συζύγους και τα παιδιά και από άλλα συγγενικά πρόσωπα που διαμένουν στο ίδιο σπίτι. Στην εκτεταμένη οικογένεια, οι οικογενειακοί πόροι ανήκουν από κοινού σε ολόκληρη την οικογένεια και



συνήθως ένα μέλος παίζει τον ρόλο του “αρχηγού-διαχειριστή”. Ο αρχηγός, ρόλος τον οποίο συνήθως αναλαμβάνει ο πατέρας της οικογένειας, λειτουργεί προς όφελος ολόκληρης της οικογένειας και όχι του εαυτού του. Από την άλλη, η γυναίκα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της οικογένειας και συμβάλλει στην ισορροπημένη διαβίωση της οικογένειας.

Επιπλέον, οι μονογονεϊκές οικογένειες αυξάνονται ολοένα και περισσότερο. Αυτές αποτελούνται από έναν γονιό, κυρίως τη μητέρα, και ένα ή περισσότερα παιδιά. Αν και έκαναν την εμφάνισή τους στις αρχές του προηγούμενου αιώνα εξαιτίας των πολέμων, των ασθενειών, της μετανάστευσης και επαγγελμάτων που ακολουθούσαν οι άντρες, στις μέρες μας έχει αυξηθεί ο αριθμός τους για διαφορετικούς λόγους. Πλέον, οι οικογένειες αυτές προέρχονται στην πλειοψηφία τους, έπειτα από ένα διαζύγιο των γονιών ή από τη δημιουργία οικογένειας από μια ανύπαντρη μητέρα. Στο βαθμό, μάλιστα, που αποτελεί συνειδητή επιλογή, η μονογονεϊκότητα σηματοδοτεί μια κίνηση γυναικείας χειραφέτησης από τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και τον συζυγικό έλεγχο.

Έπειτα από ένα διαζύγιο, οι πρώην σύζυγοι μπορεί να ξαναπαντρευτούν και έτσι προκύπτει ένα νέο είδος οικογένειας, η ανασυγκροτημένη. Σε αυτή την περίπτωση, οι δύο νέοι σύζυγοι μπορεί να φέρουν παιδιά από τους προηγούμενους γάμους τους και/ή να αποκτούν μαζί δικά τους παιδιά.

Μια άλλη μορφή οικογένειας που προέκυψε από τις ανάγκες διαβίωσης των ανθρώπων είναι η πολυπολιτισμική οικογένεια. Η συνεχής ανταλλαγή πληθυσμών λόγω της μετανάστευσης μετέτρεψε τις κοινωνίες από ομοιογενείς σε ανομοιογενείς. Η μικτή οικογένεια αποτελείται από γονείς ή παιδιά, βιολογικά ή υιοθετημένα, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ανδρεδάκη, 2010).

Επίσης, μια σχετικά πρόσφατη μορφή οικογένειας είναι η ομοφυλική οικογένεια. Δημιουργείται όταν ζευγάρια γκέι αποκτούν ή υιοθετούν παιδιά, δημιουργώντας οικογένειες με δύο μπαμπάδες ή, εναλλακτικά, με δύο μαμάδες. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (αλλά και σε άλλες ηπείρους), αυτή η νέα μορφή οικογένειας ομόφυλων ζευγαριών νομιμοποιήθηκε μέσω του γάμου ή ενός συμβολαίου συμβίωσης, σε εφαρμογή της προτροπής του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου προς τα κράτη - μέλη του 1994 (Χατζητρύφων, 2007).

Ακόμη, πολλές οικογένειες, οι οποίες για οποιονδήποτε λόγο δεν μπορούν ή δεν θέλουν να αποκτήσουν δικά τους παιδιά, καταφεύγουν στον θεσμό της υιοθεσίας. Έτσι, προκύπτουν οι οικογένειες υιοθεσίας. Η υιοθεσία είναι μια χρονοβόρα και μακροπρόθεσμη διαδικασία και αν οι γονείς δεν πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά η αίτησή τους μπορεί να απορριφθεί και η διαδικασία να μην ολοκληρωθεί. Εφόσον, ολοκληρωθεί η διαδικασία το παιδί “ανήκει” στη νέα οικογένεια και οι φυσικοί γονείς δεν έχουν το δικαίωμα να το ξαναπάρουν πίσω. Το παιδί είναι ισότιμο μέλος της οικογένειας υποδοχής και παίρνει το επ΄ψυμο των νέων γονιών του. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, δεν μπορεί να υιοθετήσει παιδί ένα ζεύγος ομοφυλόφυλων, όπως δεν μπορεί να υιοθετήσει παιδί ένας μόνος άντρας ή μια μόνη γυναίκα, γιατί το παιδί δεν αναπτύσσεται αρμονικά σε μια οικογένεια, που δεν υπάρχουν αντρικοί και γυναικείοι ρόλοι, σε μια οικογένεια που δεν υπάρχει το μητρικό και το πατρικό πρότυπο (Παρούτσας, 2021).

Ορισμένες φορές κρίνεται απαραίτητη η απομάκρυνση των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, για εξαιρετικά σοβαρούς λόγους, και για την προστασία τους η τοποθέτηση τους σε ιδρύματα, ακόμη και για παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Ωστόσο, η αυξανόμενη αναγνώριση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, των αρνητικών συνεπειών της ιδρυματοποίησης στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, έχει φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών και υπηρεσιών για την υποστήριξη των φυσικών



οικογενειών και την αποτροπή της απομάκρυνσης των παιδιών από αυτές. Η ανάγκη εύρεσης εναλλακτικών μορφών με σκοπό να προστατευτούν τα παιδιά και να ελαχιστοποιηθεί η παραμονή τους στα ιδρύματα οδήγησε στη δημιουργία των οικογενειών αναδοχής (Συνήγορος του πολίτη, 2012).

Τέλος, υπάρχουν οι οικογένειες που αποτελούνται από τους δύο συζύγους, χωρίς την απόκτηση παιδιών, είτε από επιλογή είτε από αδυναμία. Παρά τις ανάγκες που προβάλλει η κοινωνία, υπάρχουν σύζυγοι που δεν καλύπτονται από τον γονεϊκό ρόλο και, έτσι, αποφασίζουν να μην αποκτήσουν παιδιά. Στο ίδιο αποτέλεσμα, μπορεί να οδηγηθούν και σύζυγοι που δεν κατάφεραν να αποκτήσουν παιδί παρά τις προσπάθειές τους (Ανδρεδάκη, 2010).

## **5. Συμβουλευτική και οικογένεια**

### **5.1. Συστημική προσέγγιση και Συμβουλευτική**

Η συνθετότητα και η μεταβλητότητα του σύγχρονου περιβάλλοντος φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με πολλά προβλήματα, που άλλοτε καταφέρνει να εκτωνώσει και άλλοτε τα εσωτερικεύει. Η ύπαρξη ποικίλων μορφών οικογένειας και η πιθανότητα μεταβολής της μορφής μιας οικογένειας οδηγεί τους ανθρώπους να απευθυνθούν στους “ειδικούς” και να ζητήσουν τη βοήθειά τους. Η Συμβουλευτική είναι ένας σχετικά νέος θεσμός, τον οποίο ορισμένοι αποδέχονται ως διαδικασία και άλλοι ως επιστήμη (Παπάνης, 2011).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα, επομένως το όλο δεν περιλαμβάνει μόνο τα μέλη ξεχωριστά, αλλά και τις αλληλοεπιδράσεις των μελών, και τοποθετείται υψηλότερα από τις δραστηριότητες του κάθε μέλους. Η συστημική θεωρία προσεγγίζει την οικογένεια ως έναν κύκλο. Σε κάθε σύστημα, έτσι και στην οικογένεια, υπάρχει μια κυκλική προσέγγιση ανάμεσα στις δράσεις και τις αντιδράσεις των επιμέρους μελών. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά του κάθε μέλους επηρεάζει τη συμπεριφορά των υπολοίπων. Επομένως, η Συμβουλευτική δεν μελετάει μεμονωμένα τη συμπεριφορά κάθε μέλους, αλλά τον κύκλο της μεταξύ τους συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, πρώτον, σε οποιοδήποτε μέλος του συστήματος και αν παρέμβει ο σύμβουλος θα επιφέρει αλλαγές σε όλα τα μέλη και δεύτερον, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα αίτια και επικεντρώνεται στη διαδικασία (Κορακά, 2008).

## **6. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στην οικογένεια**

Τα τελευταία χρόνια, οι μορφές οικογένειας αλλάζουν, γεγονός που διαφαίνεται ακόμη και στους ορισμούς της. Παλαιότερα, τα δομικά μοντέλα θεωρούσαν πως η οικογένεια ισοδυναμεί με ένα άθροισμα ατόμων με βιολογικές, νομικές και οικονομικές ανάγκες. Αντικαταστάθηκαν από τα σχεσιοδυναμικά, τα οποία αναγνωρίζουν την οικογένεια ως ένα σύστημα με ιστορικούς δεσμούς και μέλλον, και δίνει βαρύτητα στην ατομική και ομαδική ταυτότητα και δυναμική της. Η Συμβουλευτική, ως διαδικασία, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στα όρια της οικογένειας και στην εύρεση λειτουργικότερων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Η θεώρηση της οικογένειας ως σύστημα της προσδίδει μια δυναμική ισορροπία. Κάθε αλλαγή σε συναισθηματικό επίπεδο ή επίπεδο συμπεριφοράς ενός μέλους διαταράσσει την ισορροπία της και δημιουργεί ένα ντόμινο αλλαγών στα υπόλοιπα μέλη (Κασσώτη, 2016).

## **7. Συμβουλευτική γονέων**

Η ολιστική προσέγγιση της οικογένειας και οι αρχές της γενικής θεωρίας των συστημάτων έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της οικογενειακής θεραπείας. Η συστημική θεωρία



διερευνά τη διεύρυνση του πλαισίου και τις κυκλικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των ορίων του. Η εκδήλωση κάθε συμπεριφοράς μελετάται σε συνάρτηση με τις σχέσεις των αλληλοεπιδρόντων και αλληλοεξαρτώμενων μελών και την επιρροή στο πλαίσιο της οικογένειας. Μία δυσλειτουργική συμπεριφορά ενός μέλους, αν ενταχθεί στο οικογενειακό πλαίσιο, μπορεί να μετατραπεί σε λειτουργική.

Η συστημική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της οικογένειας με τη μορφή του θεσμού των Σχολών Γονέων. Οι Σχολές Γονέων πρωτοεμφανίστηκαν στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Έκτοτε ο ρόλος τους είναι διττός, πρώτον, να ενημερώνουν και να πληροφορήσουν τους γονείς και δεύτερον, να διαμορφώσουν και να διαφοροποιήσουν τις στάσεις των μελών της οικογένειας. Και στην Ελλάδα λειτουργούν εδώ και χρόνια σχολές γονέων που στόχο έχουν να στηρίξουν τον θεσμό της οικογένειας, να εμψυχώσουν τους γονείς στο νέο τους ρόλο και να προασπίσουν τη ψυχική υγεία των παιδιών.

Στη χώρα μας, η ίδρυση των Σχολών Γονέων επιδιώκει να συμβάλει στην προσφορά γνώσεων στους νέους γονείς, στη δημιουργία ενός πρόσφορου εδάφους για την έκφραση των προβληματισμών τους και την ανταλλαγή εμπειριών σε ανάλογα θέματα.

Μέσω της ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης θέτει ως στόχους να:

- ❖ βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας.
- ❖ προσφέρει νέες γνώσεις στους γονείς σχετικά με τις κοινωνικές, ψυχικές και επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών σε σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο τους.
- ❖ ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.
- ❖ βελτιώνει τις γνώσεις των γονέων, ώστε να αντιλαμβάνονται τυχόν αναπτυξιακές ή γνωστικές δυσκολίες των παιδιών τους.
- ❖ αποκτούν οι γονείς ικανότητες, ώστε να ανταπεξέθουν στις απαιτήσεις του γονεϊκού ρόλου στο επίπεδο σχολείου των παιδιών τους (Γιώτσα κ.ά., 2011).

### 8. Διαζύγιο και Συμβουλευτική

Τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί τα διαζύγια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών. Επακόλουθο αυτού του γεγονότος είναι οι αναπτυξιακές και κοινωνικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων. Ένα διαζύγιο μπορεί να συνοδεύεται από ένα πλήθος αλλαγών στη ζωή των παιδιών, όπως συγκρούσεις των γονέων, αδυναμία επιβολής κοινών κανόνων στα παιδιά, χαλάρωση του δεσμού μεταξύ γονέα -παιδιού, οικονομική ανασφάλεια κ.ά.

Επιπλέον, μετά από ένα διαζύγιο, η μονογονεϊκή οικογένεια μπορεί σύντομα να περάσει σε μια νέα μορφή οικογένειας, έπειτα από έναν δεύτερο γάμο. Από έρευνες προκύπτει πως οι επιπτώσεις του διαζυγίου εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο στην προσαρμογή του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του.

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, ένα διαζύγιο και οι επακόλουθες συνέπειές του συγκαταλέγονται στην κλίμακα με τις πιο στρεσογόνες καταστάσεις που δημιουργούν ή προσελκύουν μεγάλες ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές.

Σε συνδυασμό με το νομικό κομμάτι, η διαμεσολαβητική συμβουλευτική μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη φάση. Η διαμεσολαβητική συμβουλευτική αποτελεί μια σύντομη συμβουλευτική παρέμβαση με ένα συγκεκριμένο και επικεντρωμένο σκοπό. Ο κύριος σκοπός, συμβουλευτικός και θεραπευτικός, είναι η εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των δύο πρώην συζύγων, ώστε να διατηρήσουν μια ασφαλή σχέση με τα παιδιά τους.



Σε πρώτη φάση, ο ρόλος της συμβουλευτικής επικεντρώνεται στην καταπολέμηση των αρνητικών συναισθημάτων των γονέων, τα οποία οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Σε δεύτερη φάση, στοχεύει στην εσωτερική ενδυνάμωση των γονέων, ώστε να επικεντρωθούν στον γονεϊκό ρόλο τους.

Η παροχή διαμεσολαβητικής συμβουλευτικής διακρίνεται, συνήθως, σε τρεις φάσεις:

- ❖ Στην πρώτη φάση, οικοδομείται το έδαφος με τον κάθε γονέα χωριστά. Διερευνάται η προσωπικότητα του καθενός, οι σκέψεις του σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών και η αμφισβήτηση του άλλου γονέα.
- ❖ Στη δεύτερη φάση, διαπαραγματεύονται τα θέματα που τους απασχολούν και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του κάθε γονέα, με σεβασμό απέναντι στις ανάγκες του άλλου και των παιδιών.
- ❖ Στην τρίτη φάση, επισφραγίζονται όσα παραπάνω αναφέρθηκαν με την τήρηση της συμφωνίας. Σε αυτή τη φάση, ο σύμβουλος στέκεται αρωγός στην προσπάθεια των δύο πρώην συζύγων για πιστή εφαρμογή των συμφωνηθέντων και σε οποιοδήποτε άλλο ζήτημα προκύψει κατά τη διάρκεια αυτών (Καψάλη, 2018).

### 9. Συμβουλευτική στις οικογένειες υιοθεσίας και στις ανάδοχες οικογένειες

Ο ρόλος της συμβουλευτικής στις οικογένειες υιοθεσίας επικεντρώνεται στον ρόλο της γονεϊκής φροντίδας. Η αξιολόγηση της οικογένειας στη διαδικασία της υιοθεσίας παίζει σημαντικό ρόλο. Αρχικά, αξιολογούνται οι γονείς για το αν είναι ικανοί να προβούν στην υιοθεσία και έπειτα από αυτή αξιολογούνται η αρμονική συμβίωση και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με το νέο μέλος. Επομένως, ο ρόλος του συμβούλου παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθώς προσφέρει τις υπηρεσίες του στο υιοθετημένο παιδί, στους φυσικούς γονείς του παιδιού και στη θετή οικογένεια.

Τα παιδιά που πρόκειται να υιοθετηθούν εξωτερικεύουν με διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματά τους, ανάλογα με την ηλικία τους. Ο σύμβουλος εστιάζει στα συναισθήματα που διακατέχουν το παιδί και στο να τους εξηγήσει τον λόγο απομάκρυνσής τους από τη βιολογική τους οικογένεια. Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον σύμβουλο και το παιδί, ώστε αυτό να εκφράζεται αβίαστα και ελεύθερα.

Επίσης, ο σύμβουλος συμβάλλει στη διαδικασία καθώς έρχεται σε επαφή και με τη φυσική οικογένεια. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς βοηθάει τους γονείς (ή συνήθως τη μόνη μητέρα) να απενοχοποιηθεί από αρνητικές σκέψης ενοχής.

Τέλος, προσφέρει συμβουλευτική και στις θετές οικογένειες που καλούνται να προσαρμοστούν στον νέο τους ρόλο προσφέροντας φροντίδα και προστασία στο νέο μέλος. Επικουρεί στο νέο τους εγχείρημα να καλύψουν τις βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του θετού παιδιού τους. Η προετοιμασία της θετής οικογένειας δεν ολοκληρώνεται με την ολοκλήρωση της υιοθεσίας αλλά συνεχίζεται για όσο χρονικό διάστημα είναι χρήσιμη η παροχή υποστηρικτικής και συμβουλευτικής βοήθειας (Κατριβέση, 2016).

Ακόμη μεγαλύτερη σημασία διαδραματίζει ο ρόλος της συμβουλευτικής στις ανάδοχες οικογένειες. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει να υπάρχει συντονισμός μεταξύ του παιδιού, της οικογένειας προσέλευσης και της ανάδοχης οικογένειας. Ο ρόλος του συμβούλου είναι εποπτικός, καθώς θα πρέπει να παρακολουθεί στενά την οικογένεια αναδοχής διασφαλίζοντας τα κίνητρα και τους σκοπούς της αναδοχής. Επιπλέον, λόγω της ανομοιογένειας που θα προκύψει στην οικογένεια μετά τη διαδικασία να είναι σε θέση να προσφέρει συμβουλευτική και υποστήριξη σε όλα τα μέλη (Καλλινικάκη, 2001).

### 10. Συζήτηση - Συμπεράσματα



Επακόλουθο του σύγχρονου τρόπου ζωής αποτελεί η εμφάνιση νέων μορφών οικογένειας. Οι μορφές αυτές διαφέρουν από εκείνες του παρελθόντος. Ορισμένες μπορεί να “ξενίζουν” τις παλαιότερες γενεές, ωστόσο, υφίστανται και δεν πρέπει να τις αγνοούμε. Η συμβουλευτική, ως σχετικά νέος θεσμός, αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στην ομαλή μετάβαση από τις παλαιότερες μορφές οικογένειας στις νεότερες, έχοντας ως γνώμονα την υποστήριξη, ενδυνάμωση και ασφάλεια κάθε μέλους της οικογένειας και εν τέλει ολόκληρης της οικογένειας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Friedrich, E. (2013). *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*. Αθήνα: Εκδότης Σύγχρονη Εποχή.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Hanson, S., Heims, M., Julian, D., & Sussman, M. (2009). *Single Parent Families: Diversity, Myths and Realities*. London: Routledge.
- Ανδρεαδάκη, Γ., & Βλαχονάτσιου, Γ. (2010). *Συνέπειες (θετικές - αρνητικές) στην οικογενειακή ζωή των ζευγαριών από την συνύπαρξή τους στην ίδια πολυκατοικία με μέλη της οικογένειας προέλευσης*. Κρήτη: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Γεώργας, Δ. (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καζαντζή-Αζίζι και Η. Γ. Μπεζεβέγκη (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 115-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ. (1994). Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Εισήγηση σε *Πανελλήνιο Συνέδριο*, Αθήνα, 1 - 3 Δεκαμβρίου, Ζώνη Λ. - Ν. (Επιμ.). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Γιώτσα, Α. (2004). *Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες*. Ανακτήθηκε στις 8 Οκτωβρίου 2021, από: e-Journal of Science & Technology.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2011). Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού*. Τόμος Δ'. Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Καλλιδικάκη, Θ. (2001). *Ανάδοχη φροντίδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατριβέση, Ε., & Demaj, O. (2016). *Συμβουλευτική της οικογένειας με υιοθετημένα παιδιά και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού* (Μη δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.
- Καψάλη, Ε., & Θεοδωρίδου, Σ. (2018). *Διαζύγιο και Συμβουλευτική* (Μη δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.
- Κορακά, Μ. (2008). *Η Συστημική Συμβουλευτική: Στο διαζύγιο με παιδιά στην εφηβεία, στην μονογονεϊκή και στην αναδημιουργημένη οικογένεια* (Μη δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Πατρών.
- Μουσούρου, Λ. (2006). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές Γονέων (Εμπειρίες - Προοπτικές)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε., & Μπαλάσα, Α. (2011). *Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.



- Παππά, Β. (2017). *Επάγγελμα Γονέας, Τύποι Γονέων και Συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.
- Παρούτσας, Κ. *Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού*. Ανακτήθηκε στις 6 Οκτωβρίου 2021, από: <https://paroutsas.imc.gr/family/adoption.html>.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2012). *Οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της αναδοχής ανηλίκων Συστημική θεωρία και θεραπεία στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2021, από: από e-Journal of Science & Technology.
- Τίγκα, Λ., Αναστασιάδου, Ν., Μουράτογλου, Ν., Πλακατζόγλου, Σ., & Καρολίδου, Σ. (2016-2017). *Η σημασία της Συμβουλευτικής στις Νέες Μορφές Γονεϊκότητας*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Χατζητρύφων, Ν., & Παπαζήση, Θ. (2007). Οικογένειες από ομόφυλα ζευγάρια. Το φύλο και η συμπεριφορά του. Στο Ν. Χατζητρύφων & Θ. Παπαζήση (Επιμ.), *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεπιστημονικού Συνεδρίου, 12-14/5/2005*. Διοργάνωση της σύμπραξης κατά της ομοφυλοφοβίας. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.



# Διερεύνηση της συμβολής του mentoring στη βελτίωση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Θεοφίλη Καρυπίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/βάθμια Θεσσαλονίκης Β', Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση,  
thefilikar@yahoo.gr

## Περίληψη

Στην σύγχρονη εποχή των αλλαγών που βιώνουμε, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια ποικιλία θεμάτων και ζητημάτων στην προσαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παρόλο που σχεδιάζονται προγράμματα εισαγωγής για την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία, ωστόσο κοινή πρακτική για όλα τα κράτη στην Ευρώπη αποτέλεσε ο θεσμός του μέντορα, αναγνωρίζοντας τα οφέλη σε αυτόν τον ρόλο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και λαμβάνοντας την κατάλληλη καθοδήγηση για την εφαρμογή του (Eurydice, 2015). Η παρούσα έρευνα έχει ως αρχικό σκοπό να καταγράψει τις προϋποθέσεις που μπορούν να διασφαλίσουν ένα πετυχημένο mentoring στην εκπαίδευση και να αναλύσει τους τρόπους που αυτό μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Η έρευνα υλοποιήθηκε με βιβλιογραφική ανασκόπηση (ελληνική και ξένη βιβλιογραφία) και αφορά σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτήν, αναδείχθηκε ότι η σχέση του μέντορα με τον εκπαιδευόμενο διασφαλίζεται ουσιαστικά μέσα από τη δημιουργία αληθινών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στον σεβασμό, στους προβληματισμούς και, σαφώς, σε συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να πετύχουν μέσα από τη συνεργασία αυτή. Τα οφέλη που αποκομίζονται αναδύουν την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, ως μια δυναμική ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας, αλλαγών και βελτιώσεων στο σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις-κλειδιά:** μέντορας, εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας, συμβουλευτική καθοδήγηση, υποστήριξη, σχολική πραγματικότητα.

## 1. Εισαγωγή

Ο ρόλος ενός σύγχρονου μέντορα καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων που αφορούν κυρίως στην καθοδήγηση του νεότερου εκπαιδευτικού, στη διευκόλυνση της μετάβασης σε μια νέα επαγγελματική ιδιότητα και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του/της. Δημιουργείται, παράλληλα, μια σχέση δυναμική, η οποία και ωριμάζει καλύτερα με τον χρόνο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων. Η καθοδήγηση αυτή αναπτύσσει μια διαπροσωπική καθοδηγητική σχέση, στην οποία αναπτύσσεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη με σκοπό την αφομοίωση της υπάρχουσας γνώσης (Zeichner & Liston, 2014).

Ο μέντορας, συνήθως, είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που θα βοηθήσει και θα υποστηρίξει τους νεότερους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημά τους. Ο νεότερος εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει τις ακαδημαϊκές του γνώσεις με τη σχολική πραγματικότητα, ώστε να ανταπεξέλθει τόσο επαγγελματικά, όσο και επιστημονικά στο νέο του αντικείμενο (καλή ψυχολογία, κίνητρα). Το μέντορινγκ, λοιπόν, μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα συνεργατικό κλίμα στο σχολείο (Leithwood & Riehl, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, έτσι, μέσα σε ομάδες και με την καθοδήγηση του μέντορα, ανακαλύπτουν εμπειρίες, επιμορφώνονται και εξελίσσονται σε ένα περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας, παράλληλα, και τη σχολική κουλτούρα.

Καθοριστική σημασία στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί η στάση και η κουλτούρα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ενώ σε αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο εφαρμόζονται ήδη μοντέλα καθοδήγησης εκπαιδευτικών (mentoring), ωστόσο στη





χώρα μας ο θεσμός παραμένει ανενεργός (αν και είχε ψηφιστεί ήδη από το 2010). Η πιλοτική του εφαρμογή σε ορισμένες περιπτώσεις σχολείων στην Ελλάδα, δεν βοήθησε στην διεύρυνση του θεσμού. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, οι οποίες δείχνουν τη θετικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον θεσμό. Ωστόσο, θεωρούν ότι η εφαρμογή τους θεσμού μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με ορισμένες προϋποθέσεις (Μπαγάκης, 2010). Θεμελιώδες ζήτημα αναδεικνύεται και η στάση της πολιτείας, η οποία οφείλει να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος για την εφαρμογή ενός τέτοιου θεσμού.

Στις περισσότερες ξένες έρευνες, κυρίως, το mentoring αναλύεται ως μια διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται από έναν συγκεκριμένο μέντορα, με μεγαλύτερη εμπειρία και γνώσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη και άλλες προϋποθέσεις, κυρίως, κοινωνικές ή διαπροσωπικές που μπορούν να ευνοήσουν τη σχέση αυτή (Jaques & Salmon, 2006). Μελετούν το mentoring, δηλαδή, ως μια πιο προσωπική διαδικασία που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα μεταξύ δυο ατόμων. Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, σηματοδότησαν, ως αναγκαία, την αύξηση της παραγωγής της νέας γνώσης. Στις σχολικές μονάδες, ομοίως, οι αλλαγές βασίζονται σε πιο υψηλά επίπεδα γνώσεων, με δημιουργικότητα, ανταλλαγή απόψεων, προγράμματα και καινοτομίες μέσα στον οργανισμό.

Η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται πρωταρχική ανάγκη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε όλη αυτή την προσπάθεια, η εκπαιδευτική καθοδήγηση και, συνάμα, η συναισθηματική υποστήριξη θα ενισχύσουν τις τεχνικές συμβουλές, για να βελτιωθεί η μονάδα και το έργο των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, ο μέντορας είναι αυτός που βοηθάει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής δομής μέσα από το όραμα που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι τομείς που μπορεί να βελτιώσει το έργο των εκπαιδευτικών (Wang & Odell, 2002). Μέσα από την έρευνα, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να στηρίξουν τον μεντορισμό με έμπρακτο τρόπο, αρκεί αυτό να συνεισφέρει με αρκετούς τρόπους στη βελτίωση της καθημερινής δουλειάς τους.

Αναμφίβολα, όταν ένας καθοδηγούμενος εκπαιδευτικός στηρίζεται και καθοδηγείται είναι κατανοητό ότι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του, να νιώσει σίγουρος για τις επιλογές και τις δυνατότητές του, να έχει όραμα και βλέψεις για το μέλλον και να γίνεται πιο δραστήριος, αφού γνωρίσει καλά πλέον τι μπορεί να κάνει και να πετύχει (Σαϊτής, 2008). Έτσι, μειώνεται το άγχος που ίσως είχε βιώσει στο παρελθόν και έχει περισσότερη βεβαιότητα για τον εαυτό του. Επιπρόσθετα, η ίδια η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, της δυνατότητας που έχει ο μέντοράς τους να βοηθήσει σε ειδικούς τομείς του έργου τους, αποτελεί, από μόνο του, μια θετική στάση απέναντι στον θεσμό (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012). Υπάρχουν, σαφώς, και άλλοι τομείς που βελτιώνονται και ενισχύουν το έργο των εκπαιδευόμενων και χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης και έρευνας. Η παρούσα μελέτη υλοποιείται μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχοντας θέσει, εξ αρχής, τον στόχο και τα ερωτήματα που θα απαντηθούν.

Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση διαφόρων βιβλιογραφικών αναφορών, σχετικά με τις προϋποθέσεις που μπορούν να διασφαλίσουν ένα πετυχημένο mentoring στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, συνάμα, να αναδειχτούν οι τομείς και οι τρόποι που θα βελτιώσουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Με αφόρμηση, λοιπόν, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται ως εξής:  
α. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να πετύχει η εφαρμογή του mentoring στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;



β. Με ποιους τρόπους και σε ποιους τομείς συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Πρωταρχικό στόχο, λοιπόν, της ακόλουθης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση όλων αυτών των προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ωφεληθούν από την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού του μέντορα.

## **2. Προϋποθέσεις που διασφαλίζουν ένα πετυχημένο mentoring στην εκπαίδευση**

Το mentoring, λοιπόν, με βάση και τα παραπάνω αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία και οι σχέσεις που καλούνται να αναπτύξουν, μέσα από αυτό, αρκετές φορές είναι μη προβλεπόμενες. Δεν επιτυγχάνεται με ιδιαίτερη ευκολία αυτή η σχέση και παρά την καλή διάθεση, πολλές φορές υπολείπεται των αρχικών σχεδιασμών του (Μαρκάκη, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να γίνει και επιζήμιο και ανώφελο για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που πρέπει να προϋπάρχουν και να ληφθούν υπόψη, για να μπορέσει αυτή η σχέση να αποδώσει τα καλύτερα οφέλη για όλους.

### **2.1. Γενικοί παράγοντες επιτυχίας**

Η μελέτη της εφαρμογής του mentoring στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύει τα προβλήματα που αναφύονται μέσα από αυτήν τη σχέση. Αυτές οι δυσκολίες εστιάζουν σε 4 γενικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, αυτές αφορούν: α. στην έλλειψη του χρόνου, β. στη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου, γ. στις κακές δεξιότητες που αναπτύσσονται, δ. στα θεσμικά εμπόδια που συνυπάρχουν (Ehrich, 2013). Οι παράμετροι αυτοί είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους και για να μπορούν να ξεπεραστούν πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος για την ενίσχυση της σχέσης αυτής, να αναλάβει ρόλο και χρέη και ο διευθυντής του σχολείου, ώστε να ενισχύσει τη διαδικασία υποστήριξης του θεσμού. Επιπρόσθετα, σε έρευνα που υλοποιήθηκε σε σχολεία των Η.Π.Α., αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων η παράμετρος του χρόνου, ως η πιο σημαντική, για να μπορέσουν μαζί μέντορας και εκπαιδευτικός να προγραμματίσουν τη διδασκαλία από κοινού (Clark & Byrnes, 2012).

### **2.2. Ο ρόλος του διευθυντή της μονάδας**

Μια σημαντική, λοιπόν, προϋπόθεση για να καταστεί σημαντικό το mentoring είναι η αποδοχή του από όλα τα μέλη της κοινότητας του σχολείου, στην οποία, όμως, καθοριστικό ρόλο έχει και ο διευθυντής της μονάδας. Ο διευθυντής, λοιπόν, μέσα στο σχολικό περιβάλλον οφείλει να υποστηρίζει τις δράσεις καθοδήγησης, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα οφέλη, ώστε να τους δοθεί ο κατάλληλος χρόνος να συζητήσουν, να αναστοχαστούν και να νιώσουν και οι ίδιοι ότι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτού του θεσμού (Switzer, 2009). Με τη βοήθειά του, συνεισφέρει, ώστε η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων να στηρίξει την προσαρμογή του πιο νέου εκπαιδευτικού, τόσο συναισθηματικά, για να ξεπερνά τους φόβους του, όσο και υποστηρικτικά στη διδασκαλία του.

Ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου μπορεί, στο πλαίσιο της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου, να πάρει πρωτοβουλίες, ώστε να μειώσει σε ορισμένες περιπτώσεις τον φόρτο εργασίας των μεντόρων, για να αφοσιωθούν πιο εύκολα στον ρόλο που τους έχει ανατεθεί (Μπουλογεώργος, 2016). Ευθύνη του αποτελεί ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών, με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου, προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τον οργανισμό, τους άλλους εκπαιδευτικούς και να αισθανθεί μέλος της κοινότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2008). Ταυτόχρονα με την επιστημονική ευθύνη που έχει, στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν αυτοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Συνάμα, ο διευθυντής μπορεί να στηρίξει και ψυχολογικά τους νέους



εκπαιδευτικούς και να διερευνήσει τις δυνατότητές τους, ώστε να τις αξιοποιήσει δημιουργικά για το καλό της μονάδας. Έχει διαπιστωθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μικρότερες τάξεις στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που τους δημιουργεί συναισθηματική πίεση στη διαχείριση των μικρότερων μαθητών σε ηλικία. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής της μονάδας οφείλει να παρακολουθεί και να ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευσή τους (Achinstein & Davis, 2014). Τέλος, μεριμνά για τη διαρκή επιμόρφωση των μεντόρων, οι οποίοι οφείλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα, για να μπορέσουν να υλοποιήσουν με επιτυχία το έργο που τους έχει ανατεθεί.

### **2.3. Συνεργασία και mentoring**

Ένας ακόμα παράγοντας για να πετύχει το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί η συνεργασία και η ετοιμότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος θα χρειαστεί να συνεργαστεί και με άλλους συναδέλφους, φορείς εκπαίδευσης, γονείς κ.ο.κ, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμα, η συχνή επικοινωνία με τον καθοδηγητή είναι κάτι το οποίο πρέπει να αποδεχτεί. Συνεχώς, λόγω της ιδιαιτερότητας της σχολικής τάξης θα προκύπτουν προβλήματα, σκέψεις, προβληματισμοί και φυσικά αυτά θα απαιτούν άμεση ανατροφοδότηση, διαπραγματεύσεις κ.ά, τα οποία θα πρέπει να είναι έτοιμος να ακολουθήσει. Δηλαδή, θα πρέπει οι στόχοι να διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες του ίδιου του σχολείου (μέσα σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον), αλλά και με βάση τις ανάγκες του ίδιου του καθοδηγούμενου. Η μεντορική σχέση δεν είναι μια σχέση ανεξάρτητη (Λουκά & Πέτσιου, 2016).

Ένα πετυχημένο mentoring μπορεί ακόμα να επιτευχθεί στο σχολείο, όταν και οι δυο πλευρές θα έχουν καθορίσει τα όρια και θα προσπαθούν εξίσου να κρατούν την ισορροπία της σχέσης τους, ώστε να μην επέλθει οποιαδήποτε σύγκρουση ή σύγχυση που μπορεί να κλονίσει τη συνεργασία. Παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν μια συνεργασία με τον μέντορά τους, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί (Ρεκαλίδου, 2011). Καθοριστικό ρόλο θα έχουν οι ομάδες που συνεργάζονται, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Η ύπαρξη μιας ομάδας με μη σωστή διαχείριση και ηγεσία, ταυτόχρονα, δημιουργεί έλλειψη εμπιστοσύνης και αδυναμία επικοινωνίας. Σαφώς, πρέπει να γίνεται και σωστή και προσεκτική επιλογή μεντόρων, ώστε να αναλύσουν με ακρίβεια τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού στη μονάδα (Bell, 2001).

Έτσι, για την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού είναι σημαντικό μέντορας και εκπαιδευόμενος να έχουν επιθυμία, διάθεση, συναγωνισμό, να έχουν ενδιαφέρον, στόχο και να επιδιώκουν την εξέλιξη και να μην διακατέχονται από παθητικότητα (Phillips & Fragoulis, 2010). Για να πετύχει αυτή η συνεργασία, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να γνωρίζει τα αδύναμα σημεία του, να θέτει στόχους για να τους βελτιώσει και να ενισχύει τις δεξιότητές του, γνωρίζοντας όλες τις πτυχές του εαυτού του. Ακόμα, θα πρέπει να δραστηριοποιείται πολύπλευρα σε διαφορετικούς τομείς, να επαναπροσδιορίζει τα προβλήματα, να μην είναι επιφυλακτικός απέναντι στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις και να δείχνει δεκτικότητα από την ανατροφοδότηση του μέντορά του (Day, 2003).

### **2.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών - εκπαιδευόμενων**

Παρατηρώντας και την έρευνα των Παππά και Ιορδανίδης (2017), οι οποίοι διερεύνησαν το πώς οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορα δημοτικά σχολεία της χώρας κατανοούν τον ρόλο του μέντορα μέσα στη σχολική μονάδα, κατέγραψαν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για το πόσο αναγκαίος είναι ο θεσμός στην ελληνική πραγματικότητα και με βάση ποιες προϋποθέσεις θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Το σύνολο των ευρημάτων ανέδειξαν τη



θετική διάθεση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του θεσμού, όμως, θεωρούν ότι η εφαρμογή της πρέπει να γίνει, έχοντας ως πρότυπο άλλα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί ήδη σε άλλες χώρες και έχουν αξιολογηθεί ως πετυχημένα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως παράγοντα επιτυχίας, την επιλογή του μέντορα με καθαρά αξιοκρατικά στοιχεία και, μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Creasy και Paterson (2005), οι προϋποθέσεις αυτές που θα διασφαλίσουν τη σωστή και αποτελεσματική συνεργασία mentoring στην εκπαίδευση είναι δέκα και αφορούν, σύμφωνα και με τη γνώμη των εκπαιδευόμενων, τις εξής: ανάπτυξη δομημένων συζητήσεων, δημιουργία σχέσεων με εμπιστοσύνη, σεβασμός ο ένας στον άλλον, ευαισθησία στα προβλήματα του άλλου, να θέτουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, να στοιχειοθετούν τις προτεραιότητες των δράσεων τους, να αναγνωρίζουν τις ξεχωριστές εκπαιδευτικές θεωρίες, να δημιουργούν ένα συμβόλαιο μάθησης από κοινού, ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη και, τέλος, να καθορίζουν τις αμοιβαίες συμφωνίες των υποχρεώσεων που έχει ο καθένας.

### **3. Τομείς που συμβάλλει το mentoring στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών**

#### **3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών - Σχετικές μελέτες**

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύουν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα για τις απόψεις, καταρχάς, των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη βελτίωση και την αναβάθμιση που έχουν δει στον χώρο της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία θεωρούν ότι το mentoring τους βοήθησε στο να διαχειριστούν καλύτερα τις πιέσεις του επαγγέλματός τους (δίνονταν οι κατάλληλες λύσεις όταν το ζητούσαν) και στις περισσότερες περιπτώσεις η αλληλεπίδραση με τους μέντορές τους τους βοήθησε και στην ανέλιξή τους (έπαιρναν πρωτοβουλίες). Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς θεωρούσαν ότι η δέσμευση αυτή αρκετές φορές τους πίεζε ψυχολογικά και τους εμπόδιζε στην αυτενέργεια μέσα στη μονάδα (Allen & Eby, 2007). Η διαρκής επίβλεψη από τον μέντορα τους δημιουργούσε ένα άτυπο εργασιακό άγχος.

Παρόμοια, σε μια ελληνική έρευνα που διεξήχθη στον νομό Αχαΐας, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρούσαν, στην πλειοψηφία τους, ότι μόνο θετικά μπορούν να πάρουν από αυτή τη σχέση. Συγκεκριμένα, εστίαζαν στον τομέα των ευκαιριών μάθησης, όπου θα τους δινόταν η δυνατότητα να αναπτύξουν και διαφορετικές διδακτικές πρακτικές με τη συμβουλή του μέντορα, αποκτώντας σημαντικές εμπειρίες και εξειδίκευση σε μαθησιακά αντικείμενα που τους ενδιέφεραν. Όλα αυτά, όπως οι ίδιοι προσδιορίζουν, σε ένα μη απειλητικό, φυσικά, περιβάλλον (Philips & Fragoulis, 2010).

Στην ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Λιθουανίας (σε διαφορετικές πόλεις), εκπαιδευτικοί αλλά και διευθυντές που συμμετείχαν υποστήριξαν τις θετικές επιδράσεις της μεντορικής σχέσης. Εστίασαν, κυρίως, στη συναισθηματική ικανοποίηση που έλαβαν και τους βοήθησε στο να προσαρμοστούν πιο εύκολα στη σχολική τους μονάδα και να ενισχύσουν την εργασιακή τους εμπειρία. Επιπλέον, όπως και σε έρευνες που προαναφέρθηκαν, επικεντρώνονται στο γνωστικό κομμάτι της συνεργασίας τους (μαθησιακό), στο οποίο ενισχύθηκαν τόσο πρακτικά (ήταν δίπλα τους σε κάθε βήμα) όσο και θεωρητικά από τους μέντορές τους (Σιμάτη, 2014).

Η έρευνα επεκτάθηκε και στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που έγινε σε ειδικά δημοτικά σχολεία στις Η.Π.Α, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι θεωρούσαν ότι μέσα από το mentoring θα βελτιωθεί το έργο τους στη σχολική τάξη, με σωστές κατευθύνσεις και συμβουλευτική καθοδήγηση, η οποία μπορεί να φέρει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχέση αυτή αποτιμήθηκε θετικά, καθώς βοήθησε και στη



σχέση των εκπαιδευτικών με τα ίδια τα παιδιά (ενίσχυση επικοινωνίας), τα οποία στην πλειοψηφία τους εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στη συμπεριφορά τους (Βασιλειάδης, 2012).

### **3.2. Βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών**

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να διαχωρίσουμε σε τρεις τους κύριους τομείς που βελτιώνονται κατά τη διάρκεια της στήριξης που θα έχει ο εκπαιδευτικός από τον μέντορα του. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προβάλλουν, αρχικά, τον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα, τον οποίο θεωρούν και ως τον πιο σημαντικό (Seifert & Vornberg, 2003). Από τα δικά τους λεγόμενα, φαίνεται ότι θεωρούν ιδιαίτερη τη στήριξη που έχουν στο διδακτικό κομμάτι, όταν οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν μπορούν να μετατρέψουν τη θεωρία σε πράξη και όταν δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες της σχολικής τους τάξης (καθημερινή σχολική ζωή). Έτσι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκτήσει ένα δικό του στυλ διδασκαλίας, να αναπτύξει συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές, να εμπλουτίζει τις ικανότητές του, να βελτιώσει τις δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης σε πιο ιδιαίτερους-εξεζητημένους τομείς διδασκαλίας, αποκτώντας περισσότερη πρακτική εμπειρία (Ehrlich et al., 2004). Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να έχει επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ικανοποίηση που μπορεί να νιώσει μέσα στον οργανισμό που εργάζεται (σχολική μονάδα).

Ένας άλλος τομέας που θα βελτιωθεί κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, είναι το συναισθηματικό και ψυχολογικό κομμάτι της σχέσης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιμένουν μόνο συμβουλές διδακτικές από τους μέντορές τους αλλά και ευρύτερη συναισθηματική κάλυψη, κοινωνικοποίηση και ενθάρρυνση στις αποφάσεις τους, ώστε να βοηθηθούν και ψυχολογικά. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν στον ρόλο του μέντορα το συναισθηματικό τους στήριγμα, ο οποίος θα τους προστατεύσει και θα τους στηρίξει, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα, μια ισότιμη ανθρώπινη σχέση. Ο νέος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει στην τάξη του και προβλήματα που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές παιδιών και αρκετές φορές δυσκολεύεται να το αντιμετωπίσει (Μπαραλός, 2015). Ο μέντορας, δείχνοντας τον τρόπο, τον κατευθύνει στο να επιλύσει πιο εύκολα τέτοιου είδους συναισθηματικές εμπλοκές.

Τέλος, το mentoring συμβάλλει και στη βελτίωση του διοικητικού και οργανωτικού τομέα (σε λιγότερο, όμως, βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές απορίες που πηγάζουν από την άγνοιά τους στον τομέα της οργάνωσης της διοίκησης και τις ελλείψεις αυτές έρχεται να καλύψει ο μέντοράς τους. Οι έρευνες αναφέρουν ότι ο τομέας αυτός θεωρείται ότι δεν είναι, σαφώς, άμεσης προτεραιότητας του μέντορα, αλλά λειτουργεί, κυρίως, συμπληρωματικά στη δουλειά του. Ωστόσο, τα οργανωσιακά προβλήματα σε μια σχολική μονάδα μπορούν να επηρεάσουν και το έργο του εκπαιδευτικού, χωρίς, όμως, να του προκαλέσουν την ανασφάλεια και το άγχος, το οποίο νιώθει, κυρίως, για τον διδακτικό τομέα (Σαϊτής, 2008). Στον τομέα αυτό να επισημανθεί ότι ο μέντορας θα λειτουργήσει συμπληρωματικά με τον διευθυντή της μονάδας, ο οποίος τον κατευθύνει παράλληλα στο διοικητικό κομμάτι.

### **4. Συζήτηση**

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύεται η σημαντική προσφορά του μέντορα στην ανάπτυξη και βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Αρχικά, μελετήθηκαν όλες αυτές οι προϋποθέσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην εφαρμογή του θεσμού. Καταλήξαμε μέσα από την έρευνα ότι παράγοντες, όπως: η συνεργασία των δύο πλευρών, ο ρόλος του



διευθυντή της μονάδας, η θετική διάθεση μέντορα και εκπαιδευτικού, η διάθεση χρόνου για συνεργασία, η διαρκή επιμόρφωση του μέντορα, πρότυπα από προγράμματα του εξωτερικού κ.ο.κ, καθορίζουν με επιτυχία τη σχέση αυτή. Στη συνέχεια, εντοπίσαμε βιβλιογραφικά τους τομείς που επιδρά θετικά η σχέση αυτή στο έργο των εκπαιδευτικών και καταλήξαμε ότι τα οφέλη είναι πολλά και σχετίζονται, κυρίως, με την καθημερινή πρακτική στήριξη στη σχολική τάξη και με βάση πάντοτε τις ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού (παιδαγωγικές και διδακτικές).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθιερώνεται η συμβολή του μέντορα στη σωστή επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτή της καθοδήγησης είναι εμφανής στη ελληνικό σχολείο, στο οποίο ο θεσμός αυτός, παρά την ψήφιση του νόμου που τον ορίζει (Ν. 3848/2010), δεν έχει εισαχθεί στην πράξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Έτσι, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στερούνται τον πιο σημαντικό μοχλό για το ξεκίνημά τους. Τέλος, γίνεται σαφές ότι η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες και τα ευρήματα παρόμοιων μελετών να βοηθήσουν στην ενίσχυση δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής και πολιτικής χάραξης, όπου, στο μέλλον, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας να ωφελούνται ουσιαστικά από τον θεσμό του mentoring.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). *The Subject of Mentoring: Towards a Knowledge and Practice Base for Content-focused Mentoring of New Teachers. Mentoring & Tutoring*. Santa Cruz, California: Partnership in Learning.
- Allen, T.D., & Eby, L.T. (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, S.K., & Byrnes, D. (2012). *Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support*. Rocky Mountain. U.S.A: Teacher Development.
- Creasy, J., & Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment*. England: University of Queensland.
- Ehrich, L.C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). *Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature*. Εδιμβούργο, Ηνωμένο Βασίλειο: Συνέδριο British Education Research Association.
- Eurydice. (2015). *Key Data on Education*. Brussels.
- Jaques, D., & Salmon, G. (2006). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. London: Routledge.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). *Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. Review of European Studies*. Canada: Center of Science and Education.
- Seifert, E.H., & Vornberg, J.A. (2003). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Lanham: Rowman & Littlefield.



- Switzer, J.S. (2009). E-mentoring. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning*. Hershey: Information Science Reference.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*. Uppsala Univeristet.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (2014). *Reflective teaching. An introduction*. New York: Routledge.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λουκά, Δ., & Πέτσιου, Χ. (2016). *Το mentoring στην εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ.
- Μαρκάκη, Ε. (2014). *Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση και η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2010). *Αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαράλος, Γ. (2015). *Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουλογεώργος, Ε. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή στην υποδοχή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Παπά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού*. Θεσσαλονίκη: Έρευνα στην Εκπαίδευση.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ., & Φραγκούλης, Γ. (2012). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σιμάτη, Ε. (2014). *Οι απόψεις των φοιτητών/τριων για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων μεντόρων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



## Διασφάλιση ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

**Ηλέκτρα Ζούρου**

*Εκπαιδευτικός, ΠΕ60, M.Ed*

electrazourou@hotmail.com

### Περίληψη

Οι επιδράσεις των διεθνών κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο πεδίο της Εκπαίδευσης επιτάσσουν την ανάπτυξη δράσεων και καινοτόμων πρωτοβουλιών με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συνιστά το κλειδί αντιμετώπισης των απαιτήσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και απαιτεί αναθεώρηση του τρόπου διαχείρισης της σχολικής μονάδας, δημιουργία μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει θεωρητικά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βασικά ζητήματα ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αναδεικνύοντας την αξιολόγηση κεντρικό παράγοντα διασφάλισης της ποιότητας κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Η αξιολόγηση συνιστά ουσιώδες συστατικό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε σχολικής μονάδας και μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων δεικτών ποιότητας δύναται να συντελέσει σε επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων της σχολικής μονάδας και σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

**Λέξεις-κλειδιά:** ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση, δείκτες αξιολόγησης.

### 1. Εισαγωγή

Οι αλληπάλληλες και ραγδαίες ανακατατάξεις, ως αναπότρεπτο επακόλουθο των διεθνών εξελίξεων στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό πεδίο, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το πεδίο της Εκπαίδευσης. Οι νέες αυτές εξελίξεις επιτάσσουν τη διερεύνηση ποιοτικών τρόπων αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Η δημιουργία ποιοτικών σχολείων αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, καθώς όπως διατείνεται μέσω της διασφάλισης της ποιότητας θα επιτευχθεί η προσαρμογή των σχολικών μονάδων στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η αξιολόγηση συνιστά δομικό και λειτουργικό στοιχείο κάθε καλοσχεδιασμένης εκπαιδευτικής διεργασίας για την εξασφάλιση της αυτοδιόρθωσης που επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδότησης (Δημητρόπουλος, 2010). Ως κεντρικό μέσο διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποβλέπει σε επανάδραση του εκπαιδευτικού έργου, σε ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση των διδακτικών εφαρμογών αλλά και σε ποιοτική ανάπτυξη του ευρύτερου έργου του σχολικού πλαισίου.

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε βασικά ζητήματα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αναδεικνύουμε και τον ρόλο της αξιολόγησης ως παράγοντα διασφάλισης της ποιότητας σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ποιότητα» του εκπαιδευτικού έργου. Στη δεύτερη ενότητα προβάλλουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και αναδεικνύουμε τον ρόλο και την αξία της στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, στην τρίτη ενότητα, παραθέτουμε συγκεκριμένους δείκτες που θα αξιοποιούσαμε για την αποτίμηση της ποιότητας του έργου μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.





## 2. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα ως έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι θα λέγαμε αντανakλούν διαφορετικές θεωρήσεις που απορρέουν από τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν αναφορικά με τους σκοπούς, τους στόχους, και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες (Δούκας, 1999). Σύμφωνα με τον Crosby, η ποιότητα αναφέρεται στην συμμόρφωση του παραγόμενου έργου στις απαιτήσεις του πελάτη και επιτυγχάνεται με την πρόβλεψη και πρόληψη των λαθών, όχι με τον έλεγχο και την αξιολόγηση, ενώ για τον Deming στην ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη (Ζαβλανός, 2003). Ο Κέφης προβάλλει το τρίπτυχο της ποιότητας παρουσιάζοντάς το ως εξής:

- **Συνεχής βελτίωση-ικανοποίηση του πελάτη-επιβίωση**

Ορίζει την ποιότητα ως την ιδιότητα μιας υπηρεσίας να ικανοποιεί τις ανάγκες του χρήστη και ως το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος /έργου που ικανοποιεί συγκεκριμένες απαιτήσεις, προδιαγραφές, προσδοκίες (Κέφης, 2014).

Ο Θεοφιλίδης (2012) στον όρο ποιότητα διακρίνει δύο έννοιες: την απόλυτη και τη σχετική. Η απόλυτη έννοια χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία, ως ένα ιδεώδες με χαρακτηριστικό στοιχείο την τελειότητα. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη η απόλυτη έννοια δε δύναται να χρησιμοποιηθεί στο πεδίο της Εκπαίδευσης, καθώς η απόλυτη έννοια προσανατολίζει στην ιδέα βελτίωσης των επιπέδων, στο ποιοτικά καλύτερο αποτέλεσμα. Αντίθετα με τη σχετική έννοια η ποιότητα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο μέσω του οποίου οδηγούμαστε σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο που οι ίδιοι έχουμε ορίσει. Δεν προαποφασίζεται δηλαδή το αποτέλεσμα, αλλά γίνεται ορισμός του επιπέδου που επιθυμούμε και βάσει αυτού ελέγχουμε το βαθμό κατά το οποίο το αποτέλεσμα ανταποκρίνεται στο προσδιορισμένο επίπεδο, αλλά και το βαθμό ικανοποίησης των ατόμων που επηρεάζονται από το αποτέλεσμα (Θεοφιλίδης, 2012). Οι Harvey & Green (1993) αναλύουν σε βάθος τη φύση της έννοιας της ποιότητας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ομαδοποιώντας τη σε πέντε κατηγορίες:

- **Ποιότητα ως αριστεία:** η έννοια της ποιότητας έχει συνδεθεί με την έννοια της ιδιαιτερότητας, του υψηλού επιπέδου και των υψηλών προδιαγραφών. Δεν καθορίζεται μέσω μιας αξιολόγησης, ούτε κρίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.
- **Ποιότητα ως τελειότητα και συνέπεια:** Η έννοια της ποιότητας επικεντρώνεται στην ίδια τη διαδικασία, θέτοντας προδιαγραφές που οφείλει να πληροί. Εμπεριέχει μια φιλοσοφία πρόληψης, καθώς σε κάθε στάδιο θα πρέπει να διασφαλίζονται τα μηδενικά σφάλματα. Η τελειότητα θα πρέπει να παρέχεται με συνέπεια.
- **Ποιότητα ως καταλληλότητα σε σχέση με το σκοπό:** η ποιότητα έχει νόημα σε σχέση με το σκοπό του προϊόντος και της υπηρεσίας και κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο το προϊόν ή η υπηρεσία ανταποκρίνεται στο σκοπό του.
- **Ποιότητα ως επένδυση:** Η ποιότητα διασφαλίζεται από τη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων.
- **Ποιότητα ως μεταμόρφωση:** η ποιότητα εστιάζει στην έννοια του μετασχηματισμού και της ποιοτικής αλλαγής των συμμετεχόντων μέσω της εξέλιξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της γενικότερης ανάπτυξης.

Για την αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αναγκαίος είναι ο προσδιορισμός του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών για την εκτέλεση και επίτευξη μιας δραστηριότητας στο σχολικό πλαίσιο αλλά και το ίδιο το προϊόν ευρύτερης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών, ενώ για τον Κασσωτάκη (1992) το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται στο σύνολο



των δραστηριοτήτων που επιτελούνται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολικού πεδίου και στοχεύουν στην υλοποίηση των προκαθορισμένων σκοπών της εκπαίδευσης αλλά και στα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Θέλοντας να προσδιορίζουμε την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσαμε να πούμε πως αναφέρεται στην διεργασία ελέγχου της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των έμψυχων και άψυχων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος και του συνόλου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο και αποσκοπούν στην υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων. Θα λέγαμε πως σχετίζεται με το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπαλάσκας, 1992). Πρόκειται για τη συστηματική διεργασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων, με τον εντοπισμό των αιτιών που δυσχεραίνουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη και την ανατροφοδότηση που οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας της ίδιας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992).

Η ποιότητα, όπως παρατηρούμε, εμπερικλείει πολλές έννοιες και δύναται να προσεγγιστεί με διαφορετικού τρόπους. Η σημασία και σπουδαιότητα που έχει δοθεί στην έννοια της ποιότητας οδήγησε στην ανάπτυξη μιας νέας φιλοσοφίας Διοίκησης, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πρόκειται για ένα νέο μέσο διοίκησης που εστιάζει στην αμοιβαία συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που αποσκοπούν στην παραγωγή του κατάλληλου εκπαιδευτικού έργου που ικανοποιεί τις ανάγκες και προσδοκίες όλων (Ζαβλανός, 2003). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αποβλέπει:

- Στην εκπλήρωση των αναγκών και προσδοκιών των μαθητών.
- Στη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.
- Στην ανάθεση ευθυνών στους μαθητές.
- Στην ελάττωση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που εστιάζουν στην κριτική μάθηση.
- Στην ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας και στην ομαδική εργασία.
- Στη συμμετοχή των τοπικών και ευρύτερων φορέων που μεσολαβούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 2003: 32).

### **3. Η αξιολόγηση αναγκαία παράμετρος για τον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**

Βασική παράμετρος διασφάλισής της ποιότητας συνιστά η αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, τα τελευταία χρόνια, ως δυναμικό μέσο βελτίωσης, αναβάθμισης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση ορίζεται, σύμφωνα με τον Scriven (1967), ως η κρίση της αξίας κάποιου πράγματος. Πρόκειται για μια εξειδικευμένη διεπιστημονική ερευνητική δραστηριότητα που αποβλέπει σε εκφορά αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και σε ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της (Βεργίδης, 2008: 124). Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποδίδεται ποιοτική ή ποσοτική αξία, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, αξόνων και μεθοδολογίας (Μαυρογιώργος, 2002).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνιστά ένα αυτόνομο ερευνητικό πεδίο, με δική του ιστορία, δική του εξέλιξη, δικό του μέλλον (Λαμπριανού, 2012). Αποτελεί, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1980), «ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Αναφέρεται στην αντικειμενική αξιολόγηση



της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία». Για τον Δημητρόπουλο (1999), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στη συστηματική, οργανωμένη και δυναμική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία γίνεται εκτίμηση των διεργασιών, συστημάτων, ατόμων, μέσων, πλαισίων και αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, βάσει προσδιορισμένων κριτηρίων και προκαθορισμένων σκοπών, ενώ, για τον Βεντούρη (2018), στη διαδικασία βάσει της οποίας γίνεται κατάταξη ενός υποκειμένου/αντικειμένου της εκπαίδευσης, σε μια βαθμίδα συγκεκριμένης τακτικής κλίμακας, με τη βοήθεια ενός συγκεκριμένου οργάνου που έχει δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις προαναφερθείσες απόψεις σχετικά με τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμπεραίνουμε πως συνιστά μια οργανωμένη διαδικασία απόδοσης αξίας σε διεργασίες, συστήματα, άτομα και μέσα, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, αξόνων και προκαθορισμένων σκοπών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, από την άλλη, θα λέγαμε πως σχετίζεται με την διαπίστωση της υλοποίησης των παιδαγωγικών σκοπών που έχουν αρχικά τεθεί κατά τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και στο βαθμό ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αναγκαιότητα για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- Στο οικονομικό που οφείλεται στη στενότητα των πόρων και των αγαθών. Η αξιολόγηση της διαδικασίας διάθεσης και χρήσης των αγαθών θα συνέβαλε στη διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης.
- Στο ψυχολογικό που οφείλεται στην ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Η συγκεκριμένη διάσταση αποβλέπει στη χρήση ποιοτικής διδακτικής μεθοδολογίας, στην αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διεργασίας, στη εξασφάλιση τρόπων διευκόλυνσης της μάθησης, διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και προσαρμογής του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.
- Στο πρακτικό-διοικητικό που αποβλέπει σε αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως εκπαιδευτικό προγραμματισμό, κρίση προσωπικού για την αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Newton (2007), εστιάζουν στην ιδέα ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω της πρακτικής και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησης. Για τον Δημητρόπουλο (2010: 129-130), οι κύριοι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ευρύτεροι και αναφέρονται στην διευκόλυνση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, στον κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων, στη τεκμηρίωση αποφάσεων σχετικών με δαπάνες, μέσα, εγκαταστάσεις, προγράμματα κ.τ.λ., στην αξιολόγηση των μαθητών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διευκόλυνση της προσφοράς της παιδείας στις απαιτήσεις, ανάγκες, προδιαγραφές του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, στην ανάγκη για βελτίωση και ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, στον καθορισμό των πλαισίων των δραστηριοτήτων και στη βελτίωση του γενικότερου σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα.



Το ευρύτατο πεδίο του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, όπως διαπιστώνουμε, επιτάσσει τη διασφάλιση της ποιότητάς του μέσω της αξιολόγησης για την βελτίωση και αποτελεσματική λειτουργία του. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, λόγω του συστημικού χαρακτήρα της, είναι μια σύνθετη κατάσταση, σε άμεση συνάρτηση της λειτουργικότητας των υποσυστημάτων της - όπως της κοινότητας, των εισροών, του θεσμικού πλαισίου, του οργανισμικού πλαισίου, του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Οι συντελεστές κάθε σχολικού πλαισίου θα πρέπει αδιαμφισβήτητα να ενημερώνονται για τη σωστή λειτουργία των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας τους και να διερευνούν το βαθμό ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους για την περαιτέρω βελτίωσή τους. Η διαπίστωση, επομένως, των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας μέσω της αξιολόγησης θα συμβάλλει σε επαναπροσδιορισμό των στόχων και επαναξιολόγηση των διεργασιών κατά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Η συνειδητοποίηση, επίσης, από μέρους των συντελεστών της σχολικής μονάδας των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας δίνει τη δυνατότητα επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής και σχεδιασμού της πορείας που θα συμβάλλει σε επίτευξη των στόχων τους (Βεντούρης, 2018) και σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

#### **4. Δείκτες αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου οποιουδήποτε εκπαιδευτικού οργανισμού αναγκαία είναι η χρήση συγκεκριμένων διαδικασιών μέτρησης και μετρήσιμων κριτηρίων για την καταγραφή όλων των δεδομένων που επηρεάζουν την ποιότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βασικό και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι οι δείκτες ποιότητας. Οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης είναι στατιστικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν κεντρικές πλευρές της δομής, οργάνωσης και σχεδιασμού πολιτικής του εκπαιδευτικού οργανισμού και συντελούν στη χαρτογράφηση της εκπαιδευτικής του ποιότητας (Ζωγόπουλος, 2010). Ο Δημητρόπουλος (2010) αναφέρεται στους δείκτες αξιολόγησης ή αλλιώς δείκτες απόδοσης, οι οποίοι ενδέχεται να είναι ποιοτικοί, αλλά κυρίως είναι ποσοτικοί. Οι δείκτες ποιότητας αποσκοπούν, σύμφωνα με τον Ζωγόπουλο (2010), στην:

- παροχή καλύτερης και πιο αξιόπιστης πληροφόρησης σε σχέση με την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου του οργανισμού.
- στη σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- στην οριοθέτηση της θέσης τους σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (benchmarking).
- στην παροχή πληροφόρησης στους λήπτες αποφάσεων.
- στην ενημέρωση της κοινωνίας αναφορικά με θέματα διαχείρισης πόρων, εκπαιδευτικών διαδικασιών κ.ά.

Πολλοί ερευνητές, σύμφωνα με τους Webster et al. (1994, όπως αναφ. στον Δημητρόπουλο, 2010) έχουν καταλήξει σε ομαδοποιήσεις των δεικτών που περιλαμβάνουν:

- Την αίσθηση αποστολής στο σχολικό πλαίσιο
- Υψηλού επιπέδου προσδοκίες (εκπαιδευτικών-μαθητών)
- Διαπίστωση της προόδου των μαθητών
- Θετικό μαθησιακό κλίμα
- Τακτικότητα στη λειτουργία του σχολικού πλαισίου
- Ευκαιρίες για μάθηση



- Συμμετοχή της κοινωνίας στη λειτουργία της σχολικής ζωής

Για τους Gray & Wilcox (1995), οι δείκτες ποιότητας ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι δείκτες αναφέρονται στην ακαδημαϊκή πρόοδο, στην δεύτερη στην ικανοποίηση των μαθητών και στην τρίτη στις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλο, 2010). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι δείκτες ομαδοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες και αναφέρονται ως «λειτουργίες» (άρθρο 3 της υπ. αριθμ. 6603/ΓΔ4/20-1-2021 Υ.Α./ΦΕΚ 140Β').

A) Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

B) Διοικητική λειτουργία

Γ) Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αποτιμάται από τις παραπάνω τρεις βασικές λειτουργίες, οι οποίες αναλύονται και εξειδικεύονται η κάθε μία σε επιμέρους θεματικούς άξονες. Σε κάθε άξονα παρατίθενται μια σειρά δεικτών, οι οποίες συνιστούν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου κάθε άξονα.

Σε κάθε σχολική μονάδα, οι δείκτες που επιθυμούμε να χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει να προσαρμόζονται, σύμφωνα με χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του σχολικού πλαισίου. Για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, οι δείκτες που θα αξιοποιούσαμε ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

Από τη λειτουργία «Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία» θα αξιοποιούσαμε τον δείκτη «Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων» που ανήκει στον άξονα «σχέσεις μαθητών-μαθητριών». Καθημερινά ερχόμαστε αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με φαινόμενα εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών που αδυνατούμε να αντιμετωπίσουμε. Η ανάπτυξη δράσεων και τρόπων διαχείρισης αυτών των συγκρουσιακών καταστάσεων θα βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τη γενικότερη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Από τη διοικητική λειτουργία θα αξιοποιούσαμε τον δείκτη «Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών» που ανήκει στον άξονα «Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών». Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις υλικές εισροές, όπως είναι οι υλικοτεχνικές υποδομές και οι παράγοντες που τις καθορίζουν (Ζωγόπουλος, 2013). Η καταλληλότητα και πληρότητα του σχολικού πλαισίου μέσα από τον εκσυγχρονισμό των υποδομών θα συντελέσει στη διαμόρφωση ενός ελκυστικού και λειτουργικού περιβάλλοντος, που ευνοεί τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Από τη λειτουργία «Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» θα αξιοποιούσαμε τον δείκτη «Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις» που ανήκει στον άξονα «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Η ανάπτυξη ενός συγκροτημένου συστήματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης που να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και συνέπεια και να απορρέει από τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας θα συνέβαλε σε εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών και σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την ενεργό συμμετοχή τους στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων (Μαυρογιώργος, 1999) θα δημιουργούσαν μια ευέλικτη μονάδα καινοτόμων επιμορφωτικών δράσεων που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

## 5. Συμπεράσματα



Στην παρούσα εργασία προσεγγίσαμε την έννοια της ποιότητας, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητά της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνιστά βασικό παράγοντα αντιμετώπισης των αυξανόμενων απαιτήσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, βελτίωσης των λειτουργιών του, αύξησης της αποδοτικότητας, του επαγγελματισμού και της ικανοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας. Βασικό και αναγκαίο εργαλείο προσδιορισμού και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως είδαμε συνιστά η αξιολόγηση, η οποία λειτουργεί ως ουσιώδες συστατικό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε σχολικής μονάδας. Μέσω της αξιοποίησης των κατάλληλων δεικτών ποιότητας που αντανακλούν τις ανάγκες, τις συνθήκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας επιτυγχάνεται η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, η διαρκής ενημέρωση για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και η ανάδειξη των παραγόντων που συντελούν στην επίτευξη των στόχων αυτών, με απώτερο σκοπό την διαρκή βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. Doi: <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 49-170.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1), Rand McNally, Chicago, 39-83.
- Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (σσ. 15-66). Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Ι. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 95-96, σ. 50. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/325781-Ta-ekpaideytika-teyhos-95-96-periehomena.html>.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1980). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματά του". Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κέφης, Β. Ν. (2014). *Διοίκηση ολικής ποιότητας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Λαμπριανού, Ι. (2012). Εκπαιδευτική Μέτρηση και Αξιολόγηση-Εργαλεία για τον Αποτελεσματικό Ηγέτη. Στο. Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία ε και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική* (σσ. 167-199). Αθήνα: ΙΩΝ.



- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ., Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (σσ. 24-35). Αθήνα.



## «Βλέπω με τα χέρια μου» Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Κωνσταντίνα Βαρελά  
Ιστορικό, ΕΚΠΑ  
convarela1@gmail.com

### Περίληψη

Στο Μουσείο Εκπαίδευσης του τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (πρώην Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών εκτίθενται ιστορικά εκπαιδευτικά τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν τόσο από σχολεία της περιοχής, όσο και από άλλες περιοχές της Ελλάδας, από τον 19ο αιώνα έως και σήμερα. Με σκοπό την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που προσφέρουν στους μαθητές εξειδικευμένες γνώσεις επί συγκεκριμένων θεμάτων σχετικών με τα εκθέματα του Μουσείου, δημιουργήθηκε το πρόγραμμα *Βλέπω με τα χέρια μου* που απευθύνεται σε μαθητές Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Μέσω του προσχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, οι βλέποντες μαθητές που θα επισκεφθούν το Μουσείο Εκπαίδευσης θα γνωρίσουν τη γραφή και ανάγνωση της γραφής braille και θα χρησιμοποιήσουν για αυτόν τον σκοπό τις ειδικές γραφομηχανές (braille typewriter). Στόχος η άμεση επαφή των μαθητών με μία συγκεκριμένη έκφανση της ζωής των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες -Άτομα με ολική ή μερική οπτική αναπηρία-, συγκεκριμένα της γραφής του συστήματος braille και του μέσου που χρησιμοποιείται για αυτό τον σκοπό, της γραφομηχανής. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ο τρόπος εκτέλεσης και οι στόχοι του προαναφερθέντος εκπαιδευτικού προγράμματος που βασικό γνώμονα έχει τους συμμετέχοντες μαθητές.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Μουσείο, Πανεπιστήμιο Πατρών, γραφή τυφλών, braille, γραφομηχανή braille, ΑμΕΑ, Louis Braille.

### 1. Εισαγωγή

Η γραφή braille, η γραφή των ατόμων με οπτική αναπηρία, χρησιμοποιείται από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα και εφευρέτης της είναι ο Louis Braille, που έζησε σε μία μικρή πόλη της Γαλλίας, το Courmray, και σπούδασε στο Βασιλικό Ινστιτούτο Τυφλών (Παρίσι). Δημιούργησε τη γραφή που έλαβε προς τιμήν του το όνομά του για να διευκολύνει το δύσκολο και δύσχρηστο σύστημα γραφής και ανάγνωσης που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε με ογκώδη ανάγλυφα γράμματα. Από το χθες στο σήμερα η γραφή δημιουργείται και αποτυπώνεται στο χαρτί με τη χρήση της γραφομηχανής braille και διαβάζεται με συγκεκριμένο τρόπο από βλέποντες και μη. Οι κουκίδες (*εξάστιγμο*) δημιουργούν το ελληνικό αλφάβητο, το λατινικό αλφάβητο, τους αριθμούς, τα σημεία στίξεως, τις μαθηματικές παραστάσεις, όλα τα στοιχεία που συνθέτουν τις προτάσεις και τον γραπτό λόγο και τις επιστήμες. Η μετάδοση των γνώσεων από την ιστορία του Louis Braille μέχρι τη χρήση της γραφομηχανής braille και την εκμάθηση -σε αρχικό στάδιο- του ελληνικού αλφαβήτου, αποτελούν τα βασικά στοιχεία δημιουργίας και εκτέλεσης του εκπαιδευτικού προγράμματος *Βλέπω με τα χέρια μου* για τους μαθητές της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

### 2. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Βλέπω με τα χέρια μου»

#### 2.1. Εισαγωγή των μαθητών στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Βλέπω με τα χέρια μου»

Οι μαθητές Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών θα γνωρίσουν τη γραφή





και ανάγνωση braille και τη χρήση των ειδικών γραφομηχανών (Braille typewriters) που διαθέτει το Μουσείο Εκπαίδευσης.

Όσα σχολεία επισκεφθούν το Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών θα ξεναγηθούν, αρχικά, στους χώρους του Μουσείου και θα γνωρίσουν τη νεοελληνική εκπαίδευση μέσα από τα εκθέματά του. Στο Μουσείο εκτίθενται ιστορικά εκπαιδευτικά τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν τόσο από σχολεία της περιοχής, όσο και από άλλες περιοχές της Ελλάδας από τον 19ο αιώνα έως και σήμερα. Στα εκθέματα συμπεριλαμβάνονται και τρεις γραφομηχανές braille, που αποτέλεσαν αφορμή για τη δημιουργία του συγκεκριμένου προγράμματος και εντάσσονται σε αυτό. Αποτελούν το τελευταίο έκθεμα στο οποίο καταλήγει η ξενάγηση των μαθητών που πραγματοποιείται από εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε οι συμμετέχοντες να ενταχθούν ομαλά στο επόμενο στάδιο, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, μετά την πρώτη «γνωριμία» με τη γραφομηχανή braille και προ της άμεσης πρακτικής επαφής με αυτή, στους μαθητές θα δοθούν μέσω παρουσίασης ιστορικές πληροφορίες για τον Louis Braille, που εφηύρε το σύστημα γραφής των τυφλών. Ποιος ήταν, πού έζησε, πώς τυφλώθηκε, πού φοίτησε, πώς διάβαζε αρχικά και πώς κατέληξε να δημιουργήσει το σύστημα γραφής ατόμων με οπτική αναπηρία που ισχύει μέχρι και σήμερα, είναι βασικά ερωτήματα που θα απαντηθούν μέσω της σύντομης παρουσίασης που αναφέρθηκε. Οι μαθητές, με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τα ιστορικά στοιχεία που θα τους δοθούν, θα ενταχθούν στο ιστορικό πλαίσιο που σχετίζεται με τον δημιουργό της γραφής και με την εποχή του.



Εικόνα 1. Ενδεικτικό μέρος της παρουσίασης για τα ιστορικά στοιχεία σχετικά με τον Louis Braille  
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως

## 2.2. Εκμάθηση Ελληνικού Αλφαβήτου και μεταγραφή σε braille

Μετά την εισαγωγή στη ζωή και το έργο του Louis Braille, οι μαθητές εντάσσονται στο πρακτικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος *Βλέπω με τα χέρια μου* με την εκμάθηση αρχικά των βασικών στοιχείων για το αλφάβητο των τυφλών. Η εκμάθηση των βασικών στοιχείων για το αλφάβητο όσο και η χρήση των γραφομηχανών και η ανάγνωση των κειμένων σε braille γίνεται πάντοτε με τη βοήθεια του εξειδικευμένου προσωπικού του Μουσείου.



Μέσω της διδασκαλίας του ελληνικού αλφαβήτου οι μαθητές θα αντιληφθούν πλήρως ότι τα γράμματα και οτιδήποτε αφορά το αλφάβητο δημιουργείται από τον συνδυασμό κουκίδων σε εξάστιγμο (δύο κατακόρυφες στήλες που η καθεμία αποτελείται από τρεις στιγμές). Στους συμμετέχοντες θα παρουσιαστεί το ελληνικό αλφάβητο, το οποίο και θα δοθεί στους ίδιους σε φυλλάδιο (και ως αναμνηστικό). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης το προσωπικό του Μουσείου θα εξηγήσει τον τρόπο αποτύπωσης των γραμμάτων, πώς χρησιμοποιούνται οι κουκίδες, ποιοι συνδυασμοί πρέπει να γίνουν για να δημιουργηθούν τα γράμματα. Επιπλέον, θα διδαχθούν για τους ενδείκτες, που χρησιμοποιούνται στη braille για τη διαφοροποίηση λέξεων μέσα σε ένα κείμενο (π.χ. ενδείκτες για τα κεφαλαία, τα πλάγια γράμματα, κ.ά.) και σε ποιες ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται τόνοι σε συγκεκριμένες λέξεις για οικονομία χώρου.



Εικόνα 2. Η γραφομηχανή Braille  
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως

### **2.3. Χρήση γραφομηχανής braille και μεταγραφή κειμένων από braille σε νέα ελληνικά**

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα μπορέσουν να γράψουν οι ίδιοι και να μεταγράψουν από νέα ελληνικά σε braille, χρησιμοποιώντας τις γραφομηχανές. Οι ηλικιακά μικρότεροι μαθητές, πιθανότατα, να περιοριστούν σε γράμματα και μικρές λέξεις (ίσως να επιλέξουν να γράψουν τα ονόματά τους ή το όνομα του σχολείου τους κ.ά.). Οι ηλικιακά μεγαλύτεροι μαθητές θα μπορέσουν να προχωρήσουν σε περισσότερες λέξεις και προτάσεις.

Η εξάσκηση των μαθητών στη γραφομηχανή γίνεται πάντοτε με τη βοήθεια του προσωπικού και του φυλλαδίου που θα τους έχει δοθεί. Από μέρους του Μουσείου τα κείμενα που θα τους δοθούν στα νέα ελληνικά για μεταγραφή είναι μικρά σε μέγεθος και αφορούν σε παραμύθια, σύντομα κείμενα (θα δοθεί μέρος των παραμυθιών) γνωστά στο ευρύ κοινό.

Σημειώνεται ότι τα φύλλα που θα δημιουργήσουν οι μαθητές στις γραφομηχανές θα παραδοθούν στους ίδιους στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος ως αναμνηστικό της επίσκεψής τους και του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετείχαν.

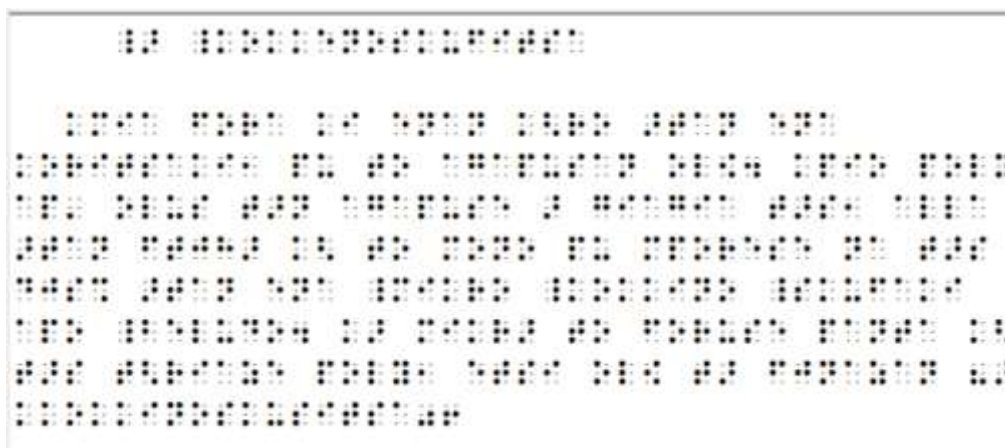




Εικόνα 3. Μεταγραφή λέξεων σε γραφή braille  
Μεταγράφεται από τα νέα ελληνικά σε γραφή braille:  
Μουσείο Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών  
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέων

Στη συνέχεια, μετά τη χρήση της γραφομηχανής Braille, οι μαθητές θα προσπαθήσουν να διαβάσουν κείμενο σε γραφή braille, στην ουσία να μεταγράψουν λέξεις ή γράμματα από τη γραφή των τυφλών στη γραφή των βλέπόντων (σε νέα ελληνικά). Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τα κείμενα, που ουσιαστικά είναι το αποτέλεσμα της χρήσης της γραφομηχανής braille, να δουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο που έχει δημιουργηθεί σε γραφομηχανή και να κατανοήσουν τον τρόπο που διαβάζουν οι τυφλοί αλλά και οι βλέποντες. Διότι οι άνθρωποι με οπτική αναπηρία διαβάζουν το κείμενο με τη χρήση των δαχτύλων των χεριών, ενώ οι βλέποντες αναγνωρίζοντας τους συνδυασμών των κουκίδων και διαβάζοντας τις ίδιες τις κουκίδες.

Τα κείμενα που δίνονται στους μαθητές για προσπάθεια ανάγνωσης είναι του Μουσείου Εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται μόνο για αυτόν τον σκοπό και έχουν εκτυπωθεί σε ειδικούς εκτυπωτές. Ως αναμνηστικό στους συμμετέχοντες θα τους δοθεί το ίδιο κείμενο που μετέγραψαν εκτυπωμένο σε braille από το λογισμικό Perky Duck (λογισμικό ηλεκτρονικού υπολογιστή που χρησιμοποιείται αντί γραφομηχανής).



Εικόνα 4. Δείγμα κειμένου σε braille από το παραμύθι «Η Κοκκινোসκουφίτσα»  
μέσα από το λογισμικό Perky Duck  
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως

#### 2.4. Η braille στη ζωή μας

Στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος *Βλέπω με τα χέρια μου* θα παρουσιαστούν μέσω προβολής (ppt) στους συμμετέχοντες μαθητές αντικείμενα (χρηστικά κυρίως) που



χρησιμοποιούν τη γραφή braille, κυρίως αντικείμενα που είναι γνώριμα ακόμα και στους ίδιους τους μαθητές. Σκοπός είναι να αντιληφθούν οι μαθητές αρχικά ποια αντικείμενα υπάρχουν στην καθημερινότητά μας, στη ζωή μας, που μπορεί να τους είναι γνώριμα ή να έχουν έρθει σε επαφή και να μην το έχουν αντιληφθεί και, ταυτόχρονα, να συνειδητοποιήσουν πλήρως πόσο χρήσιμο και απαραίτητο είναι καθημερινά αντικείμενα να χρησιμοποιούν τη γραφή braille για διευκόλυνση των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Ορισμένα από τα αντικείμενα αυτά, θα παρουσιαστούν και θα δοθούν για επεξεργασία στους μαθητές (για απτική επαφή εκτός της οπτικής), συγκριμένα τα νομίσματα των δύο ευρώ, φωτοαντίγραφα σειράς επετειακών γραμματοσήμων και καπάκια μπουκαλιών (γάλατος και χυμού). Τα προαναφερθέντα φέρουν τη γραφή braille που σχετίζεται με το ίδιο το αντικείμενο.



Εικόνα 5. Καπάκια από το γάλα Όλυμπος και τον χυμό Χριστοδούλου  
Αριστερά στο καπάκι για το γάλα μεταγράφεται σε braille

η λέξη γάλα και στο καπάκι δεξιά αντίστοιχα η λέξη χυμός   
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως



Εικόνα 6. Επετειακό νόμισμα (αξίας 2 ευρώ) του Βελγίου  
του 2009 για τα 200 χρόνια από τη γέννηση του Louis Braille.  
Το κέρμα απεικονίζει ένα πορτρέτο του Braille με τα αρχικά του L και B,  
στο αλφάβητο που εφηύρε.

©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως





Εικόνα 7. Επετειακό νόμισμα (αξίας 2 ευρώ) της Ιταλίας του 2009 για τα 200 χρόνια από τη γέννηση του Louis Braille. Το κέρμα απεικονίζει ένα χέρι που διαβάζει ένα ανοικτό βιβλίο με την αφή. Ο δείκτης δείχνει μία κατακόρυφη επιγραφή «LOUIS BRAILLE 1809-2009». Δύο πουλιά σε πτήση πάνω από το χέρι συμβολίζουν την ελευθερία της γνώσης. ©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως



Εικόνα 8. Επετειακά γραμματόσημα από τη Μοζαμβίκη του 2009 για τα 200 χρόνια από τη γέννηση του Louis Braille. Απεικονίζονται πορτρέτα του Louis Braille/το Ινστιτούτο Braille/η διαδικασία της ανάγνωσης braille μέσω της αφής/το λατινικό αλφάβητο braille. ©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως

Στην προβολή, όμως, περιλαμβάνονται αντικείμενα που έχουν δημιουργηθεί ανά τον κόσμο και διαμορφωθεί κατάλληλα για άτομα με οπτική αναπηρία με τη γραφή braille. Όπως, διάφορα παιχνίδια (ενδεικτικά αναφέρονται ο κύβος του Ρούμπικ, παιχνίδι με τουβλάκια lego, ντόμινο, κάρτες, επιτραπέζιο παιχνίδι υπο), επαγγελματικές κάρτες, προσκλητήρια, πίνακες ζωγραφικής, ιατρικά σχεδιαγράμματα, αρχιτεκτονικά σχέδια, κουμπιά ανελκυστήρων, κομβία σε μέσα μαζικής μετακίνησης (stor), φάρμακα, πληκτρολόγιο ATM τράπεζας, τάμπλετ, ρολόι χειρός, κατάλογοι-μενού χώρων εστίασης και πολλά άλλα.





Εικόνα 9. Μέρος της παρουσίασης των αντικείμενων που έχουν διαμορφωθεί με τη γραφή braille.  
©Προσωπικό φωτογραφικό υλικό συγγραφέως

Με την προβολή αυτή θα τελειώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Βλέπω με τα χέρια μου*, στο οποίο οι συμμετέχοντες μαθητές της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης θα έχουν γνωρίσει τον εφευρέτη της γραφής braille, Louis Braille, το αλφάβητο της γραφής των τυφλών και το μέσον γραφής, τη γραφομηχανή braille. Θα εξασκηθούν πρακτικά με τη χρήση της γραφομηχανής braille, θα δημιουργήσουν τα δικά τους μικρά κείμενα, θα μεταγράψουν από τα νέα ελληνικά σε braille, και θα διαβάσουν κείμενα σε braille μεταγράφοντας τα σε νέα ελληνικά. Επίσης, θα γνωρίσουν αντικείμενα σε γραφή braille, ώστε να αντιληφθούν πλήρως πώς τα καθημερινά χρηστικά αντικείμενα μπορούν και έχουν δημιουργηθεί και διαμορφωθεί για άτομα με οπτική αναπηρία.

### 3. Στόχοι Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Βλέπω με τα χέρια μου»

Στόχοι δημιουργίας και εκτέλεσης του εκπαιδευτικού προγράμματος *Βλέπω με τα χέρια μου* στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με γνώμονα πάντοτε τους συμμετέχοντες μαθητές Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης αποτελούν οι παρακάτω:

- Η ένταξη τους στο ιστορικό πλαίσιο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου έζησε ο Louis Braille, και στα βασικά στοιχεία της ζωής και του έργου του,
- Η γνωριμία και άμεση επαφή των συμμετεχόντων μαθητών με τη γραφή braille του ελληνικού αλφαβήτου,
- Η γνωριμία και εκμάθηση του βασικού μέσου γραφής σε braille, της γραφομηχανής braille,
- Η πρακτική χρήση της γραφομηχανής των τυφλών με εξάσκηση σε λέξεις και προτάσεις στην ελληνική γλώσσα και τη μεταγραφή τους σε braille,
- Η πρακτική επαφή, χρήση και εξάσκηση με τα κείμενα σε γραφή braille και η προσπάθεια μεταγραφής αυτών,
- Η προσπάθεια να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες, πώς ένας άνθρωπος με ολική ή μερική οπτική αναπηρία μπορεί να δημιουργήσει ένα κείμενο σε μία ιδιαίτερη γραφή που αποτελείται από κουκίδες, μέσω εξειδικευμένης γραφομηχανής, καθώς και να διαβάσει ένα κείμενο braille,
- Η προσπάθεια να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες βλέποντες μαθητές και εκπαιδευτικοί της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, πώς δημιουργείται η γραφή των



τυφλών, πώς διαβάζουν και πώς γράφουν. Και επιπλέον, να συνειδητοποιήσουν πλήρως ότι η γραφή αυτή υπάρχει και μπορεί να εφαρμοστεί σε χρηστικά αντικείμενα καθημερινής χρήσης προς διευκόλυνση των ατόμων με μερική ή ολική αναπηρία.

- Η ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα με ολική ή μερική οπτική αναπηρία και ουσιαστικά η «γνωριμία» των μαθητών με μία έκφανση της ζωής των ατόμων που έχουν χάσει την όρασή τους, τη γραφή τους, το σύστημα γραφής braille.



Βλέπω με τα χέρια μου

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Lamb, G. (1996). Beginning Braille: A Whole Language-Based Strategy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 184-189.
- Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading braille; synthesis of spatial and verbal elements of reading. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.
- Papadopoulos, K. (2004). A school program contributes to the environmental knowledge of blind. *The British Journal of Visual Impairment*, 22(3), 101-104.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσούλης, Φ. (2006). Τα σχολικά εγχειρίδια και η προσβασιμότητά τους στους Μαθητές με Προβλήματα Όρασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34, 7-15.
- Κατσούλης, Φ. (2020). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση στο ανάγλυφο σύστημα γραφής και ανάγνωσης braille*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κουρουπέτρογλου, Γ., & Φλωριάς, Ε. (2003). *Επιστημονικά σύμβολα κατά Braille στον Ελληνικό χώρο. Εφαρμογή σε Συστήματα Πληροφορικής για τους Τυφλούς*. Αθήνα: ΚΕΑΤ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τί και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Β. (2017). *Προτίμηση χεριού & ΚΩΔΙΚΑΣ BRAILLE – Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Κ. Σ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση. Διαβάζοντας με την αφή*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.





# Culture

Journal of Culture in  
Tourism, Art and Education

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού  
Έτος έκδοσης: 2022  
ISSN: 2732-8511