

Φεβρουάριος

2021

τεύχος 1

ΠΕΛΛΑΙΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ



Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ν. Πέλλας

ISSN: 2732-7388

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη με την κα. *Φράγκου Ελισάβετ*

ΜΕΛΕΤΕΣ

Μοντεσσोरιανή εκπαιδευτική φιλοσοφία και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Συγκριτική επισκόπηση.
Οι Συγκρούσεις στον Σχολικό Οργανισμό

ΕΡΕΥΝΕΣ

Κοινότητες Μάθησης ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των Εκπαιδευτικών: η εμπειρία μιας πιλοτικής εφαρμογής

Η σκοτεινή πλευρά της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα και η διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης
Η ενσυναίσθηση των υποψηφίων δασκάλων ως προβλεπτικός παράγοντας για την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

ΑΠΟΨΕΙΣ

Υπολογιστές: ΕΡΓΑ(ΛΕΙΑ) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κορονοϊός και τηλεκπαίδευση

ΔΡΑΣΕΙΣ

Η βιβλιοθήκη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Έδεσσας
Συνεργατική διαδικτυακή γιορτή των Δ.Σ. Σαρακητών και Σκουροχωρίου

ΠΕΛΛΑΙΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Πέλλας

ISSN: 2732-7388

Τεύχος 1 (2021)

Επιμέλεια

Ξαφάκος Ευστάθιος
Διαμαντόπουλος Ηλίας
Στεργίου Ιορδάνια

Σχεδιασμός και μορφοποίηση τεύχους

Μπαντάνης Χρήστος

Επιστημονική Επιτροπή

Δρ. Βάσιου Αικατερίνη
Μέλος ΕΔΙΠ Σχολικής Ψυχολογίας και Πρακτικής Άσκησης, ΠΤΔΕ Φλώρινας
Δρ. Μαυροπαλιάς Τρύφων
Μέλος ΕΔΙΠ Ειδικής Αγωγής, ΠΤΔΕ Φλώρινας
Ξαφάκος Ευστάθιος
Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ
Βόλου
Σταυρόπουλος Βασίλειος
Εκπ/κός & ΣΕΕ κλ. ΠΕ70, Δρ. ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας
Μιχαηλίδης Γιώργος
Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Οικονομία και Βιώσιμη Ανάπτυξη, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο

Το Διοικητικό Συμβούλιο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Πέλλας

Πρόεδρος: Πιπεράρη Αφροδίτη
Αντιπρόεδρος: Χανού Αναστασία
Γραμματέας: Χαριτωνίδου Μαρία
Ταμίας: Διαμαντοπούλου Ζωή
Οργανωτική Γραμματέας: Καρύπη Ιωάννα
Υπεύθυνος Τύπου: Ξαφάκος Ευστάθιος
Δημοσίων Σχέσεων: Διαμαντόπουλος Ηλίας

ΑΝΑΦΟΡΑ

Επίθετο, Α. (Έτος). Τίτλος άρθρου. *Πελλαίος Παιδαγωγός* (πλάγια γραφή), αριθμός τεύχους για το τρέχον έτος (πλάγια γραφή), αριθμός σελίδων. Ανακτήθηκε ημερομηνία, από URL.

Για παράδειγμα

Σαμαρά, Σ. (2021). Κοινότητες Μάθησης ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των Εκπαιδευτικών: η εμπειρία μιας πιλοτικής εφαρμογής. *Πελλαίος Παιδαγωγός*, 1, 19-26. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2021, από ... (URL).

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	4
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ Π.Ε. ΠΕΛΛΑΣ <i>κου Νικόλαου Αγγελίδη</i>	5
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	6
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ <i>κας Φράγκου Ελισάβετ</i>	7
ΜΕΛΕΤΕΣ	10
ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ <i>Χάρις Τζιοβάρα, Καλδή Σταυρούλα, Στάθης Ξαφάκος</i>	11
ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ <i>Στεργίου Ιορδάνα</i>	16
ΕΡΕΥΝΕΣ	20
ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΙΑΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ <i>Σωτηρία Σαμαρά</i>	21
Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ <i>Μαρία Ζουμπουρίδου, Αικατερίνη Βάσιου</i>	30
Η ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ <i>Θωμάς Μπαχαράκης</i>	35
ΑΠΟΨΕΙΣ	42
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ: ΕΡΓΑ(ΛΕΙΑ) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ <i>Νικοπούλου Φανή</i>	43
ΚΟΡΟΝΟΪΟΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ <i>Πιπεράρη Αφροδίτη</i>	46
ΔΡΑΣΕΙΣ	48
Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΟΥ 2ΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΈΔΕΣΣΑΣ <i>Ευγενία Γαζέα</i>	49
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΓΙΟΡΤΗ: «ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΣΕΝΤΟΝΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΧΡΟΝΙΑΣ» <i>Αθανάσιος Κατσίμπελης</i>	52
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	55
ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΙΛΩΤΕΙΑΣ	56
ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΨΑΛΟΥ	56
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΟΣΕΡΟΥ	57
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΡΑΚΗΝΩΝ	57



Εισαγωγικό σημείωμα

Ο «Πελλαίος Παιδαγωγός» είναι ένα νέο και σύγχρονο εκπαιδευτικό – επιστημονικό περιοδικό. Σκοπός του είναι η αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του νομού Πέλλας, η ανταλλαγή απόψεων - ιδεών, καθώς επίσης και η ανάδειξη μελετών, ερευνών, εκπαιδευτικών δράσεων, προγραμμάτων και νέων πρακτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το περιοδικό, για την έκδοση του οποίου είναι υπεύθυνη η Παιδαγωγική Εταιρεία Πέλλας, πρόκειται να φιλοξενεί επιστημονικά άρθρα, αλλά ταυτόχρονα να περιλαμβάνει και άλλα θέματα (συνεντεύξεις, αφιερώματα, δράσεις και καλές πρακτικές) μέσω των οποίων ο αναγνώστης δύναται να ενημερώνεται για τα τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Στο πρώτο τεύχος η κυρία Φράγκου Ελισάβετ, υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων του Νομού Πέλλας, παραχωρεί μία πολύ ενδιαφέρουσα συνέντευξη μιλώντας για τον ρόλο της και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία του νομού.

Ακολουθούν δύο βιβλιογραφικές μελέτες, της Χάρις Τζιοβάρα, της Καλδή Σταυρούλας και του Ξαφάκου Ευσταθίου (Μοντεσσοριανή εκπαιδευτική φιλοσοφία και διαφοροποιημένη διδασκαλία) και της Στεργίου Ιορδάνας (Οι συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό).

Πέραν των βιβλιογραφικών μελετών, υπάρχουν τρεις έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (της Σαμαρά Σωτηρίας), στην ενσυναίσθηση των υποψήφιων δασκάλων (των Ζουμπουρίδου Μαρίας και Βάσιου Κατερίνας) και στη σκοτεινή πλευρά της σχολικής ηγεσίας (του Μπαχαράκη Θωμά).

Στη συνέχεια φιλοξενούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πιπεράρη Αφροδίτης και Νικοπούλου Φανής αναφορικά με την τηλεκπαίδευση.

Τέλος, φιλοξενείται η δράση του Δημοτικού Σχολείου Έδεσσας (γράφει η εκπαιδευτικός Γαζέα Ευγενία), καθώς και η πρωτότυπη διαδικτυακή δράση δύο Δημοτικών Σχολείων (Δ.Σ. Σαρακηνών Πέλλας και Σκουροχωρίου Ηλείας – γράφει ο Κατσιμπέλης Αθανάσιος).

Στις τελευταίες σελίδες του περιοδικού εμπεριέχονται φωτογραφίες από κτίρια Δημοτικών Σχολείων του νομού Πέλλας.



Χαιρετισμός του Διευθυντή Π.Ε. Πέλλας κου Νικόλαου Αγγελίδη

Δεκαετίες πριν, νεαρός δάσκαλος, γεμάτος όνειρα και διάθεση προσφοράς στην εκπαίδευση, έβαζα την υπογραφή μου στο καταστατικό ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ν. Πέλλας. Σήμερα κάποιες/οι άλλες/οι εκπαιδευτικοί, νεαρές/οί ή και όχι στα χρόνια, σίγουρα όμως σε ιδέες και παιδαγωγική ευσυνειδησία, μου ζήτησαν ως διευθυντής Π.Ε. Πέλλας πια, να γράψω έναν χαιρετισμό στο συλλογικό συγγραφικό πόνημα που είχα την τιμή να μου γνωστοποιήσουν. Διατρέχοντας όχι σελίδες (O tempora o mores) αλλά την οθόνη του υπολογιστή, διαπίστωνα πώς το εγχείρημα αυτό δεν ήταν απλώς φιλόδοξο, αλλά ουσιαστικώς και κυρίως επιστημονικώς αξιόπιστο και έγκυρο. Με ελκυστικό τρόπο παρουσιάζει σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, προσφέροντας ταυτόχρονα βήμα έκφρασης σε όσους επιθυμούν να συμβάλλουν στη διάδοση αλλά και γιατί όχι στην παραγωγή γνώσης. Ως διευθυντής εκπαίδευσης σεμνύνομαι για την ποιότητα και την αξιοσύνη των εκπαιδευτικών-δημιουργών του «Πελλαίου Παιδαγωγού». Ως δάσκαλος χαίρομαι για τους συναδέλφους και φίλες/ους μου. Εύχομαι η εκπαιδευτική κοινότητα να αγκαλιάσει την προσπάθεια αυτή και προσβλέπω σε μια γόνιμη και δημιουργική συνεργασία.

Νικόλαος Αγγελίδης
Διευθυντής Π.Ε. Πέλλας

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ



ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

κας Φράγκου Ελισάβετ

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων του Ν. Πέλλας

Κυρία Φράγκου, καλησπέρα σας. Σας ευχαριστούμε πολύ για την παραχώρηση της συνέντευξης.

Είστε αρκετά χρόνια Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων με πλούσιο εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο και με πολλές δράσεις.

Καλησπέρα σας κι ευχαριστώ πολύ για την τιμή να συμμετέχω στην πρώτη έκδοση του περιοδικού, «Πελλαιός παιδαγωγός». Εύχομαι καλή επιτυχία στο εγχείρημα, αλλά και σε όλες τις δράσεις της Παιδαγωγικής Εταιρίας.

Ερ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του θεσμού των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων; Ποιος ο ρόλος τους στην Εκπαιδευτική διαδικασία;

Απ.: Ο θεσμός των Υπευθύνων, ξεκίνησε με τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία του '90, αργότερα δημιουργήθηκε ο Θεσμός του Υπευθύνου Αγωγής Υγείας και μετέπειτα των Πολιτιστικών θεμάτων. Το 2011 συνενώθηκαν οι τρεις αρμοδιότητες και σε κάθε Δ/ση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, τοποθετήθηκε ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκτός από τις Διευθύνσεις της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Αχαΐας όπου παρέμειναν ξεχωριστά οι θέσεις του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευ-

σης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων. Η τοποθέτηση, σε κάθε περίπτωση γίνεται με επιλογή, βάσει μοριοδοτούμενων κριτηρίων.

Ο ρόλος των ΥΣΔ, είναι, να παρακολουθούν, να υποστηρίζουν και να ενδυναμώνουν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους.

Επικοινωνούν ηλεκτρονικά και τηλεφωνικά με τα σχολεία εμβέλειάς τους, επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες για τις ανάγκες στήριξης των προγραμμάτων και συνεργάζονται με Διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητικές ομάδες και φορείς. Κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς εξηγούν τις προδιαγραφές περιεχομένου, δομής και οργάνωσης ενός σχολικού προγράμματος, συζητούν παιδαγωγικές και οργανωτικές πτυχές των προγραμμάτων και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες συνεργασιών με τα ΚΠΕ και άλλους φορείς και ειδικούς επιστήμονες. Οργανώνουν Ημερίδες-σεμινάρια-συνέδρια ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις απαιτήσεις των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, προτείνοντας ιδέες, μεθόδους, συνεργασίες.

Ερ: Εφαρμόζονται προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στα σχολεία του νομού μας;

Απ. : Τα σχολεία του νομού μας έχουν μια πολύχρονη παρουσία όσον αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Αν και τα ΠΣΔ, είναι προαιρετικά, κάθε χρόνο υλοποιούνται ενδιαφέροντα προγράμματα και στις τρεις θεματικές, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας και Πολιτιστικά θέματα, με καινοτόμες προσεγγίσεις, ποικίλες δραστηριότητες και σημαντικές εκδηλώσεις. Στο αρχείο της Διεύθυνσης υπάρχουν εκατοντάδες εργασίες σχολικών μονάδων, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Υλικό που είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών για δανεισμό και υποστήριξη των προγραμμάτων τους.

Ερ: Ποια προγράμματα προτιμούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγή υγείας, πολιτιστικών;)

Απ. : Η επιλογή των θεμάτων που διαπραγματεύονται οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριές τους, είναι ποσοτικά περίπου στα ίδια επίπεδα και για τις τρεις θεματικές. Τα κριτήρια επιλογής τους, επηρεάζονται κυρίως από το τοπικό περιβάλλον, από κοινωνικά ζητήματα και την τρέχουσα επικαιρότητα, αλλά και από ενδοσχολικές αναζητήσεις και ανάγκες. Εκείνο που θεωρείται σημαντικό είναι η επιλογή του θέματος να γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με τα βιώματα και τις ανάγκες τους. Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε ότι, Περιβάλλον-Υγεία-Πολιτισμός, είναι έννοιες αλληλεξαρτούμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες. Στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων η διευρυμένη έννοια του Περιβάλλοντος ως φυσικής δεξαμενής αλλά και πεδίο κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, οι ολιστικές αντιλήψεις για την Υγεία (όχι ως απουσία ασθένειας αλλά ως συνολική ποιότητα ζωής με πολλαπλές παραμέτρους) και

βέβαια, ο Πολιτισμός λειτουργούν ως αλληλένδετα πεδία μελέτης και δράσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι πλέον μιλάμε για προγράμματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, έχουμε ως γνώμονα τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και φυσικά το τρίπτυχο της αειφορίας: Περιβάλλον-Κοινωνία-Οικονομία.

Ερ: Πιστεύετε ότι η εφαρμογή προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, συμβάλλει στη σχολική βελτίωση και στα μαθησιακά αποτελέσματα; Ειδικότερα, συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας του νομού μας;

Απ. : Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων διέπονται από τις αρχές της βιωματικής μάθησης, δίνοντας έμφαση στα βιώματα των μαθητών και σε πραγματικές τους εμπειρίες. Δίνουν επίσης, έμφαση στην αυτενέργεια, στην ανάδειξη και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, ενώ άλλα βασικά χαρακτηριστικά τους, είναι η ολιστική και διαθεματική προσέγγιση, ο κριτικός στοχασμός, η συμμετοχικότητα και η αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός, από μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα ο μαθητής/τρια, από παθητικός δέκτης, μετατρέπεται σε ενεργό μέλος μιας ομάδας, όπου αναπτύσσονται δεξιότητες και καλλιεργούνται αξίες.

Με αυτά τα δεδομένα, γίνεται αντιληπτό, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, πιο αποτελεσματική, πιο ελκυστική για εκπαιδευτικούς και μαθητές, «ξεφεύγει» από τα στενά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και ανοίγεται στην κοινωνία, στην πραγματική ζωή.

Ερ.: Ποια είναι τα κριτήρια, σύμφωνα με την άποψή σας, για να χαρακτηριστεί ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεσματικό και πετυχημένο;

Απ. : Σύμφωνα με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε πετυχημένο ένα πρόγραμμα που αναδεικνύει τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας, εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, άρα ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα, αναγνωρίζονται σε αυτό, στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προάγει τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία, ο σχεδιασμός των δράσεων και του χρονοδιαγράμματος είναι ρεαλιστικός ως προς την επίτευξη των στόχων, ενθαρρύνει δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές (π.χ. αξίες της αλληλεγγύης και του σεβασμού της διαφορετικότητας), εμπλέκει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες αξιοποιώντας τις ξεχωριστές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις κάθε μαθητή/τριας, καλλιεργεί την έννοια του ενεργού πολίτη.

Ο/Η εκπαιδευτικός που συντονίζει το πρόγραμμα αξιολογεί στην αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, το βαθμό που έχουν επιτευχθεί οι γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί στόχοι του προγράμματος, με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Ερ: Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της εφαρμογής των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων;

Απ. : Οι επιμορφωτικές συναντήσεις, τα βιωματικά εργαστήρια και η ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών, είναι σημαντικός παράγοντας βελτίωσης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα θεωρώ ότι χρειάζεται αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος και επαναπροσδιορισμός της φιλοσοφίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, με γνώμονα τις αρχές της Εκπαίδευσης για της Αειφορία.

Ερ: Πρόσφατα, εισηγηθήκατε την ίδρυση τοπικών θεματικών δικτύων. Μπορείτε να

μας πείτε λίγα λόγια για αυτήν την πρωτοβουλία; Η συνεργασία σχολείων στην εφαρμογή προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από κοινού, θα είχε πιστεύετε, αποτελέσματα;

Απ. : Τα θεματικά δίκτυα που προτάθηκαν φέτος, προέκυψαν έπειτα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσής μας, αλλά και από την αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Τα τρία από αυτά επαναλειτουργούν, (είχαν ιδρυθεί παλιότερα) με βελτίωση και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων τους. Πρόκειται για τα Δίκτυα: Καλλιεργώντας αξίες», «Περιβαλλοντικά - πολιτιστικά μονοπάτια σε αξίες διαχρονικές» και «Σκέφτομαι αειφορικά, δρω υπεύθυνα». Το νέο δίκτυο έχει τίτλο : «Ιχνηλατώντας την ιστορία του τόπου μου».

Ο βασικότερος σκοπός της λειτουργίας τους, είναι η ανάπτυξη ενός πλαισίου επικοινωνίας, υποστήριξης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που υλοποιούν προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με ανάλογα θέματα, η επικοινωνία σχολικών μονάδων με κοινό θέμα, η ανταλλαγή ιδεών και η ανάπτυξη συνεργασιών.

Τα δίκτυα ενθαρρύνουν αλληλεπιδράσεις ανταλλαγών γνώσης και εμπειριών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ενισχύουν την ικανότητα να μαθαίνει το ένα σχολείο από το άλλο μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης, προωθούν τις καινοτομίες, τις νέες ιδέες, καθώς και την υποστηρικτική διαδικασία της ανατροφοδότησης, με σκοπό τη βελτίωση.

Η συνεργασία των σχολείων σε πολλά θέματα, έχει αποδείξει ότι επιφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και τα δίκτυα, είναι μια ευκαιρία για την ανάπτυξη κοινών πρωτοβουλιών και εποικοδομητικών συνεργασιών που θα βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΜΕΛΕΤΕΣ



Μοντεσσοριανή εκπαιδευτική φιλοσοφία και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Συγκριτική επισκόπηση

Χάρης Τζιοβάρρα

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, charistzionara1@gmail.com

Καλδή Σταυρούλα

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, kaldi@uth.gr

Στάθης Ξαφάκος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, stathisxafakos@yahoo.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των κοινών σημείων και διαφορών της Μοντεσσοριανής Εκπαιδευτικής Φιλοσοφίας και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.). Στη Μοντεσσοριανή Φιλοσοφία κυρίαρχο ρόλο έχει το παιδί και η γνώση αναπτύσσεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τον προσωπικό ρυθμό του. Το τρίπτυχο του μοντεσσοριανού συστήματος εκπαίδευσης είναι ανεξαρτησία, ελευθερία με όρια και σεβασμός για τη ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα, η Δ.Δ. ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών με ποικιλία δραστηριοτήτων, ευέλικτη ομαδοποίηση, συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή της διαδικασίας με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Η σύγκριση των ανωτέρω φιλοσοφιών αναδεικνύει την επίδρασή τους στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση.

Λέξεις -κλειδιά: Μοντεσσοριανή φιλοσοφία, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ενδιαφέροντα

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως υπάρχει πληθώρα ζητημάτων που απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη από το παρελθόν έως σήμερα. Ορισμένα από αυτά αφορούν τον σκοπό της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του παιδιού, τη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη, την καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η προκείμενη μελέτη παρουσιάζει θεωρητικά και πρακτικά σημεία από το έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι και προβάλλει την ανώτερη «θέση» που είχε το παιδί στη σκέψη της και επιχειρεί μια συγκριτική θεώρηση των αρχών της με αυτές της Δ.Δ. Στην εποχή μας, η διεπιστημονική οπτική της Μαρίας Μοντεσσόρι, η δράση της παιδαγωγικής της και η

αγάπη της για τα παιδιά προσφέρονται για προβληματισμό και ενεργή μετουσίωση των παιδαγωγικών θεωρήσεων και στρατηγικών της στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το παιδαγωγικό «μήνυμα» της Montessori ήταν η δημιουργία παιδιών και ενηλίκων με προσωπικότητα. Το όραμά της συνιστά μια πορεία του παιδιού προς τη σταδιακή του ωρίμανση και δεδομένης αυτής της παραδοχής αξίζει να δούμε τα βασικά σημεία της φιλοσοφίας της συγκριτικά με μια πιο σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία, αυτή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η μάθηση και η παρώθηση του παιδιού προς αυτή συνιστά απώτερο στόχο της διδασκαλίας και αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε παιδιού. Οι σύγχρονες τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης παρουσιάζουν έντονη ετερογένεια ως προς την κουλτούρα των μαθητών, τη γλώσσα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τη θρησκεία. Ο σεβασμός που συνιστά τον τρίτο πόλο της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας (α. ανεξαρτησία β. ελευθερία με όρια γ. σεβασμός στη φυσική ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού) αποτελεί βασικό πυλώνα της Δ.Δ., καθώς αυτή αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

1. Μοντεσσοριανή εκπαιδευτική φιλοσοφία

1.1 Τάσεις Προσαρμογής

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της Montessori η προσαρμογή του παιδιού αποτελεί μια ιδιότυπη μορφή εκπαίδευσης που εντοπίζεται με την επιστημονική παρατήρηση. Το παιδί διαθέτει ευφυΐα, που του δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνει από την εμπειρία και από επιμέρους δημιουργικές ευαισθησίες που διαθέτει. Σε αυτά οφείλει την προσαρμογή του στο περιβάλλον, η οποία συνιστά «την ικανοποίηση των απαραίτητων συνθηκών για ζωή και ευτυχία» (Montessori, 1990).

Το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης δίνει βαρύτητα στις παρακάτω τάσεις προσαρμογής του παιδιού, που το οδηγούν προς τη μάθηση και την ωρίμανση: α. τάση για αγάπη και ασφάλεια β. τάση για εξερεύνηση, προσανατολισμό και τάξη γ. τάση για λογική σκέψη, αφαίρεση και φαντασία δ. τάση για εργασία, ανακάλυψη και δημιουργία ε. τάση για επανάληψη, ακρίβεια και μαθηματικές έννοιες (Φραγκούλη, 2000).

1.2 Περίοδοι ειδικής ευαισθησίας

Η Μαρία Μοντεσσόρι κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής της διαδρομής παρατήρησε πως όταν το παιδί νιώθει ικανοποίηση,

λειτουργεί με γαλήνη, εστίαση και συγκέντρωση στην εργασία, εσωτερικό έλεγχο και πειθαρχία, ευγένεια στη συμπεριφορά του προς τους άλλους και κατανόηση. Οι «ειδικές περίοδοι» αποτελούν τις ειδικές συνθήκες, προϋποθέσεις και το ορισμένο χρονικό διάστημα που είναι απαραίτητο για την καλλιέργεια και απόκτηση ενός ειδικού χαρακτηριστικού στο παιδί. Εφόσον το εκάστοτε χαρακτηριστικό κατακτηθεί, τότε η ευαισθησία που υπήρχε σε αυτό το πεδίο εξαφανίζεται (Montessori, 1994). Ως εκ τούτου, υπάρχουν περίοδοι ευαισθησίας για την κατάκτηση της γλώσσας, την τάξη στο περιβάλλον, την ανάπτυξη και καλλιέργεια των αισθητηριακών εντυπώσεων, τα μικρά αντικείμενα, τις κοινωνικές σχέσεις και την κίνηση. Η περίοδος ειδικής ευαισθησίας αντικατοπτρίζει την ιδιαίτερη ευαισθησία που παρουσιάζει το παιδί, όταν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι ακόμα στην πορεία διαμόρφωσής τους (Φραγκούλη, 2000).

1.3 Μάθημα τριών περιόδων στην Μοντεσσοριανή Εκπαιδευτική Φιλοσοφία

Στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση εφαρμόζεται το μάθημα των τριών περιόδων. Στο μάθημα αυτό ο επαναληπτικός τρόπος προσέγγισης των πληροφοριών βοηθάει τον μαθητή να κατανοήσει την ταυτότητα, τη διαφορά και τη διάκριση των ερεθισμάτων.

Στο πρώτο στάδιο (Δήλωση Ταυτότητας) συνδέεται το όνομα με το αντικείμενο (Αυτό είναι...). Στο δεύτερο στάδιο (Αναγνώριση Διαφορών) το παιδί καλείται να αποδείξει τη διαφορετική εμπειρία με το να βρει και να αναγνωρίσει διαφορές (Δείξε μου / Ποιο είναι / Δώσε μου κ.λπ). Στο τρίτο στάδιο (Διάκριση με γλωσσική στερέωση) επιβεβαιώνεται η διάκριση μεταξύ παρόμοιων αντικειμένων με τη γλωσσική στερέωση (Πώς το λένε αυτό;) (Φραγκούλη, 2000).

2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Δ.Δ. αποτελεί μια διδακτική φιλοσοφία, η οποία αποτελεί μια πρόταση που συνδυάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ως φιλοσοφική θεωρία η Δ.Δ. είναι ένας συνολικός τρόπος σκέψης για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση με γνώμονα την άποψη ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα (Tomlinson, 2010). Σύμφωνα με τις αρχές της Δ.Δ., ο μέσος μαθητής δεν υπάρχει, είναι μια αφηρημένη έννοια που δεν αντιστοιχεί σε κανένα συγκεκριμένο μαθητή. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσα από την ενεργητική μάθηση και επίλυση προβλημάτων, ενώ παράλληλα διδάσκονται πώς να σκέφτονται και να μαθαίνουν. Η Δ.Δ. ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή, μέρος των οποίων είναι οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των παιδιών (Αργυρόπουλος, 2013).

Η Δ.Δ. στην ουσία είναι ένα μίγμα διδασκαλίας σε μικρές ομάδες, εξατομικευμένης παρέμβασης και κλασικής συνολικής διδασκαλίας της τάξης. Οι τομείς στους οποίους πραγματοποιείται η διαφοροποίηση είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης (Tomlinson, 2010). Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία απευθύνεται σε έναν υποτιθέμενο "μέσο" μαθητή με το ίδιο για όλους υλικό και τον

ίδιο τρόπο αξιολόγησης, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιούνται υλικά διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνουν υπόψη τους τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Συνεπώς, η Δ.Δ βασίζεται στην αξιολογη εργασία, τη συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή και στην ευέλικτη ομαδοποίηση. Επιπλέον, η διαφοροποίηση πραγματοποιείται ως προς το περιεχόμενο μάθησης, τη διαδικασία και ως προς το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα μαθητικά ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2010).

3. Βασικές ομοιότητες και πλεονεκτήματα Μοντεσσοριανής Εκπαιδευτικής Φιλοσοφίας και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κάποιες ενδεικτικές ομοιότητες των ανωτέρω φιλοσοφιών είναι η ενεργητική και πολυαισθητηριακή μάθηση που τελείται σε προετοιμασμένο περιβάλλον με πολλαπλά παιδαγωγικά υλικά και διδακτικά μέσα. Επιπρόσθετα, υπάρχει ευέλικτη ομαδοποίηση και τελείται ατομική, ομαδική εργασία αλλά και εργασία σε ζεύγη. Χρησιμοποιούνται ετερογενείς ομάδες και επικρατεί θετικό, ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός σε μαθητοκεντρική μάθηση. Κοινός στόχος των δυο φιλοσοφιών είναι τόσο η κοινωνικο-συναισθηματική, όσο και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και η ανεξαρτησία των μαθητών και η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ένα άλλο κοινό σημείο είναι το γεγονός ότι αποτελούν ευεργετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά σε αυτές τις εκπαιδευτικές φιλοσοφικές τάσεις είναι ανοιχτά σε διαπολιτισμική εκπαίδευση και λειτουργούν ως πολίτες του κόσμου.

Συνάμα, η πειθαρχία είναι εσωτερική και όχι εξωτερικά επιβαλλόμενη. Επίσης, η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές ως κοινή στρατηγική μάθησης και υπάρχουν στην τάξη γωνιές μάθησης με διαφορετικά υλικά και κέντρα μάθησης για διαφορετικά αντικείμενα (Tomlinson, 2010).

4. Βασικές διαφορές Μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η Μοντεσσοριανή Εκπαιδευτική Φιλοσοφία ενδείκνυται κυρίως για τη νηπιακή-προσχολική ηλικία και την πρώτη σχολική ηλικία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), ενώ η Δ.Δ. για μαθητές όλων των ηλικιών. Αναφορικά με τις μαθητικές διαφορές, στη Μοντεσσοριανή Φιλοσοφία οι διαφορές των μαθητών αποτελούν τη δυναμική της ίδιας της φιλοσοφίας σε ένα ανοικτό και κατάλληλα προετοιμασμένο περιβάλλον για όλες τις διαφορετικές τάσεις και στη Δ.Δ. οι μαθητικές διαφορές μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Ακόμα, στην πρώτη χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο η παρατήρηση ως μορφή αξιολόγησης και η αυτοαξιολόγηση, ενώ στη δεύτερη εφαρμόζονται πολλαπλές μορφές αξιολόγησης και η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική. Στην Μοντεσσοριανή Εκπαιδευτική φιλοσοφία υπάρχει πάντα ανοιχτή η πόρτα της τάξης, επιτρέπεται η ελεύθερη κίνηση των μαθητών και ενθαρρύνεται η αυθόρμητη εργασία τους με υλικά που σχετίζονται με τις τάσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ στη Δ.Δ η κίνηση προκύπτει ως μέρος της ευέλικτης ομαδοποίησης και αποτελεί στάδιο επιμέρους δραστηριοτήτων για να καλύπτονται και οι ανάγκες των κιναισθητικών τύπων μάθησης. Συγκεκριμένα, στη Δ.Δ. οι μαθητές συχνά καθοδηγούνται, ώστε να κάνουν επιλογές που θα ταιριάζουν περισσότερο στο μαθησιακό τους προφίλ. Στη Δ.Δ., που αποτελεί πιο σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία, σημαντικό ρόλο παίζουν οι Τ.Π.Ε σε αντίθεση με το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης. Επιπλέον, στη Μοντεσσοριανή

Εκπαιδευτική φιλοσοφία το παιδί επιλέγει με τι θα ασχοληθεί και πόσο, ενώ στη Δ.Δ. ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία και την προσαρμόζει στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών με βάση τις πολλαπλές στρατηγικές διαφοροποίησης. Στη Μοντεσσοριανή Φιλοσοφία δε δίνεται έμφαση στην εξαιρετική επίδοση, γιατί ενισχύει την ανασφάλεια, αμηχανία, βιασύνη και προχειρότητα που θεωρούνται εχθροί της μάθησης, ενώ στη Δ.Δ. η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με κριτήριο το σημείο από το οποίο ξεκίνησε (Tomlinson, 2010). Στη Μοντεσσοριανή Φιλοσοφία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως παρατηρητής και πάροχος ερεθισμάτων για την ανεξάρτητη και ελεύθερη μάθηση των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται και υποβοηθά τους μαθητές, όπου κρίνει ότι χρειάζεται και διαφοροποιεί ακόμα και τον ίδιο του το ρόλο με σύνθετη διδασκαλία και εναλλαγή μεθόδων (Φραγκούλη, 2000).

Εν κατακλείδι, βασική κοινή παραδοχή τους είναι ότι στο επίκεντρο της τάξης είναι ο ίδιος ο μαθητής, που σταδιακά γίνεται πιο ανεξάρτητος στη μάθηση. Τόσο η Μοντεσσοριανή Εκπαιδευτική Φιλοσοφία, όσο και η Δ.Δ., παρά τις όποιες επιμέρους διαφορές τους ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα και χαρακτηρίζονται από ευελιξία δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους με ποικιλία δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές στο: Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. Συλλογικός τόμος (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο. Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσοβάνου, Ε. (1993). *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκούλη, Σ. (2000). *Ζητήματα Εκπαίδευσης του μικρού παιδιού. Παιδαγωγικά Μηνύματα της Μαρίας Μοντεσσόρι*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action. A Complete Resource with Research-Supported Strategies to Help you Plan and Organize Differentiated Instruction- And Achieve Success With All Learners*. New York: Scholastic.

Gregory, G. H. & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All*. California: Corwin.

Montessori, M. (1990). The meaning of adaptation. *Communications*. (4), p.p.4-7. AMI. Holland.

Montessori, M. (1994). Every unnecessary help is an obstacle to the child's development. *Communications* (4), p.p.8-11. AMI. Holland.

Tomlinson C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.



Οι συγκρούσεις στον Σχολικό Οργανισμό

Στεργίου Ιορδάννα

ΠΕ70

Εισαγωγή

Κάθε οργανισμός θέτει στόχους, που επιθυμεί να τους επιτύχει, βασισμένος σε συγκεκριμένες διαδικασίες. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των κοινών στόχων διαδραματίζουν τα άτομα που εργάζονται και δρουν στον χώρο. Τα άτομα, όντας μοναδικές προσωπικότητες, υιοθετούν πολλές φορές διαφορετικούς στόχους από αυτούς της ομάδας. Το γεγονός αυτό όπως και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι θα αναφερθούν παρακάτω, δημιουργούν συχνά διαφωνίες και εντάσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων.

Από όλους δύναται να γίνει αντιληπτή η έννοια της σύγκρουσης, φέρνοντας στο μυαλό μας, πολλές φορές, και προσωπικές εμπειρίες. Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τη «σύγκρουση», οι οποίοι σχεδόν συγκλίνουν ως προς το βασικό τους νόημα. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε κάποιους από αυτούς.

Η σύγκρουση φαίνεται να είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προσπαθεί να εμποδίσει να πραγματοποιηθούν οι στόχοι ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας (Μπουραντάς, 2002). Επίσης, ένας άλλος ορισμός που έχει δοθεί αναφέρεται στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ ομάδων ή ατόμων, η οποία έχει χαρακτηριστικά ασυμφωνίας και δυσπιστίας (Rahim, 2000). Η σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί και σε περιπτώσεις που η ομάδα αδυνατεί να αποφασίσει για την πορεία της, εξαιτίας των διαφορετικών επιλογών των ατόμων ή λόγω της αδυναμίας ανεύρεσης κοινής αποδεκτής λύσης (March & Simon, 1993).

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώθηκε πως η σύγκρουση εκδηλώνεται, συνήθως, ως μια αντιπαράθεση μεταξύ μελών της ομάδας. Ανάλογα με τη σοβαρότητα του περιστατικού η σύγκρουση εκφράζεται με ήπιους ή έντονους τόνους και έχει ως αποτέλεσμα είτε τη διαιώνιση της, είτε την εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων.

Η αξία της σύγκρουσης

Η εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων σε έναν οργανισμό αποτελεί σύνηθες φαινόμενο. Οι αιτίες που προκαλούν τη σύγκρουση είναι αρκετές και διαφορετικές κάθε φορά. Κάποιες από αυτές, επιγραμματικά είναι:

- Οι διαφορετικές απόψεις των μελών της ίδιας ή και διαφορετικών ομάδων
- Η αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων (Μπουραντάς, 2002)
- Οι αντικρουόμενοι στόχοι των ομάδων ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2002)

- Η έλλειψη επαρκών πόρων, η οποία εμποδίζει την ικανοποίηση των αναγκών και απαιτήσεων των εργαζομένων (Mullins, 2007)
- Η έλλειψη οργάνωσης, η οποία περιλαμβάνει ασαφείς κοινούς στόχους, μη κατανομή ρόλων και απουσία συντονισμού (Walton, 1969).

Μια σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές και τα αποτελέσματά της να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά για τον οργανισμό. Καμία σύγκρουση δε δύναται να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική για τον οργανισμό, εάν πρώτα δεν εκδηλωθεί, ώστε να γίνουν φανερές οι επιδράσεις αυτής στην οργάνωση.

Το γεγονός της ύπαρξης μιας σύγκρουσης μεταξύ ομάδων ή ατόμων που δρουν μέσα σε έναν οργανισμό, σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων», αποτελεί πιθανό συνεπακόλουθο της συνεργασίας τους (Γιαννίκας, 2014). Ως εκ τούτου, η εκδήλωση της σύγκρουσης στην οργάνωση ενθαρρύνεται και προωθείται, καθώς αυτή μπορεί να φανεί αποτελεσματική για την εισαγωγή αλλαγών στην τελευταία.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε οργανισμού και θεωρείται σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία αυτού. Παρακάτω θα αναφερθούμε στις αρνητικές και θετικές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει μια διαφωνία στην οργάνωση.

Αρνητικά και θετικά αποτελέσματα της σύγκρουσης

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) « η παραδοσιακή αντίληψη θεωρεί τις συγκρούσεις σαν ένα αρνητικό φαινόμενο που πρέπει να αποφεύγεται λόγω των δυσλειτουργιών που δημιουργεί και των αρνητικών επιπτώσεων στην αποτελεσματικότητα». Μερικά από τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων, τα οποία συναντώνται στη βιβλιογραφία, αναφέρονται παρακάτω:

- Διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της οργάνωσης, με αποτέλεσμα η επικοινωνία μεταξύ τους να είναι ελλιπής, ωθώντας τα άτομα ή τις ομάδες σε μελλοντικές συγκρούσεις (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- Μειώνεται το ηθικό των εμπλεκόμενων στην σύγκρουση, κυρίως όσων αισθάνονται ηττημένοι και εντείνεται το εργασιακό στρες και η ανασφάλεια των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων (Jokanovic et al., 2017).
- Δημιουργείται αρνητικό κλίμα μεταξύ των ατόμων του οργανισμού προκαλώντας την ανάπτυξη των αντιδράσεων σε οποιαδήποτε δραστηριότητα τους ανατεθεί (Σαϊτης, 2002).
- Προκαλείται στα μέλη του οργανισμού το αίσθημα της αδιαφορίας για τους τιθέμενους στόχους, επενεργώντας αρνητικά στις επιδόσεις τους και στην αποδοτικότητα του οργανισμού (Chigozie, 2017).

Εν αντιθέσει, όμως με την παραδοσιακή αντίληψη, οι σύγχρονες θεωρίες δέχονται τις συγκρούσεις ως προάγγελο θετικών αλλαγών στο σώμα του οργανισμού, που ωθούν τον τελευταίο στο να εξελιχθεί και να προοδεύσει. «Θετική σύγκρουση» μπορεί να υπάρξει, γιατί αυτή ωθεί τα άτομα και τις ομάδες να αναζητήσουν τη μάθηση, να προσπαθήσουν ώστε να καινοτομήσουν καθώς συντελεί και στην αύξηση της αποδοτικότητας (De Dreu, 2008). Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώθηκαν οι παρακάτω θετικές συνέπειες που μπορούν να επιφέρουν οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό:

- ❖ Η έγκαιρη αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, η οποία βρίσκεται σε αρχικό στάδιο συμβάλει στην αποφυγή εκδήλωσης μεγαλύτερων προβλημάτων (Σαϊτης, 2002).
- ❖ Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση και δύναται να εφεύρουν

νέους τρόπους συνεργασίας (Φασουλής, 2006). Μέσα από τη σύγκρουση αντιλαμβάνεται ο εκάστοτε εμπλεκόμενος ποια θέματα απασχολούν περισσότερο τους συναδέλφους ακόμα και τους αντιτιθέμενούς τους (Tjosvold D. & Tjosvold M., 1995).

- ❖ Η απουσία διαφωνιών οδηγεί τις ομάδες στην υιοθέτηση αναποτελεσματικών πρακτικών (Ματσαγγούρας, 1999). Εάν, όμως, οι ομάδες συγκρουστούν μεταξύ τους εξαιτίας διαφορετικών απόψεων, αυτό θα λειτουργήσει ως ανταγωνισμός, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η δημιουργικότητα των ομάδων και να υπάρξουν καινοτόμες προτάσεις (Σαϊτης, 2002).
- ❖ Η σύγκρουση μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συμβάλει και στην αποφυγή της αποδοχής της κοινής-ομόφωνης σκέψης (Robbins & Judge, 2011). Εντείνεται η συμμετοχή των εργαζομένων και ακούγονται περισσότερες και ποιοτικότερες ιδέες για τη λύση του προβλήματος (Καψάλης, 2005).
- ❖ Αυξάνεται η συνοχή της ομάδας, καθώς όλοι μαζί προσπαθούν να αναζητήσουν την πιο συμφέρουσα λύση για τον οργανισμό (Σαϊτης, 2002).
- ❖ Το γεγονός ότι εκφράζονται τα συναισθήματα των μελών και αντιμετωπίζεται από κοινού μια δυσχέρεια ωθεί στην ανύψωση της αυτοπεποίθησης τους (Tjosvold D. & Tjosvold M., 1995).

Συμπεράσματα

Από όλα όσα προαναφέρθηκαν δύναται να αντιληφθούμε πόσο σημαντική είναι η εκδήλωση μιας υποβόσκουσας σύγκρουσης σε έναν οργανισμό και στη περίπτωση μας σε μια σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα δεν είναι εύκολο να θεωρηθεί επιχείρηση, καθώς το παραγόμενο προϊόν είναι η μάθηση, η οποία θεωρείται μη μετρήσιμος παράγοντας, έτσι το έργο των

εργαζομένων - εκπαιδευτικών φαίνεται δυσκολότερο.

Η εμφάνιση μιας σύγκρουσης στο σχολείο, μπορεί να έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα παρά αρνητικά, αρκεί ο διευθυντής με τη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων να διαχειριστούν ορθά το περιστατικό. Εκτός από τις ευμενείς συνέπειες, που γράφτηκαν στην παραπάνω ενότητα, σε περίπτωση εμφάνισης σύγκρουσης στη σχολική μονάδα, θεωρώ σημαντικό να προστεθεί στα θετικά και η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από το καθημερινό στρες συναναστροφής με τους υπολοίπους. Η εκδήλωση των αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης συμβάλει στην εξάλειψη του άγχους που προκαλείται από τα πρώτα.

Μετά από όλα αυτά δεν θα ήταν ουτοπικό να σκεφτούμε ότι η σύγκρουση είναι πρόβλημα να θεωρείται ζωοποιός παράγοντας για την ανάπτυξη κάθε σχολικής μονάδας. Η φράση αυτή μπορεί να στηριχτεί μονάχα, εάν αντιμετωπίσουμε τη σύγκρουση σαν ευκαιρία για ανάδειξη των εποικοδομητικών συνεπειών, απαλλαγμένοι από κάθε αρνητική σκέψη. Η εξάλειψη των αρνητικών συνεπειών και η προβολή των θετικών σε μια σύγκρουση δύναται να συμβεί μόνο όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι γνώστης της κατάστασης και δεν αποστασιοποιείται στην εκδήλωση συγκρουσιακού γεγονότος, αλλά ωθεί τα άτομα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τους συναδέλφους τους, αναζητώντας πάντα την πιο συμφέρουσα λύση για όλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βακολά , Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.
- Γιαννίκας, Α. (2014). *Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής επίλυσης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό*

περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 136 – 147.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *MANATZMENT*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική

Σαΐτης Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φασουλής, Κ.(2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. 3^ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη»,(520-525). Αθήνα .

Ξενόγλωσση

Chigozie, N.E., (2017). Impact of Organizational Conflict on Employee Job Performance in Selected Hotels (in Lagos Nigeria). *Turizam*, 21(1), 45-64.

De Dreu, Casten K. W.,(2008). *Conflict at work: Basic principles and applied issue*. Chapter 13, 482 -48.

Jokanović, B., Tomić, I. & Duđak, L. (2017). Organizational conflict resolution. XVII International Scientific Conference on Industrial Systems, 17, 446-451.

March J. G. & Simon H. A., (1993). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.

Mullins, I., J. (2007). *Management and Organizational Behavior*. 8th Edition. Pittman.

Rahim, A., Magner, R. & Saphiro L. (2000). “ Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely?“, *International Journal of Conflict Management* V.11: (1), 9-31.

Tjosvold D. & Tjosvold M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict, and power to manage more effectively*. The Portable MBA Series.

Walton, R. E. (1969). *Interpersonal peacemaking: Confrontations and Third-Party Consultation*. Addison – Wesley.

ΕΡΕΥΝΕΣ



Κοινότητες Μάθησης ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των Εκπαιδευτικών: η εμπειρία μιας πιλοτικής εφαρμογής

Σωτηρία Σαμαρά

ΣΕΕ 3^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Εισαγωγή

Με το παρόν άρθρο χαιρετίζω εγκάρδια την πρωτοβουλία της Παιδαγωγικής Εταιρείας Πέλλας για τη δημιουργία ενός περιοδικού που θα αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ομώνυμη Περιφερειακή Ενότητα, μια περιοχή με ιδιαίτερη γεωγραφική θέση και ξεχωριστή σχολική φυσιογνωμία: Πολυθέσια αλλά και Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, μαθητικό δυναμικό με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, με το παρόν άρθρο ανταποκρίνομαι στην πρόταση της επιτροπής του νεόκοπου περιοδικού να συμβάλω με τον δικό μου εκπαιδευτικό λόγο, στην αποτύπωση μέρους της τρέχουσας τοπικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ιδίως εκείνης που συνδέεται με την επιλογή και τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 εργάζονταν στα Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αλμωπίας και εν μέρει του Δήμου Πέλλας.

Την εν λόγω διετία παρουσιάστηκαν, συζητήθηκαν με την εκπαιδευτική κοινότητα και υιοθετήθηκαν πιλοτικά πιο αλληλεπιδραστικά μοντέλα επιμόρφωσης όπως είναι οι «Κοινότητες Μάθησης» ή «Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των Εκπαιδευτικών» (Professional Learning Communities, P.L.C.) (στο εξήςΚΜ)και τα «Δίκτυα Συνεργαζόμενων Σχολείων/Εκπαιδευτικών». Και τούτο γιατί, με βάση την εμπειρία αλλά και σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, η εφαρμογή συμβατικών/παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι μάλλον δεν ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσής τους(Ξαφάκος, 2016) ενώ ως σημαντική προκρίνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση (Γραίκος, 2018, 2015, 2014). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι προς την από κοινού με την εκπαιδευτική κοινότητα επιλογή αυτού του επιμορφωτικού προσανατολισμού συνέβαλαν (α) η ποικιλία και η διαφορετικότητα των επιμορφωτικών αναγκών των συλλόγων διδασκόντων, όπως αυτές από τη μια ανιχνεύτηκαν και επιλέχτηκαν μέσα από τις συζητήσεις των μελών τους και από την άλλη καταγράφηκαν και αποδελτιώθηκαν από τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (στο εξής ΣΕΕ) και (β) η συστηματική επίδιωξη της τελευταίας για διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τα πρακτικά διδακτικά ζητήματα των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εργασία, καθότι η πιλοτική εφαρμογή του διττού αυτού τρόπου επιμόρφωσης βρίσκεται σε εξέλιξη και καθότι η εμπειρία της πανδημίας του κορονοϊού έχει επηρεάσει κάθε πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταρχήν, θα εστιαστεί και θα περιοριστεί η αναφορά μας στην επιδίωξη δημιουργίας δύο πιλοτικών ΚΜ. Πρωτίστως, θα επιχειρηθεί μία θεωρητική τεκμηρίωση των όρων «Κοινότητες Μάθησης» ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης», στη συνέχεια, θα αναδειχθούν οι παράγοντες που σταχυολογούνται βιβλιογραφικά ως σημαντικοί για τον μετασχηματισμό ενός σχολικού οργανισμού σε ΚΜ και τέλος, θα περιγραφεί αδρομερώς η εμπειρία της πιλοτικής εφαρμογής.

Θεωρητικό πλαίσιο

Γιατί Κοινότητες Μάθησης ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των εκπαιδευτικών; Αυτό είναι το πρώτο ερώτημα που μας απασχολεί την τελευταία διετία ως εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, αρχίσαμε να συζητάμε και να προσπαθούμε να προσδιορίσουμε ποιο είναι το μαθησιακό όφελος που προκύπτει για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, όταν πέρα από τις άτυπες και κατά πάντα χρήσιμες εκπαιδευτικές συζητήσεις που γίνονται καθημερινά στο γραφείο του εκάστοτε συλλόγου διδασκόντων αλλά και στις ποικίλες κοινωνικές συναναστροφές -οι κοινωνικές σχέσεις φαίνεται να υποστηρίζουν τη μεταφορά της γνώσης (Uzzi, 1997)-, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εμπλακούν σε μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μέσα σε μια συστηματική δομή που ονομάζεται ΚΜ με σκοπό να «μάθουν» (Χατζηπαναγιώτου & Μαραμαρά, 2014). Η εν γένει, δηλαδή, φιλοσοφία των ΚΜ εκκινεί από τη θεωρητική αρχή ότι «...σχηματισμοί ανθρώπων μοιράζονται έναν κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση» (Wiedemann, 2002, 2005 στη Bonbjerg, 2006). Ο όρος επαγγελματική μάθηση χρησιμοποιείται για να τονιστεί ακριβώς το μαθησιακό όφελος που προκύπτει από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, κυρίως όταν αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα στο

σχολείο (Αυγητίδου, 2014). Επιπλέον, ο όρος ΚΜ χρησιμοποιείται για να γίνει συνείδηση ότι για να προχωρήσουμε ως σχολείο πρέπει να βρούμε τρόπους να πάμε «συστημικά» όλοι και όλες μπροστά ανεξάρτητα από την εμπειρία ή την εξειδίκευση του/της καθενός/μιας. Σε θεωρητικό επίπεδο οι ΚΜ έχουν ως επιστημονικό υπόβαθρο (α) τη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης των Lave & Wenger (1991) όπου επισημαίνεται η δυναμική που μπορεί να αναπτύξουν ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών μετέχοντας οι ίδιοι/ιες στην εμπειρία της ενεργητικής μάθησης και (β) το μοντέλο μαθητείας (apprenticeship model) (Collins, Brown & Newman 1989), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση πραγματοποιείται σε κοινωνικές καταστάσεις όπου παρατηρείται έντονη αλληλεπίδραση.

Το δεύτερο ερώτημα που μας απασχόλησε αφορούσε στον εντοπισμό των ιδιαίτερων εκείνων παραγόντων που επιδρούν καταλυτικά ώστε ένας σχολικός οργανισμός να μετασχηματιστεί σταδιακά σε ΚΜ, δηλαδή ο μετασχηματισμός αυτός να επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών και να δημιουργεί πλαίσιο αφενός στοχαστικοκριτικής ανάλυσης των νέων ή διαφορετικών προσεγγίσεων στις οποίες αυτοί/ές μετέρχονται λόγω της συμμετοχής τους στην ΚΜ και της συνακόλουθης επιμόρφωσής τους και αφετέρου συσχετισμού αυτών των προσεγγίσεων με τη γνώση και την εμπειρία που ήδη κατέχουν για τη μάθηση και τη διδασκαλία (βλ. και Ματσαγγούρας, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή, από μια σειρά βιβλιογραφικών αναφορών προκύπτει ότι σε έναν σχολικό οργανισμό που επιθυμεί να

συγκροτηθεί ως ΚΜ παράγοντες για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι:

α) η αμοιβαία οικοδόμηση σχέσεων επικοινωνίας, σεβασμού, ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης, τόσο μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού και του/της εκάστοτε επιμορφωτή/τριας, όσο και αναμεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Kushnir, 2011).

β) η εμπλοκή σε επίπεδο διδακτικής πράξης του/της εκάστοτε επιμορφωτή/τριας, εν προκειμένω του/της ΣΕΕ που έχει την κύρια ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών του οργανισμού (Νόμος 4547/ΦΕΚ 102/12-6-2018, ΦΕΚ 4299/27-9-2018/τ. 2^ο), η συνεργασία του/της στην καθημερινή διδασκαλία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, η από κοινού υλοποίηση δράσεων μέσα στις τάξεις και η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Ο παράγοντας δε αυτός προκρίνεται ως καταλυτικός (Γραϊκος, 2018, 2015, 2014; Chauraya & Brodie 2018).

γ) η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας του εκάστοτε διευθυντή/ντριας ή προϊσταμένου/ης της σχολικής μονάδας ως επιστημονικού και παιδαγωγικού υπεύθυνου του συγκεκριμένου οργανισμού.

δ) η μέριμνα του/της επιμορφωτή/τριας να «ακουστούν» και να αναδειχθούν οι λιγότερο ή περισσότερο «έμπειρες» προσωπικές φωνές των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην κοινότητα (βλ. και Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015)

ε) η πρόταση για εμπράγματα αλληλοπαρατήρηση των διδακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Reimers & Schleicher, 2020).

στ) η ύπαρξη εμπειρίας συμμετοχής σε ΚΜ μέλους ή μελών που συμμετέχουν σε αυτή (βλ. Σαμαρά, 2015 στο Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015)

Η εμπειρία της πιλοτικής εφαρμογής

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία η αναφορά μας θα περιοριστεί στην επιδίωξη δημιουργίας κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 πιλοτικών ΚΜ, παρότι την ίδια χρονιά δημιουργήθηκαν πιλοτικά στην

περιοχή ευθύνης μας, τόσο το «Συνεργατικό Δίκτυο πέντε Ολιγοθέσιων Σχολείων», όσο και μικρότερα ή μεγαλύτερα «Συνεργατικά Δίκτυα Εκπαιδευτικών», τα τελευταία ως αποτέλεσμα της «επέλασης» της αιφνίδιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Η αξιοσημείωτη και αξιόλογη εμπειρία της λειτουργίας και αυτών των δικτύων αλλά και εν γένει των «συνεργατικών δικτύων» (βλ. και Fanioroulos&Fykaris, 2019; Ξαφάκος, 2016) ως μία άλλη διάσταση του επιμορφωτικού μοντέλου που σχεδιάστηκε για να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μας και η συσχέτισή της με τις ΚΜθα μας απασχολήσει σε άλλη ανακοίνωση.

Το επιμορφωτικό μας εγχείρημα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2019 και, καταρχήν, εστιάστηκε στην παρουσίαση της φιλοσοφίας των ΚΜ στην εναρκτήρια συνάντηση Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου που υλοποιείται κάθε χρόνο σε συνεργασία με τους Διευθυντές, τις Διευθύντριες, τους Προϊσταμένους και τις Προϊσταμένες των σχολείων ευθύνης μας σύμφωνα με τα προβλεπόμενα (ΦΕΚ 4299/27-9-2018/τ. 2^ο, άρθρο, 3δ). Στον διάλογο που ακολούθησε συγκεκριμενοποιήθηκαν οι αρχές και τα χαρακτηριστικά των ΚΜ και συζητήθηκαν παραδείγματα. Η πρόταση αυτής της σύγχρονης και επικαιροποιημένης μορφής επιμόρφωσης, κατόπιν εισήγησης της ΣΕΕ, τέθηκε από τους/τις Διευθυντές/ντριες σε συζήτηση στους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων οι οποίοι θα αποφάσιζαν για τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα ενθαρρύνθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένη θεματική για ενδοσχολική επιμόρφωση ανάλογα με τις ειδικότερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας και τις ανάγκες της επαγγελματικής και επιστημονικής τους ανάπτυξης και να την καταθέσουν σε σχετικό πρακτικό. Στο πρακτικό αυτό μπορούσαν να αιτηθούν επίσης

- τη συμμετοχή της ΣΕΕ στη συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων, όπως προβλέπεται (ΦΕΚ 4299/27-9-2018/τ.

2^ο , άρθρο, 3ζ), προκειμένου να επιλυθούν απορίες και να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις,

- την υλοποίηση εκ μέρους της ΣΕΕ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και
- την εμπλοκή της στον εμπράγματο σχεδιασμό και στη διδακτική υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος που θα σχετιζόταν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών του σχολείου.

Στο διάστημα που ακολούθησε κατατέθηκαν μέσω των πρακτικών των συλλόγων διδασκόντων αιτήματα προς τη ΣΕΕ για ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των ΚΜ σε ποσοστό 72% του συνόλου των συλλόγων διδασκόντων των σχολείων ευθύνης της, ενώ η ίδια κλήθηκε να συμμετάσχει στις συνεδριάσεις έξι διαφορετικών συλλόγων διδασκόντων και πραγματοποίησε το 50% των προβλεπόμενων ενδοσχολικών επιμορφώσεων καθότι το έργο ανακόπηκε λόγω ανωτέρας βίας και κυρίως λόγω της πανδημίας, οπότε και μετασηματίστηκε και προσαρμόστηκε στις επιτακτικές ανάγκες που προέκυψαν εξαιτίας της έκτακτης και επείγουσας μετάβασης από την εκπαίδευση μέσα στην τάξη στην απόσταση ηλεκτρονική διδασκαλία.

Κατόπιν των παραπάνω αιτημάτων και μεταξύ και άλλων πρωτοβουλιών (π.χ. τη δημιουργία και εμπλοκή προς την ίδια επιμορφωτική κατεύθυνση «Δικτύου Συνεργαζόμενων Ολιγοθεσίων Σχολείων»), συγκροτήθηκαν τη σχολική χρονιά 2019-2020 δύο πιλοτικές ΚΜ.

Στην πρώτη, για τη συγκρότησή της ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

- προηγήθηκε διπλή συμμετοχή της ΣΕΕ στις εργασίες του συλλόγου διδασκόντων όπου προσδιορίστηκε η πρόθεση του σχολείου να ευαισθητοποιήσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αξία εν γένει του δασικού πλούτου αλλά και ειδικότερα του τοπικού περιβαλλοντικού δάσους και στη μέγιστη

ανάγκη για την προστασία του¹. Στις συνεδριάσεις αυτές διατυπώθηκαν ερωτήματα, επιφυλάξεις και προτάσεις.

- Ο σύλλογος διδασκόντων αιτήθηκε από τη ΣΕΕ τον σχεδιασμό ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για όλες τις τάξεις προς την παραπάνω κατεύθυνση και την αντίστοιχη ενδοσχολική επιμόρφωσή του.
- Επιπλέον, συναποφασίστηκε η συστηματική εμπλοκή της ΣΕΕ στη διδακτική υλοποίηση του προγράμματος στην Δ' τάξη σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό ΠΕ70 που δίδασκε στην τάξη αυτή και κατά περίπτωση με τις/τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αλλά και η παράλληλη υλοποίησή του από όλα τα τμήματα και τις τάξεις του σχολείου.
- Η ΣΕΕ συνεργάστηκε για τα βιωματικά εργαστήρια σε συναντήσεις στις οποίες συμμετείχε και ο διευθυντής του σχολείου με δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου οι οποίες διατύπωσαν, τον δικό τους εκπαιδευτικό λόγο και ανέλαβαν την υλοποίησή τους, ενώ αξιοποιήθηκε και η θεωρητική κατάρτιση επί του θέματος των Κ.Μ. ενός ακόμη εκπαιδευτικού.
- Ορίστηκε η μέρα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία θα οριοθετούσε και την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος από όλα τα μέλη της ΚΜ
- Κατά την ημέρα αυτή παρουσιάστηκε από την επιμορφώτρια αναλυτικά και κατά τάξη ο σχεδιασμός του προγράμματος και προσδιορίστηκε το «διαφορετικό» πλαίσιο σκέψης που επηρέασε τον καθολικό αυτό

¹Επισημαίνεται ο εν γένει περιβαλλοντικός προσανατολισμός του σχολείου (3^ο Δημοτικό Σχολείο Αριδαίας) και η ετικέτα του ως «Αειφόρο Σχολείο»

σχεδιασμό: ανίχνευση των ενδιαφερόντων, των αποριών και των προτάσεων των ίδιων των παιδιών σχετικά με τη θεματική και υιοθέτησή τους στον εν γένει σχεδιασμό, αξιοποίηση του «λογοτεχνικού βιβλίου γνώσεων» (Παπαδάτος, 2018) και διδακτική προσέγγισή του μέσα από μια σειρά τεχνικές οι οποίες δέχονταν επιρροές από τις προοδευτικές προσεγγίσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, του κριτικού γραμματισμού, από την παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, τη δημιουργική γραφή και τη φιλοσοφία της ανεστραμμένης τάξης με στόχους την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στο μάθημα, τη διέγερση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την απελευθέρωση θεατρικών και εικαστικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας και της δημιουργικής γραφής ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής σε δημόσια συζήτηση (debate) (βλ. και Σαμαρά, 2020, 2012) και την αυτορρύθμιση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, προσδιορίστηκαν οι στάσεις, οι αξίες και οι γνώσεις που επιθυμούσαμε να εσωτερικεύσουν τα παιδιά, προσδιορίστηκαν οι επιστημονικές έννοιες οι οποίες θα αποτελούσαν την πύλη για να εισέλθει, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky η «συνειδητοποίηση» στο παιδί και ακολούθησε η προσεκτική επιλογή των λογοτεχνικών βιβλίων γνώσεων τα οποία μέσα από τη μυθοπλασία τους αθόρυβα και έντεχνα θα δημιουργούσαν το πλαίσιο για να αναβιώσει το κάθε παιδί τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών, τα λόγια τους, τις μύχιες σκέψεις τους και η αναβίωση αυτή να είναι ισχυρή και να αναπλαισιώσει μέσα του στάσεις και αξίες ζωής.

- Ακολούθησαν δέκα οχτώ (18) ώρες εφαρμογής του προγράμματος στην Δ' τάξη από την ΣΕΕ σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης² και παράλληλη υλοποίησή του από τα τμήματα του σχολείου.
- Αρκετές άτυπες συζητήσεις σχετικά με το πρόγραμμα αναπτύσσονταν πριν και μετά την δίωρη εβδομαδιαία εφαρμογή του μεταξύ των μελών της εκκολλαπτόμενης ΚΜ, του διευθυντή του σχολείου και της επιμορφώτριας που αφορούσαν σε διευκρινίσεις επί των διδακτικών πρακτικών, επαναπροσδιορισμό, υιοθέτηση άλλων, κατόπιν πρότασης των εκπαιδευτικών, τρόπο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ανάδειξη του «διαφορετικού» πλαισίου σκέψης που επηρέαζε το πρόγραμμα.
- Δύο περίπου μήνες μετά, δίωρη επιμορφωτική συνάντηση/συζήτηση όλων των μελών της ΚΜ με στόχο την αποτίμηση της πορείας του κοινού προγράμματος, την διαπραγμάτευση των διδακτικών πρακτικών και την προώθηση νέων στόχων οι οποίοι όμως δεν ολοκληρώθηκαν λόγω της πανδημίας.

Στη δεύτερη ΚΜ το αίτημα που υποβλήθηκε στη ΣΕΕ μέσω πρακτικού συλλόγου διδασκόντων αφορούσε στη διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος σε μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού. Ειδικότερα, το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα εστιαζόταν μέσω της συστηματικής διδασκαλίας στο να οικειοποιηθούν τα παιδιά δεξιότητες ώστε να επικοινωνούν διαλεκτικά και διαλλακτικά με τους γύρω τους, συμμαθητές/τριες ή ενηλίκους πάνω σε συγκεκριμένη θεματική και να διαπραγματεύονται τις αντίθετες απόψεις με απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους σε δημόσια συζήτηση (debate)³. Ήταν

²Συνεργάτρια εκπαιδευτικός Δ' Τάξης: Εύα Τσορακίδου

³Το εν λόγω σχολείο (Δημοτικό Σχολείο Νέου Μυλότοπου) συμμετείχε στο Πρόγραμμα Ομαλής

προγραμματισμένο να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία με τη συμμετοχή της επιμορφώτριας στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ΣΤ΄ τάξης, όμως αυτός ο προγραμματισμός ανακόπηκε από την επέλαση της πανδημίας. Το αίτημα όμως για διδασκαλία της επιχειρηματολογίας επανήλθε προς την ΣΕΕ και αυτή τη φορά έπρεπε να προσαρμοστεί στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

- Σχεδιάστηκε εκ νέου η διδακτική προσέγγιση του κειμενικού είδους και προς την κατεύθυνση αυτή αξιοποιήθηκαν τα βιβλιογραφικά δεδομένα για τα ειδικότερα θεωρητικά σχήματα και τις πρακτικές προσεγγίσεις οι οποίες οφείλουν να επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και το εκπαιδευτικό υλικό μιας εξ αποστάσεως «σύγχρονης» διδασκαλίας.
- Καθότι η περίοδος ήταν μεταβατική και θα ακολουθούσε άμεσα η επιστροφή των παιδιών στο σχολείο επιλέχθηκε να ολοκληρωθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε οκτώ διδακτικές ώρες από τις οποίες υλοποιήθηκαν τέσσερις (4) με «σύγχρονη» εξ αποστάσεως διδασκαλία και τέσσερις(4) με φυσική διδασκαλία.
- Αξιοσημείωτες άτυπες συζητήσεις προβληματισμού επί διδακτικών θεμάτων και περιεχομένου ανα-

πτύχθηκαν μεταξύ της επιμορφώτριας και της εκπαιδευτικού της τάξης κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.

- Ακολούθησε η συστηματική διδακτική υλοποίηση του προγράμματος από την επιμορφώτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ΣΤ΄ τάξης⁴. Επιλέχθηκε θεματική για διαπραγμάτευση οικεία στις επίκαιρες προσλαμβάνουσες των παιδιών: «Κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικό να ανοίξει το σχολείο τον Ιούνιο; Αν ναι, γιατί; Αν όχι γιατί;», αξιοποιήθηκε συστηματικά το χαρακτηριστικό της διάδρασης κατά τη δημιουργία των δραστηριοτήτων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ ο γενικότερος σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης δημιουργούσε πλαίσιο για τη σταδιακή υιοθέτηση από την πλευρά των παιδιών του σχήματος της υπερδομής της επιχειρηματολογίας. Η διδασκαλία ολοκληρώθηκε στη φυσική τάξη με παραγωγή γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου ενταγμένου σε περίσταση επικοινωνίας.
- Ο σχεδιασμός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και η σχετική διδακτική εφαρμογή τροφοδότησαν την επίκαιρη τηλε-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου συμμετοχής στην ΚΜ αλλά και των άλλων σχολείων ευθύνης μας η οποία οργανώθηκε σε τέσσερις τηλεδιασκέψεις και στις οποίες εισηγήθηκε την εμπειρία της συνεργασίας και η εκπαιδευτικός της ΣΤ΄ τάξης στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.
- Το πρόγραμμα έκλεισε με αναστοχασμό μεταξύ της επιμορφώτριας/ΣΕΕ, του διευθυντή και των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή της

Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο που υλοποιούταν τη σχολική χρονιά 2019-2020 από το 3^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας και στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος θα οργανωνόταν ως μια δράση «μετάβασης» από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη συμμετοχή σε δημόσια συζήτηση (debate) των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ Δημοτικού του εν λόγω σχολείου, ενώ την κριτική επιτροπή της δημόσια συζήτησης θα στελέχωναν μαθητές/τριές της Α΄ Γυμνασίου του οικείου Γυμνασίου υποδοχής.

⁴Συνεργάτρια εκπαιδευτικός ΣΤ΄ τάξης: Καλλιόπη Τσιάλμα

εκκολαπτόμενης επίσης ΚΜ επί των διδακτικών ενεργειών, των διαδικασιών μετασχηματισμού της διδακτικής πρότασης και της προσαρμογής της σε εξ αποστάσεως διδασκαλία, την ανταπόκριση των παιδιών, τη φύση και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, και του διδακτικού αντικειμένου, την ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων.

Επίλογος-συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιδιώχτηκε να περιγραφεί εν μέρει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τη σχολική χρονιά 2019-2020 και αφορούσε στα Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αλμωπίας και εν μέρει του Δήμου Πέλλας της ομώνυμης Περιφερειακής Ενότητας, ευθύνης της ΣΕΕ. Βασικά του χαρακτηριστικά ήταν ότι δέχτηκε επιρροές από τη φιλοσοφία των ΚΜ αλλά και των «Δικτύων Συνεργαζόμενων Σχολείων/Εκπαιδευτικών», στηρίχτηκε στις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των συλλόγων διδασκόντων, οι οποίες διερευνήθηκαν, στην ελεύθερη και ενσυνείδητη συμμετοχή τους σε αυτό, στην υιοθέτηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και στην εμπράγματη εμπλοκή της επιμορφώτριας/ΣΕΕ στη διδακτική διαδικασία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.

Η εμπειρία κατέδειξε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα υιοθέτησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα και τούτο προκύπτει από τη συμμετοχή της, όπως αυτή αδρομερώς περιγράφηκε παραπάνω, από τις ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες της αλλά και, παρά τις πολλές και πολυποικίλες δυσκολίες που προκαλεί στη λειτουργία των σχολείων το εμπειρίστατο της πανδημίας του SARS-CoV-2, από τη συνέχιση του προγράμματος με τον ίδιο τρόπο τη φετινή σχολική χρονιά 2020-2021 (το 80% των συλλόγων διδασκόντων αιτήθηκαν ενδοσχολική επιμόρφωση στην κατεύθυνση της φιλοσοφίας των ΚΜ)

Βεβαίως, είναι πολύ πρόωρο να αποτιμηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου επιμορφωτικού προγράμματος. Ο επαναπροσδιορισμός του, η διάρκειά του, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία του, η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων, ενδογενών ή μη που ανακύπτουν, η επίδρασή του στον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών, ο πιθανός εν μέρει μετασχηματισμός του λόγω της εμπειρίας και της πραγματικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, είναι στοιχεία που επιζητούν διάρκεια και εκτιμώνται σε βάθος χρόνου.

Μέχρις ότου σμιλευτούν οι απαραίτητες αυτές διεργασίες από τις στοχευμένες επιμορφωτικές συνεργασίες μας, την έρευνα και τον χρόνο, ας αναφέρουμε, σε κάθε περίπτωση ως θετικό προσωρινό επίλογο τις παρουσιάσεις και την αποτίμηση δέκα (10) εκπαιδευτικών⁵ (α) της εμπειρίας της συμμετοχής τους στις κοινότητες ή και τα δίκτυα και (β) της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος, στην καταληκτική ημερίδα που οργανώθηκε τον Ιούνιο του 2020 από τη Σ.Ε.Ε. Η αποτίμηση αυτής της εμπειρίας από τους/τις εκπαιδευτικούς συνοψίζεται στα εξής: σταδιακή οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης, απενοχοποίηση λαθών, δημιουργικός επαγγελματικός διάλογος για να βρούμε λύση, σχεδιασμός με παρέα, διάθεση «να αλλάξω» τις πρακτικές μου, μεγαλύτερη συνέπεια στην οργάνωση για την επίτευξη των στόχων, καλύτερη οργάνωση του διδακτικού χρόνου και δημιουργική διαχείρισή του, εμπειρία ενεργού ρόλου των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, εμπειρία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παιδιά με πολύ ευχάριστο τρόπο, κέρδος από τη μεθοδολογία, γνωριμία με συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές που έφεραν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, νέοι φίλοι και συνεργάτες, απόκτηση υλικού.

⁵Εκπαιδευτικοί που εισηγήθηκαν στην καταληκτική ημερίδα: Ε. Τσορακίδου, Ε. Ζηκάκης, Ε. Ξαφάκος, Κ. Δούμα, Δ. Στεργίου, Ι. Μπουτσούκης, Α. Πιλάτου, Δ. Βαδόλας, Α. Περδίκας, Π. Τεκέογλου

Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- Bovbjerg, K.-M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture, *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006
- Graikos, N. (2018). *Transitional school-based program of teachers' professional development in Greece: the role of the Teachers' School Assembly and the School Advisor* in *Action Researcher in Education*, v. 8, 2018
- Graikos, N. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και ενδοσχολική επιμόρφωση: ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου [Contemporary didactic approaches and school-focused retraining: The role of School Advisor]. In G. Alexandratos, G. Baralos, & P. Papadopoulou (Eds.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. [Contemporary didactic approaches. First Panhellenic Conference of the Panhellenic Association of School Advisors]. *Conference Proceedings: Vol. 1* (pp. 92-100). Athens: Panhellenic Association of School Advisors.
- Graikos, N. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού [Teachers' retraining and professional development and the role of the School Advisor: School communities of practice and educational procedures of reflection]. In Z. Papanoum & M. Liakourou (Eds.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης [Supporting teachers' professional development. Training manual] (pp. 61-76). Athens: European Union (European Social Found) – Aristotle University of Thessaloniki.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kushnir G., 2011. «10 Steps to Creating a PLC Culture». Ανακτημένο 03/01/21 από <https://www.allthingsplc.info/blog/view/155/10-steps-to-creating-a-plc-culture>
- Σαμαρά, Σ. (2020). Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού. Αφοί Κυριακίδη. Εκδόσεις Α.Ε.
- Σαμαρά, Σ., Πέτρου Κ. & Αμανατίδης Ν. (2015). Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας-Μεγάλες τάξεις (σελ. 189-195) στο Κουτσογιάννης Δ. και Μάτος Α. (Επιμέλεια), Διαδικτυακές Κοινότητες Εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία. ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη, 2015.
- Σαμαρά, Σ. (2012). Η χώρα της Επιχειρηματολογίας. Διδακτικό σενάριο δημοσιευμένο και ανακτημένο 3/1/2021 από «Πρωτεύας: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα»
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Moolenaar, N.M., & Slegers, P.J.C. (2015). The networked principal. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39.
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Τα συνεργατικά δίκτυα στην εκπαίδευση στο Μαστροθανάσης, Κ.(επιμ.), Εκπαιδευτική Επικοινωνία (σσ.39-50). Θήβα: Εκδόσεις Συλλόγου Εκπαιδευτικών Θήβας "Ο Πίνδαρος"
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του σχολείου που μαθαίνει., Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61/2016
- Παπαδάτος, Γ. (2018). «Το λογοτεχνικό βιβλίο γνώσεων» ως διάμεσο για δράσεις δημιουργικής γραφής και φιλαναγνωστικής

πρακτικής(σελ. 671-682)στο Αποστολίδου, Β. Κόκορης, Δ. Μπακογιάννης, Μ. & Χοντολίδου, Ε. Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. Αθήνα, 2018 Πανεπιστήμιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. , Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/koinotites-ma8isis>, ανακτημένο 3/1/2021.

Reimers, F. & Schleicher,A. (2020). Schooling disrupted – schooling rethought. How the Covid - 19 pandemic is changing education.Ανακτημένο 3/1/2021 απόhttps://globaled.gse.harvard.edu/files/gelii/files/education_continuity_v3.pdf

Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness. *Administrative Science Quarterly*, 42, 35-67

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Μ. Λιακοπούλου, (επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 151-160). Faniopoulos, Ch. & Fykarisl. (2019). A Handbook for the teacher of Rural Multi-Age Primary School. A Greek Educational Proposal. Lap Lambert Academic Publishing



Η ενσυναίσθηση των υποψηφίων δασκάλων ως προβλεπτικός παράγοντας για την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο

Μαρία Ζουμπουρίδου

Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

Αικατερίνη Βάσιου

ΕΔΙΠ Σχολικής Ψυχολογίας & Πρακτικής Άσκησης, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η έρευνα εξετάζει την ενσυναίσθηση ως προβλεπτικό παράγοντα για την ετοιμότητα των υποψήφίων δασκάλων να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. 175 φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης από πανεπιστήμια όλης της χώρας συμπλήρωσαν διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με τις κλίμακες που εκτιμούν την ενσυναίσθηση και την ετοιμότητα των υποψήφίων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση προβλέπει την ετοιμότητα και υποδεικνύουν ικανότητες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, ετοιμότητα εκπαιδευτικών, πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, υποψήφιοι δάσκαλοι.

Εισαγωγή

Μια διαπολιτισμική τάξη αποτελείται από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, οικονομικά και εθνικά υπόβαθρα και κατ' επέκταση ο/η καθένας/καθεμία από αυτούς/ές φέρει διαφορετικά ιδανικά, αξίες, βιώματα και εμπειρίες. Ωστόσο, στη σχολική τάξη θα πρέπει όλοι να δρουν με βάση τις αρχές της ενσυναίσθησης, της ευαισθητοποίη-

σης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, χωρίς διακρίσεις ή εξαιρέσεις και βασισμένοι στον δημοκρατικό και αντιρατσιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2002).

Με τον όρο *διαπολιτισμική ετοιμότητα* των εκπαιδευτικών (*inter-cultural competence*) περιγράφονται οι ιδιαίτερες απαιτήσεις που έχει μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία φοιτούν μαθητές/τριες με διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στα οποία οφείλει να

ανταποκριθεί ένας/μία εκπαιδευτικός μέσω των ικανοτήτων του/της (Banks, 2004). Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2009), ο πολυπολιτισμικά έτοιμος/η εκπαιδευτικός έχει εφοδιαστεί με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη μετάδοση των πνευματικών αγαθών της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της ισότητας και της αδελφοσύνης, αλλά και είναι σε θέση να διδάξει ορθά την ελληνική – και όχι μόνο – γλώσσα.

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε σχέση με τα εργασιακά τους αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Βάσιου και Μουράτογλου (2010), έδειξε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επίσης, εντοπίστηκε ότι η εκπαιδευτική ετοιμότητα συσχετίζεται και με την εκπαιδευτική επάρκεια (Γεωργογιάννης, 2004), καθώς, ακόμα κι αν ένας/μία εκπαιδευτικός με το πέρας των βασικών προπτυχιακών σπουδών του χαρακτηριστεί επαρκής για να διδάξει σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν σημαίνει ότι αποκτά την απαραίτητη εκπαιδευτική ετοιμότητα για μια επιτυχή και πρόσφορη επιτέλεση του έργου του.

Η *ενσυναίσθηση (empathy)* παρουσιάζεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ως ικανότητα να συνειδητοποιεί κάποιος τη θέση των άλλων και να ταυτίζεται με τους άλλους και θεωρείται απαραίτητη για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις (Eisenberg & Strayer, 1987· Hogan, 1969). Οι άνθρωποι με ικανότητα ενσυναίσθησης λειτουργούν μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή τους και παραμένουν σε ενσυναίσθητη επαφή με τον εσωτερικό τους κόσμο (Greenberg & Elliot, 1997· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Η ενσυναίσθηση στη βιβλιογραφία συναντάται κυρίως με δυο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική ενσυναίσθηση εστιάζει πιο πολύ στην αναγνώ-

ριση των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων (Jolliffe & Farrington, 2004), ενώ η συναισθηματική αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου στις εμπειρίες των άλλων και δεν απαιτεί απαραίτητως γνωστική κατανόηση (Leiberg & Anders, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη διδασκαλία αλλά και την πρόοδο των μαθητών/τριών τους (Durlak et al., 2005), αφού η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών/τριών (Bozkurt & Ozden, 2010).

Η παρούσα δημοσίευση εστιάζει στο κατά πόσο η ενσυναίσθηση των υποψήφιων δασκάλων προβλέπει την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Να σημειωθεί ότι αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και ότι η επεξεργασία αυτών των δεδομένων θα ολοκληρωθεί στο προσεχές διάστημα.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν αρχικά να εξετάσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ετοιμότητας και στη συνέχεια να διερευνήσει την ενσυναίσθηση ως προβλεπτικό παράγοντα για την ετοιμότητα των υποψήφιων δασκάλων να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο.

Δημιουργήθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 6 ερωτήσεις που μελετούν την ετοιμότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές/τριες με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο (π.χ. *Έχω αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικίλες στρατηγικές για να διδάξω σε μαθητές με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο*) (Rajendran, 2005) και 20 ερωτήσεις για τη γνωστική (π.χ. *Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι άνθρωποι, πριν καν μου πουν πως νιώθουν*) και τη συναισθηματική (π.χ. *Με επηρεάζουν τα συναισθήματα των φίλων μου*) ενσυναίσθηση (*Basic Empathy Scale· BES· Jolliffe & Farrington, 2006· Stavrinides et. al., 2010*).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (*googleforms*) και προωθήθηκε στους υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Στην έρευνα

συμμετείχαν 175 φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης από πανεπιστήμια όλης της χώρας.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τιμές απόκλισης των μεταβλητών. Για την ετοιμότητα, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ετοιμότητά τους ήταν αρκετά υψηλή (3,53). Σε ό,τι αφορά την ενσυναίσθηση, ζητήθηκε από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν με μια κλίμακα από 1 έως 5. Η γνωστική ενσυναίσθηση κατέχει τα μεγαλύτερα ποσοστά των μεταβλητών που παρουσιάζονται σε αυτόν τον πίνακα, με μέσο όρο (3,94). Συγκλίνοντα υψηλά ποσοστά με τη γνωστική, έχει και η συναισθηματική ενσυναίσθηση, με μέσο όρο 3,49.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών

N=175	M.O	T.A
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	3,5362	0,52367
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	3,9406	0,60125
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	3,4977	0,65072

Επιπλέον, στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή την ετοιμότητα και ανεξάρτητους προβλεπτικούς παράγοντες τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκαν οι ακόλουθες τιμές για τη γνωστική (Beta=2,621, $p=0,010$) και ακολούθως για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Beta= -1,775, $p=0,078$). Επομένως, μόνο η γνωστική ενσυναίσθηση προβλέπει την ετοιμότητα.

Πίνακας 2: Οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ετοιμότητα

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Σταθερά)	3,178	,272		11,671	,000
ΓΝΩΣΤΙΚΗ	,204	,078	,235	2,621	,010
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ					
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	-,128	,072	-,159	-1,775	,078
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ					

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά υψηλή διαπολιτισμική

ετοιμότητα, χωρίς αυτό ωστόσο να αποτελεί κανόνα, αφού οι περισσότεροι/ες δεν έχουν εμπειρία. Επίσης, κατέχουν υψηλά ποσοστά και στις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, κάτι

που είναι αρκετά ελπιδοφόρο, εφόσον δείχνει ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει επαρκώς ικανότητες που βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και επομένως και τις σχέσεις με τους/τις μελλοντικούς/ές μαθητές/τριές τους.

Επιπλέον, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση προβλέπει την ετοιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή γνωστική ενσυναίσθηση είναι περισσότερο πιθανό να δηλώνουν υψηλή ετοιμότητα προκειμένου να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, είναι πιο πιθανό να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνονται σε αυτές (Barr, 2011). Επομένως, τα υψηλά επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί, θα τους βοηθούν στο να αναγνωρίζουν εγκαίρως τις ανάγκες των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κι έτσι νιώθουν αλλά και παρουσιάζονται πιο έτοιμοι/ες. Το ίδιο ακριβώς φαίνεται να ισχύει και με τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς της παρούσας εργασίας.

Συνοψίζοντας, παρόλο που τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέρχονται από ένα μικρό σχετικά δείγμα υποψηφίων δασκάλων, ωστόσο τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και καταδεικνύουν τη γνωστική ενσυναίσθηση ως σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ετοιμότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Σίγουρα, οι αναλύσεις που θα ακολουθήσουν θα προσφέρουν νέα σημαντικά συμπεράσματα σε αυτό το πεδίο, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητά τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Bozkurt, T., & Ozden, M.S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (Vol. 5), (pp. 231-234).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2005). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(4), 294-309.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Critical issues in the study of empathy* (N. Eisenberg & J. Strayer, Eds.), (pp. 3-13). Empathy and Its Development. Cambridge University Press.
- Goncalves, S., Gifford, C., Wolodzko, E., Goksal, A. (2006) Raising awareness of citizenship related competences in higher education: First steps and contributions from the working group. In A. Ross (Eds.), *Citizenship Education: Europe and the World*. (pp. 609-620). CiCe.
- Greenberg, L. S. & Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 167-186). American Psychological Association.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). *Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis*. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Leiberg, S. & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Progress in Brain Research*, 156, 419-440.
- Rajendran, N. (2005). Teachers Teaching Students from a Multicultural Background: The Case of Malaysia. *Higher Education Policy*, 18, 361-374.

Ελληνόγλωσση

Βάσιου Α. & Μουράτογλου Ε. (2010). Η ετοιμότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του Καρούτσειου διαπολιτισμικού Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις του Πεντάλοφου Κοζάνης και του διαπολιτισμικού Λυκείου Εύοσμου Θεσσαλονίκης. *Στα πρακτικά: 13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «Μετανάστευση– Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*. Αλεξανδρούπολη.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*. 10, 295-309.



Η σκοτεινή πλευρά της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα και η διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης

Θωμάς Μπαχαράκης
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ηγεσία συνδέεται κυρίως με θετικές συνέπειες στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και στην ευημερία των εργαζομένων. Εκτός όμως από τον θετικό αντίκτυπο, η ηγεσία έχει και τη σκοτεινή πλευρά της, η οποία αποτελεί αντικείμενο έρευνας κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες με αυξανόμενο ενδιαφέρον. Οι διευθυντές των Ελληνικών σχολείων αφενός μεν είναι οι διορισμένοι διοικητικοί υπάλληλοι και αφετέρου οι σχολικοί ηγέτες που καλούνται να εμπνεύσουν την εκπαιδευτική κοινότητα με το όραμα τους. Βασικά κριτήρια της επιλογής τους είναι η διδακτική και διοικητική εμπειρία, η επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση και η γενική συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών με τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω συνεντεύξεων από 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και 6 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζεται κατά πόσο ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων επιτρέπει την επιλογή διευθυντών με τάση ή προδιάθεση εκδήλωσης συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας ή καταχρηστικής διοίκησης. Από τις συνεντεύξεις συνάγεται ότι η προσωπικότητα του διευθυντή αποτελεί την κυριότερη αιτία εκδήλωσης συμπεριφορών σκοτεινής ηγεσίας και ότι απαιτείται ένα νέο σύστημα επιλογής στελεχών που θα συμβάλλει στη μείωση των συμπεριφορών καταχρηστικής διοίκησης.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: καταχρηστική διοίκηση, καταστροφική ηγεσία, εκπαιδευτική ηγεσία, επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Τον όρο «σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας» χρησιμοποίησε αρχικά ο Conger (1990), αναφερόμενος σε συμπεριφορές ηγετών επιβλαβείς για τους οργανισμούς και τους εργαζόμενους. Οι εργαζόμενοι εκτίθενται στις επιζήμιες συμπεριφορές της ηγεσίας σε ένα ποσοστό, το οποίο ανέρχεται στο 10% περίπου (Terper et al., 2017). Εξαιτίας των συμπεριφορών αυτών, οι οργανισμοί επιβαρύνονται με ένα σημαντικό οικονομικό κόστος,

ενώ αναφέρονται και σοβαρές επιπτώσεις στους εργαζόμενους, όπως, συναισθηματική εξουθένωση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, δυσαρέσκεια και παραίτηση από την εργασία (Schyns & Schilling, 2013).

Μέχρι τώρα οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν ενιαίο ορισμό που να περιγράφει τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Διακρίνονται εμφανώς δύο «σχολές» στην έρευνα, με κριτήριο τον τρόπο που περιγράφουν την «προβληματική» ηγεσία: (α) η «σχολή» που χρησιμοποιεί τον όρο καταχρηστική διοίκηση (*abusive supervision*) με κύριους εκφραστές τον Ben Tepper και τους συνεργάτες του και (β) η «σχολή που χρησιμοποιεί τον όρο καταστροφική ηγεσία (*destructive leadership*) με βασικούς εκφραστές τους Eiransen, Krasikova, Schyns, Shilling, Thoroughood, Padilla και τους συνεργάτες τους (Φωτιάδου, 2018)

Καταχρηστική διοίκηση (*abusive supervision*)

Ο Tepper (2000) ορίζει την καταχρηστική διοίκηση ως την αντίληψη που έχουν οι υφιστάμενοι για την έκταση στην οποία οι προϊστάμενοι τους εμπλέκονται συνεχώς σε εχθρικές συμπεριφορές, λεκτικές ή μη λεκτικές, εξαιρουμένης της φυσικής επαφής. Οι συμπεριφορές καταχρηστικής διοίκησης μπορεί να εκφράζονται προς τους υφιστάμενους ως δημόσιος χλευασμός, παραβίαση της ιδιωτικότητας, λανθασμένος καταλογισμός ευθυνών, αγένεια, δημόσια κριτική και επιπλήξεις, πράξεις που έχουν σκοπό να ντροπιάσουν και να ταπεινώσουν, εκφράσεις που δείχνουν προκατάληψη (ρατσιστική, σεξιστική), θορυβώδεις εκρήξεις θυμού, απερίσκεπτες πράξεις, εξαναγκασμός, εκφοβισμός, απόκρυψη χρήσιμων πληροφοριών, επιθετικά βλέμματα, ταπείνωση, εξευτελισμός ενώπιον τρίτων (Φωτιάδου, 2018).

Καταστροφική ηγεσία (*DESTRUCTIVE LEADERSHIP*)

Οι Einarsen et al., (2007) ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως τη συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ηγέτη, προϊσταμένου ή μάνατζερ, η οποία παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας και/ή καταστρέφοντας τους στόχους, τους σκοπούς, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και/ή την παρακίνηση, την ευημερία, ή την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων.

Οι Krasikova et al., (2013) διαφοροποιούν τον προηγούμενο ορισμό και ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως την ηθελημένη

συμπεριφορά ενός ηγέτη, η οποία μπορεί να βλάψει ή έχει σκοπό να βλάψει τον οργανισμό του και/ή τους υφισταμένους του (α) με το να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να επιδιώξουν στόχους που αντιβαίνουν στα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού και/ή (β) με το να χρησιμοποιεί ένα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής επί των υφισταμένων, ανεξαρτήτως των αιτιών μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

Οι Padilla et al., (2007) υποστηρίζοντας ότι κριτήριο για το χαρακτηρισμό της ηγεσίας ως καταστροφικής είναι τα αποτελέσματα της, την ορίζουν με βάση πέντε χαρακτηριστικά: (α) η καταστροφική ηγεσία σπάνια είναι απολύτως καταστροφική, (β) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας περιλαμβάνει κυριαρχία, καταναγκασμό και χειραγώγηση, παρά επιρροή, πειθώ και δέσμευση, (γ) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας έχει εγωιστικό προσανατολισμό και εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του ηγέτη, παρά στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, (δ) οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας φαίνονται στα αρνητικά αποτελέσματα του οργανισμού και (ε) τα καταστροφικά οργανωσιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και από τους ευάλωτους υφισταμένους και το ευνοϊκό περιβάλλον.

Οι Thoroughood et al., (2016) δίνουν έναν πιο ολιστικό ορισμό της καταστροφικής ηγεσίας. Την ορίζουν ως μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγετών με ελαττώματα, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, ευάλωτων υφισταμένων και ευνοϊκού περιβάλλοντος, η οποία

εκτυλίσσεται στο χρόνο και τελικά, κορυφώνεται με καταστροφικά αποτελέσματα για την ομάδα ή τον οργανισμό, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής των εσωτερικών και εξωτερικών συστατικών μερών και υπονομεύουν τους στόχους και σκοπούς τους, οι οποίοι είναι εστιασμένοι στην ομάδα. Η καταστροφική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική ή ομαδική διαδικασία, μεταξύ (α) προβληματικών, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, (β) ευάλωτων υφισταμένων και (γ) ευνοϊκού περιβάλλοντος. Ο ορισμός αυτός αποστασιοποιείται από προηγούμενους ορισμούς, οι οποίοι εξετάζουν την καταστροφική ηγεσία μόνο βάσει της συμπεριφοράς του ηγέτη.

Η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα

Ο σχολικός διευθυντής στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως ηγέτης, καθοδηγητής και συνεργάτης, δραστηριοποιούμενος συνεχώς στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αλατζόγλου Α., 2015). Στην Ελλάδα, ο ρόλος του διευθυντή, σε σχέση με την Κεντρική Διοίκηση, εγκλωβίζεται στην εφαρμογή και προώθηση εγκυκλίων και διαταγών οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995). Στο σχολικό επίπεδο, η θέση του διευθυντή εμφανίζεται σχετικά αποδυναμωμένη δεδομένων των σημαντικών αρμοδιοτήτων που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων (Ν. 1566/1985). Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών κινούνται σε τρεις βασικούς άξονες: (α) επιστημονική και συγκρότηση, (β) διοικητική και διδακτική εμπειρία και (γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση. Ως προς το κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης λαμβάνονται υπόψη και μοριοδοτούνται οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, το δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο, η γνώση ξένων γλωσσών, οι δεξιότητες ΤΠΕ, οι επιμορφώσεις, το συγγραφικό έργο, οι εισηγήσεις σε συνέδρια, οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Το κριτήριο της προσωπι-

κότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής (Ν. 4547/2018).

Σκοπός - Μεθοδολογία

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σκοτεινής ηγεσίας και τα κριτήρια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστεί κατά πόσο ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων επιτρέπει την επιλογή διευθυντών με τάση ή προδιάθεση εκδήλωσης συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας ή καταχρηστικής διοίκησης.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης, που αποτελεί μια ιδιαίτερα ικανή μέθοδο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Mishler, 1996). Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τη συνέντευξη θεωρούνται υψηλότερης ποιότητας και μικρότερου βαθμού στατιστικής μεροληψίας συγκριτικά με άλλες μεθόδους (Howard & Sharp, 1998). Στην έρευνα πήραν μέρος 12 εκπαιδευτικοί, 6 πρωτοβάθμιας και 6 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν βιώσει συμπεριφορές καταχρηστικής διοίκησης ή καταστροφικής ηγεσίας. Χρησιμοποιήθηκε η μορφή της εστιασμένης συνέντευξης (*focused interview*), που δίνει τη δυνατότητα για μελέτη σε βάθος των αξόνων της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι άξονες της συνέντευξης που αφορούν στην παρούσα εργασία ήταν: (α) συσχέτιση των τρόπων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, που εφαρμόστηκαν μέχρι τώρα, με την τάση ή την προδιάθεση εκδήλωσης συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας ή καταχρηστικής διοίκησης και (β) προτάσεις για θέσπιση κριτηρίων σε ένα νέο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι η εργασία αυτή αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για την σκοτεινή πλευρά της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα.

Αποτελέσματα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι η κυριότερη αιτία

εκδήλωσης συμπεριφορών σκοτεινής ηγεσίας είναι η προσωπικότητα του διευθυντή. Οι 3 από τους 12 πιστεύουν ότι και η απειρία στη διοίκηση σχολικών μονάδων προστίθεται στα αίτια που σχετίζονται με τον διευθυντή. Η θεώρηση αυτή έστρεψε το ενδιαφέρον τους σε κριτήρια επιλογής στελεχών τα οποία - κατά την άποψη τους - εξετάζουν την προσωπικότητα του υποψήφιου διευθυντή. Οι 7 από τους 12 εκπαιδευτικούς της έρευνας, θεωρούν ότι η προσωπική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στα μέλη του συμβουλίου επιλογής στελεχών να εντοπίσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψήφιων διευθυντών που συνδέονται με την εκδήλωση συμπεριφορών καταχρηστικής διοίκησης ή καταστροφικής ηγεσίας. Ενδεικτική απάντηση εκπαιδευτικού που πήρε μέρος στην έρευνα:

«Νομίζω ότι με τη συνέντευξη, με κατάλληλες ερωτήσεις, μπορούν να εντοπιστούν τέτοιες περιπτώσεις.» (Εκπαιδευτικός 7)

Ωστόσο, και οι 7 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την αντικειμενικότητα της διαδικασίας της προσωπικής συνέντευξης και τη βούληση του συμβουλίου επιλογής να την αξιοποιήσει για τον περιορισμό της έκτασης της σκοτεινής πλευράς της σχολικής ηγεσίας, εξαιτίας πολιτικών παρεμβάσεων αλλά και προσωπικών σχέσεων των μελών του υπηρεσιακού συμβουλίου με τους υποψήφιους διευθυντές. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Στη συνέντευξη υπάρχουν οι προσωπικές σχέσεις, δηλαδή μπορεί κάποιος να καεί και κάποιος να ευνοηθεί, ανάλογα με τις προσωπικές σχέσεις. Δεν είναι αμερόληπτη και αντικειμενική γιατί υπεισέρχεται ο προσωπικός παράγοντας.» (Εκπαιδευτικός 2)

«Στη συνέντευξη οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο. Επίσης τα κομματικά παίζουν μεγάλο ρόλο.» (Εκπαιδευτικός 6)

«Η συνέντευξη δεν είναι αντικειμενική επειδή γίνεται από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια όπου γνωρίζονται όλοι. Γιατί κάποιος δεν μπορεί να είναι συνάδελφος με κάποιον άλλον για χρόνια και ...να τον κόψει

και... να γνωρίζει ότι αύριο μπορεί να βρεθούνε και στο ίδιο σχολείο.» (Εκπαιδευτικός 3)

«Θαρρώ ότι υπάρχει τρόπος να εμποδιστεί η όλη εξέλιξη του πράγματος, αλλά ο τρόπος αυτός αγκυλώνεται από τις συνδικαλιστικές, γραφειοκρατικές, διοικητικές αναπηρίες του ίδιου του συστήματος, το οποίο εμποδώνει τη λογική μιας απλής διεκπεραίωσης έστω και αν αυτή η διεκπεραίωση μεταθέτει το πρόβλημα σε ένα άλλο επίπεδο.» (Εκπαιδευτικός 11)

«Η προσωπική συνέντευξη, στα συμβούλια επιλογής, λειτούργησε ως απάτη. Κοίταζαν εκ των προτέρων πως θα τακτοποιήσουν κάποιους γνωστούς σε κάποια σχολεία και πως θα τουςβάλουν εκεί, δεν τους ενδιέφερε τίποτε άλλο. Τα είχαν κανονισμένα όλα από πιο μπροστά. Ακόμα και η σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων ελέγχεται.» (Εκπαιδευτικός 10)

«Το συμβούλιο επιλογής ενδιαφέρεται να τοποθετήσει συγκεκριμένους διευθυντές σε συγκεκριμένες θέσεις. Κάποιοι από αυτούς λειτούργησαν αποτελεσματικά και κάποιοι όχι. Στις θέσεις που απομένουν οι διευθυντές τοποθετούνται αξιοκρατικά.» (Εκπαιδευτικός 12)

Οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο πιο κατάλληλος κριτής της προσωπικότητας του διευθυντή. Μα βάση τη θεώρηση αυτή, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να εντοπίσει καλύτερα τις περιπτώσεις των υποψηφίων διευθυντών που έχουν προδιάθεση να εκδηλώσουν συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν στη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Ενδεικτικές απαντήσεις που έδωσαν τρεις εκπαιδευτικοί είναι οι παρακάτω:

«Αυτές οι συμπεριφορές θεωρώ ότι είναι αδύνατο να ανιχνευτούν στη συνέντευξη. Είναι συμπεριφορές που στοχεύουν σε συναδέλφους. Όταν οι συνάδελφοι δεν συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής δεν είναι δυνατόν να εντοπισθούν αυτές οι συμπεριφορές.» (Εκπαιδευτικός 4)

«Τα τυπικά προσόντα δεν έχουν σχέση με την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Στη συνέντευξη δεν μπορείς να καταλάβεις

πολλά πράγματα. Ο πιο κατάλληλος είναι ο σύλλογος. Δεν είναι τυχαίο ότι με την ψηφοφορία το 2015 κάποιοι διευθυντές εξαφανίστηκαν από τα σχολεία.» (Εκπαιδευτικός 5)

«Νομίζω ότι η πιθανή εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών δεν φαίνεται από τα πτυχία και την συνέντευξη. Σε μια συνέντευξη πηγαίνεις ήρεμος, προετοιμασμένος, λες ωραία πράγματα και δεν αντιμετωπίζεις μια πραγματική κατάσταση. Θεωρώ ότι αυτό που έγινε το 2015 με τη ψηφοφορία ήταν ένας καλός τρόπος να αξιολογηθεί η προσωπικότητα του διευθυντή. Επίσης προφυλάσσει από την μελλοντική εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Γιατί, με τη σκέψη ότι, αυτοί στους οποίους φέρεσαι με τέτοιο τρόπο θα σε αξιολογήσουν, προσέχεις τη συμπεριφορά σου.» (Εκπαιδευτικός 9)

Σχετικά με προτάσεις για ένα μελλοντικό σύστημα επιλογής στελεχών που θα συμβάλλει στη μείωση των συμπεριφορών καταχρηστικής διοίκησης ή καταστροφικής ηγεσίας, διατυπώθηκαν οι παρακάτω προτάσεις: (α) Συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής, (β) Συγκρότηση των συμβουλίων επιλογής με άτομα που δεν γνωρίζουν τους υποψήφιους διευθυντές (πχ από διαφορετική γεωγραφικά περιοχή) και διαδικασία συνέντευξης, (γ) Χρησιμοποίηση κατάλληλων τεστ προσωπικότητας, επιστημονικά αποδεκτών και (δ) Εφαρμογή της αξιολόγησης από προϊσταμένους και υφισταμένους για τους υποψήφιους διευθυντές.

Τέλος οι προτάσεις 4 εκπαιδευτικών συγκλίνουν στη διατύπωση μιας γενικότερης πρότασης για την επιλογή και τη βήμα - βήμα, έπειτα από αξιολόγηση, εξέλιξη των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης:

«Τα στελέχη θα πρέπει πρώτα να ζυμωθούν και να δοκιμαστούν σε χαμηλότερες θέσεις. Δηλαδή θα πρέπει να ξεκινήσουν από υποδιευθυντές, να αξιολογηθούν για το διοικητικό τους έργο και έπειτα να διεκδικήσουν θέση διευθυντή.» (Εκπαιδευτικός 2)

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η απόδοση των συμπεριφορών καταχρηστικής διοίκησης και καταστροφικής ηγεσίας, κατά ένα μεγάλο βαθμό, στην προσωπικότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι εξ ολοκλήρου σύμφωνη με τα όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Σε όλα τα μοντέλα καταχρηστικής διοίκησης και καταστροφικής ηγεσίας που παρουσιάστηκαν αναδείχθηκε η σπουδαιότητα των προσωπικών χαρακτηριστικών του προϊσταμένου ενός οργανισμού στην εκδήλωση φαινομένων σκοτεινής πλευράς της ηγεσίας. Θεωρούνται βασικά αίτια εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι Terper (2000) και Martinko et al., (2013) θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του προϊσταμένου λειτουργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες της έντασης και του τρόπου επίδρασης της καταχρηστικής διοίκησης στους υφισταμένους. Οι Krasikova et al., (2013) υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που δημιουργούν αρνητική προδιάθεση για την ερμηνεία των γεγονότων, συσχετίζονται θετικά με την αντίληψη του ηγέτη για την παρεμπόδιση των στόχων του και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην εκδήλωση συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας. Οι Padilla et al., (2007) θεωρούν ότι η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας έχει εγωιστικό προσανατολισμό και εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του ηγέτη. Οι Thorougheed et al., (2016) στον ολιστικό ορισμό τους, θεωρούν τον προϊστάμενο έναν από τους τρεις παράγοντες της καταχρηστικής διοίκησης. Επομένως αναδύεται ανάγκη μελέτης της προσωπικότητας του τοξικού σχολικού ηγέτη με σκοπό να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που σχετίζονται με τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε τεστ προσωπικότητας για ενδεχόμενη αξιοποίηση τους στη διαδικασία επιλογής στελεχών.

Επιπλέον, η συσχέτιση της καταχρηστικής διοίκησης και της καταστροφικής ηγεσίας με την απειρία του ηγέτη, όπως καταγράφηκε

στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, έχει διαπιστωθεί και σε άλλες εργασίες. Σχετική έρευνα (Saitis & Eliophotou, 2004) αναφέρει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον υπερβολικό έλεγχο και την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών, αλλά και για την τοποθέτηση σε ηγετικές θέσεις προσώπων που δεν έχουν προηγούμενη διοικητική κατάρτιση. Υπό το πρίσμα αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πρόταση για βήμα - βήμα, έπειτα από αξιολόγηση, εξέλιξη των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης στη διοικητική πυραμίδα.

Στις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, αναδύεται μια δύσσομη ανυποληψία από τον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Όλοι τους θεωρούν τη διαδικασία με την οποία επιλέγονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναξιόπιστη. Αυτή η θεώρηση όμως είναι δυστυχώς γενικότερη. Η κριτική που αναπτύσσεται από πολλούς ερευνητές, είναι ότι τα μοριοδοτούμενα κριτήρια δεν εξασφαλίζουν την ύπαρξη ουσιαστικών προσόντων για την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, ενώ η συνέντευξη κατηγορείται για διαβλητή διαδικασία. (Παπαϊωάννου, 2009). Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) τα κριτήρια επιλογής για τις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν συνδέονται με τις ηγετικές ικανότητες. Από τη διαδικασία επιλογής απουσιάζει η τεχνική της περιγραφής της θέσης εργασίας (*job description*) και στη συνέχεια ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και των ικανοτήτων που απαιτεί (Σαΐτης, 2005. Καραγιάννης, 2014).

Διαπιστώνεται ότι η διαδικασία επιλογής δεν εγγυάται την επιλογή κατάλληλων διευθυντών. Αποκτά λοιπόν ξεχωριστό ενδιαφέρον η επιστημονική διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής που διασφαλίζουν την επιλογή των διευθυντών που έχει ανάγκη το Ελληνικό Σχολείο, ανάμεσα στα οποία και εκείνα, που θα συμβάλλουν στη μείωση των συμπεριφορών καταχρηστικής διοίκησης ή καταστροφικής ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Conger, J. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*. 19, 44-55.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. National College for School Leadership, Full report, 1-42.
- Einarsen, S., Aasland, M. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*. 18, 207-216.
- Howard, K. & Sharp, J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Krasikova, D., Green, S. & LeBreton, J. (2013). Destructive Leadership: A Theoretical Review, Integration, and Future Research Agenda. *Journal of Management*. 39, 1308-1338.
- Martinko, M., Harvey, P., Brees, J. & Makay, J. (2013). A review of abusive supervision research. *Journal of Organizational Behavior*. 34, 120-137.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*. 18, 176-194.
- Saitis, C. & Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers of the Effectiveness of primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Schyns, B. & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*. 24, 138-158.
- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*. 43, 178-190.
- Tepper, B. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis,

- and research agenda. *Journal of Management*. 33, 261-289.
- Tepper, B., Simon, L. & Park, H. (2017). Abusive supervision. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4, 123-152.
- Thoroughgood C., Sawyer K., Padilla A. & Lunsford L. (2016), Destructive Leadership: A Critique of Leader-Centric Perspectives and Toward a More Holistic Definition. *Journal of Business Ethics*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-016-3257-9>
- Αλατζόγλου, Α. (2012). Προσδιορισμός δεξιοτήτων διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αργυροπούλου Ε., & Συμεωνίδης Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53-72
- Καραγιάννης Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε..
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (Δεύτερος τόμος)*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Ρεντίφης, Γ. (2016). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα, 5, 1170-1178.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φωτιάδου, Κ. (2018). Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στους οργανισμούς. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.

ΑΠΟΨΕΙΣ



Υπολογιστές: ΕΡΓΑ(ΛΕΙΑ) των εκπαιδευτικών

Νικοπούλου Φανή
ΠΕ70

Ένας τομέας που έχει επηρεαστεί αναμφίβολα από τον κορωνοϊό είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, μιας έννοιας άγνωστης για το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού κλάδου. Μέχρι τότε η μόνη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μέσα στη σχολική τάξη ήταν ως αποκλειστικό ή βοηθητικό εργαλείο για τη διεκπεραίωση του μαθήματος από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Η έννοια της τηλεκπαίδευσης αποβλέπει στην εξ αποστάσεως μάθηση μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και περιλαμβάνει τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση. Πριν από μερικά χρόνια αποτελούσε το αποκλειστικό μέσο που έδινε τη δυνατότητα σε άτομα με ειδικές ανάγκες ή άτομα που ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές να αποκτήσουν γνώσεις καθώς δεν ήταν εφικτή η εκ του σύνεγγυς διδασκαλία. Σήμερα που οι εξελίξεις μεταβάλλονται με ραγδαίο τρόπο, η τηλεκπαίδευση αποτελεί μία ταχύτατα εξελισσόμενη και ενδιαφέρουσα επιστήμη, δημιουργώντας νέα δεδομένα και διευρύνοντας σημαντικά το φάσμα των εφαρμογών της.

Στα μέσα Μαρτίου, όταν ο κορωνοϊός άρχισε να κάνει την εμφάνισή του με επιθετικό τρόπο, η λύση για τον περιορισμό του ήταν το κλείσιμο των σχολείων. Από την πρώτη

στιγμή επικράτησε πανικός στους κύκλους των εκπαιδευτικών για το πώς θα γίνει πλέον το μάθημα ούτως ώστε να μη χαθεί η επαφή των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα. Στην αρχή οι εκπαιδευτικοί κατέβαλλαν σημαντικές προσπάθειες για να φέρουν εις πέρας το έργο τους με την αλληλεπίδραση μέσω της χρήσης διαφόρων εφαρμογών ως εικονικές τάξεις (e me, e class, padlet, class dojo), αξιοποιώντας την ασύγχρονη μορφή της τηλεκπαίδευσης ούτως ώστε να καλύψουν τα κενά που θα επιφέρει στη διαδικασία της μάθησης η αποχή από το σχολείο.

Όπου μπήκε στη ζωή όλων η ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, μια έννοια για την οποία έχουν ειπωθεί πολλά.

Το σίγουρο είναι ότι η τηλεκπαίδευση έφερε επανάσταση στον χώρο της εκπαίδευσης. Μέχρι εκείνη τη στιγμή η κύρια μορφή διδασκαλίας ήταν η «δασκαλοκεντρική» με επίκεντρο τον διδάσκοντα ο οποίος μετέδιδε τη γνώση στους μαθητές ή η «μαθητοκεντρική» η οποία επικεντρωνόταν στις ανάγκες των μαθητών και με βάση αυτές διαμορφωνόταν η γνωστική διαδικασία. Με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ο εκπαιδευτής μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του με βάση την κάλυψη των αναγκών των μαθητών οι οποίοι μπορούν να έχουν πρόσβαση, ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή του μαθήματος, σε πλούσιο

πληροφοριακό υλικό που παρέχεται από το διαδίκτυο. Επιπλέον, μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με τη χρήση πολυμέσων τα οποία προσφέρουν πολλές δυνατότητες και μετατρέπουν αυτόματα το μαθησιακό υλικό σε πιο παραστατικό και ενδιαφέρον, προσφέροντας ευκολία στην κατανόηση και την αφομοίωσή του. Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται σε μία ευχάριστη διαδικασία που μοιάζει με παιχνίδι και οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία στην παρεχόμενη γνώση.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της τηλεεκπαίδευσης είναι η ουσιαστικά η δυνατότητα που δίνεται στους συνεσταλμένους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά και να εκφράζουν τις απόψεις τους με περισσότερο θάρρος σε σχέση με τη συμμετοχή που έχουν μέσα στην πραγματική σχολική τάξη. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον διδάσκοντα σα να βρίσκονται μέσα στην τάξη καθώς μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να επιλύσουν κάποιες απορίες, να λύσουν ασκήσεις και, γενικά, να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον /τη δάσκαλο/α. Η αίσθηση της αμεσότητας που προσφέρει η κατά πρόσωπο επαφή με τον διδάσκοντα, έστω και μέσα από τον υπολογιστή, αποβλέπει στην εξασφάλιση του αισθήματος της οικειότητας και της «εγγύτητας» μεταξύ τους, τι κι αν τους χωρίζει η απόσταση μερικών χιλιομέτρων.

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τα μειονεκτήματα αυτής της ραγδαίας εξελισσόμενης μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαφορετικής από την παραδοσιακή εκδοχή που όλοι γνωρίζουμε. Αρχικά, με την τηλεεκπαίδευση μειώνεται αισθητά η προσωπική επικοινωνία και επαφή μεταξύ του μαθητή και του διδάσκοντα αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Ακόμα και στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση η οθόνη είναι πολύ δύσκολο να αντικαταστήσει την φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα. Η έλλειψη εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη χρησιμοποιούμενη τεχνολογία δημιουργεί

μία αμηχανία και κάνει τις σχέσεις πιο «τυπικές».

Επιπλέον, οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού αυξάνονται πολύ. Ο διδάσκων υποχρεώνεται εκτός από τον χρόνο του μαθήματος, να αφιερώνει και άλλο χρόνο για τη σωστή προετοιμασία του μαθήματος, για τη δημιουργία και συντήρηση ή τον εμπλουτισμό του ψηφιακού υλικού καθώς και για την ασύγχρονη επικοινωνία με τους μαθητές με την αποστολή εργασιών προκειμένου να επιτευχθεί η ανατροφοδότηση για τον βαθμό κατανόησης της διδαχθείσας ύλης.

Είναι, όμως, απαραίτητη η εξοικείωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, ειδικά στους μαθητές απομακρυσμένων ή μη χωριών αλλά και στους μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, εκτός από την αναγκαία ύπαρξη διαδικτύου, που δεν είναι δυνατή σε κάθε οικογένεια, απαιτείται και η ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, tablet, κινητά, η προμήθεια των οποίων και η συντήρησή τους περιλαμβάνει ένα κόστος αρκετά υψηλό. Επιπροσθέτως, υπάρχει και περιορισμός στο εύρος ζώνης του δικτύου που χρησιμοποιείται γι' αυτό και παρατηρούνται συχνά προβλήματα σύνδεσης τόσο από πλευράς μαθητών όσο και από πλευράς εκπαιδευτικών τα οποία δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος χρειάζεται πρόσβαση σε δίκτυο υψηλού εύρους ζώνης που δεν παρατηρείται σε όλες τις περιπτώσεις με αποτέλεσμα η τηλεεκπαίδευση να μη συμβάλλει στην ισότητα παροχής της γνώσης για όλους τους μαθητές.

Σίγουρα, όπως άλλωστε ισχύει για πολλά άλλα θέματα, η τηλεεκπαίδευση δεν είναι πανάκεια και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Βέβαια, συγκεντρώνει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα που συνηγορούν στην εφαρμογή της ή μη, έχοντας η κάθε πλευρά πολλούς θιασώτες. Ωστόσο, ιδίως

την τρέχουσα περίοδο, αποτελεί τη μοναδική λύση προκειμένου να επιτευχθεί η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία και η ομαλή επανένταξή τους

στην πραγματική σχολική τάξη όταν οι επιπτώσεις από τον νέο ιό θα πάψουν να απειλούν την καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής των πολιτών.



Κορονοϊός και τηλεκπαίδευση

Πιπεράρη Αφροδίτη

ΠΕ70

Αγαπητοί αναγνώστες, αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα του 2020 γίνεται ένα τεράστιο εγχείρημα, για να μην αποκοπούν οι μαθητές από τη διαδικασία της μάθησης, αλλά και να υποστηριχθούν ψυχολογικά στις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν στην πανδημία.

Μέσα στην κατάθλιψη της καραντίνας, τον φόβο της αρρώστιας, την αγωνία για το αύριο, την οικονομική ανασφάλεια, εκατομμύρια Ελληνόπουλα, μικρά και μεγάλα, έχουν έναν λόγο να ξυπνήσουν το πρωί: ΕΧΟΥΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ! Θα συναντηθούν στη Webex με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, θα συζητήσουν, θα μοιραστούν γνώσεις, προβλήματα, συναισθήματα! Και μετά, θα διαβάσουν τα μαθήματά τους και θα ετοιμαστούν για την επόμενη μέρα. Θα προχωρήσουν! Ναι! Θα προχωρήσουν!

Το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσε την τηλεκπαίδευση για να προχωρήσουμε. Κι εμείς προχωράμε! Μας έδωσε τα εργαλεία: την Webex, την e-me και την e-class. Αντίθετοι σε όλες τις αντιξοότητες, ανοίγουμε κάθε μέρα την τάξη μας στη Webex και καλωσορίζουμε τους μαθητές μας. Μετράμε τα πρόσωπα, τα χαμόγελα, την αισιοδοξία τους! Μετράμε τα βιβλία μας, τα κεφάλαια, την ύλη!

Μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα έγιναν τόσα πολλά! Από την πρώτη στιγμή μέχρι σήμερα, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου διοργανώνουν σεμινάρια για επιμόρφωση, αλλά προσφέρουν και εξατομικευμένη βοήθεια σε όποιον εκπαιδευτικό τη χρειάζεται. Το YouTube γέμισε βιντεάκια για την χρήση της Webex φτιαγμένα με πολύ μεράκι από συναδέλφους προς συναδέλφους. Στο Facebook και το Viber έγιναν ομάδες συζητήσεων και επικοινωνούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με τηλεκπαίδευση. Πάντα κάποιοι ξέρουν κάτι παραπάνω και μοιράζονται τη γνώση τους με συνάδελφους.

Για να εξοικειωθούμε στο περιβάλλον εργασίας της Webex, εμείς, οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου, μέσα στην καραντίνα, είμαστε σε επαφή με τους διευθυντές μας με τηλεδιασκέψεις. Όλα, με την καθοδήγηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης Πέλλας κ. Αγγελίδη και του Περιφερειακού διευθυντή κ. Κόπτη.

Το σχολείο έσκυψε επάνω στην κάθε οικογένεια και αφουγκράστηκε τις ανάγκες της. Δοθήκαν tablets που έστειλε το υπουργείο, σε παιδιά που τα είχαν ανάγκη για να μην υπάρχει κανένας μαθητής έξω από την ψηφιακή τάξη. Συγκινητική είναι η υποστήριξη των γονέων στην τηλεκπαίδευση. Οι οικογένειες φρόντισαν

από το καλοκαίρι, στον βαθμό που μπορούσε η καθεμιά, να αναβαθμίσουν ηλεκτρονικά τα παιδιά τους με laptop, tablet, smartphone προκειμένου να είναι έτοιμα για την τηλεκπαίδευση στη δεύτερη και δυσκολότερη φάση της πανδημίας. Κυρίως στους μικρούς μαθητές οι γονείς είναι καθημερινά δίπλα τους και βοηθούν. Ακόμη και για τους γονείς των μαθητών, έχουν γίνει τηλεδιασκέψεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Σ' αυτό το γιγαντιαίο εγχείρημα του Υπουργείου υπήρξαν και προβλήματα, κυρίως στην έναρξη. Όμως αντιμετωπίστηκαν αμέσως! Ειλικρινά, την επόμενη μέρα! Κι αν όλοι στην αρχή δυσκολευτήκαμε στη νέα κατάσταση, αυτή τη στιγμή είμαστε όλοι στις επάλξεις! «Κυρία, με πέταξε έξω, το ίντερνετ.» «Κύριε, το ξαναλέτε γιατί κόλλησε;» «Κυρία, δε σας άκουσα γιατί το μωρό μας κάνει φασαρία.»

«Κύριε, δε δουλεύει το μικρόφωνό μου, τι να κάνω;» Για όλα βρίσκουμε μια λύση: «Θα στείλω σημειώσεις αυτά που είπαμε!» «Θα τα ξαναπώ όλα από την αρχή!» «Βάλε τα ακουστικά σου για να ακούς μόνο εμένα.» «Πήγαινε στις ρυθμίσεις και δεσ εκείνο το κουμπάκι...» Ακόμη και με τα προβλήματα ενός υπερφορτωμένου δικτύου, αυτή τη στιγμή, το ελληνικό σχολείο προχωράει με τηλεκπαίδευση! Στο παρελθόν όλα αυτά που ζούμε θα ακούγονταν σαν σενάριο ταινίας επιστημονικής φαντασίας! Στο μέλλον όλα αυτά που ζούμε θα είναι γραμμένα στα βιβλία της παγκόσμιας ιστορίας. Στο παρόν όλα αυτά που ζούμε είναι μια μάχη που θα την κερδίσουμε γιατί ο καθένας από το δικό του μετερίζι στηρίζουμε τη χώρα μας. Μέχρι τώρα, οι μαθητές έρχονταν στο σχολείο. Με την τηλεκπαίδευση, το σχολείο έρχεται στους μαθητές!

ΔΡΑΣΕΙΣ



Η βιβλιοθήκη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Έδεσσας

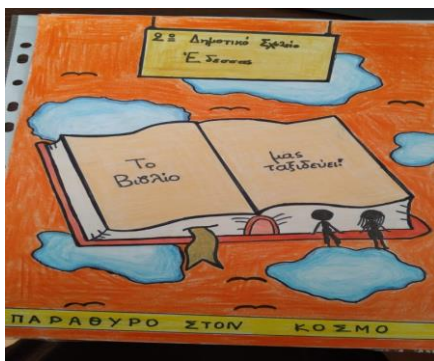
Ευγενία Γαζέα
ΠΕ70

«ΕΝΑ ΠΑΡΑΘΥΡΟ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ»

Η βιβλιοθήκη του 2^{ου} Δ.Σ Έδεσσας είναι ενταγμένη στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών και λειτουργεί στο ισόγειο του σχολείου .

Έχει σκοπό να προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, έναν πολυχώρο μάθησης, πληροφόρησης, γνωριμίας και εξοικείωσης με το βιβλίο, ψυχαγωγίας, οργάνωσης και παρουσίασης δραστηριοτήτων, με στόχο την αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών μέσα από τη λειτουργία της.

Πήρε την ονομασία «ΕΝΑ ΠΑΡΑΘΥΡΟ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ» έπειτα από διαγωνισμό μεταξύ των μαθητών ,οι οποίοι παρουσίασαν ο καθένας ξεχωριστά την ονομασία και την αφίσα της βιβλιοθήκης που τη συνόδευε.



Η βιβλιοθήκη αρχικά λειτουργούσε στον 2^ο όροφο. Έπειτα από την ένταξή της στο Δίκτυο, τη χρηματική και όχι μόνο στήριξη της Σχολικής Επιτροπής, του Συλλόγου Γονέων – Κηδεμόνων και Διδασκόντων, δημιουργήθηκε ένας σύγχρονος και παράλληλα λειτουργικός χώρος, όπου πλέον φιλοξενεί τις δράσεις της.

Ο χώρος στο ισόγειο βάφθηκε, περάστηκε καινούριο πάτωμα, έγινε καινούρια ηλεκτρολογική και διαδικτυακή εγκατάσταση και εξοπλίστηκε με Η/Υ, φωτοτυπικό μηχάνημα, βιντεοπροβολέα και οθόνη προβολής.

Εμπλουτίστηκε με νέους τίτλους βιβλίων από αγορά και δωρεές και αυτή τη στιγμή αριθμεί περίπου 1320 τίτλους βιβλίων κάθε είδους.

Στον χώρο αυτόν μπορούν μαθητές και εκπαιδευτικοί να:

- δανειστούν κάποιο βιβλίο
- πραγματοποιήσουν μια εργασία
- παίξουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι

- χρησιμοποιήσουν το υλικό, όπως : περιοδικά, λεξικά, ιστορικά βιβλία, ξενόγλωσσα, εγκυκλοπαίδειες, CD, DVD κ.α. που έχει στη διάθεσή της η βιβλιοθήκη.
- παρακολουθήσουν ταινίες
- ακούσουν μουσική
- φιλοξενήσουν συγγραφείς
- πραγματοποιήσουν εργαστήρια
- διοργανώσουν σεμινάρια
- υλοποιήσουν προγράμματα
- συνεργαστούν μεταξύ τους καθώς και με άλλες βιβλιοθήκες



Αφιέρωμα στον Αίσωπο



**Βιβλιοπαρουσίαση
«Η ΜΑΣΚΑ ΤΟΥ "ΜΠΟΡΩ", να νικήσω τον ιό»
Δ. Στεργίου**



**Βιβλιοπαρουσίαση
«ΕΝΑΣ ΔΡΑΚΟΣ ΜΕ ΚΟΡΩΝΑ... ΜΙΑ ΦΟΡΑ»
Ε. Τιάρη0**



**Βιωματικό εργαστήριο
«Μουσικά όργανα του κόσμου»**

Η βιβλιοθήκη στον καιρό της Πανδημίας...

Στη διάρκεια αναστολής της λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων, λόγω COVID 19, η βιβλιοθήκη συνεχίζει μέσα από τη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Στην

πλατφόρμα, της e-me αναρτάται ποικίλο υλικό για τους μαθητές: (βίντεο, κατασκευές, ζωγραφιές, βιβλιοπαρουσιάσεις, διαδραστικά παιχνίδια, συνταγές μαγειρικής, τραγούδια). Μέσω τηλεδιασκέψεων συνεχίζουν και γίνονται δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας καθώς και επισκέψεις συγγραφέων με παρουσιάσεις βιβλίων, αφιερώματα σε Παγκόσμιες ημέρες καθώς και επετειακές δράσεις.

Και το ταξίδι συνεχίζεται...



Συνεργατική διαδικτυακή γιορτή: «Το μαγικό σεντόνι της Πρωτοχρονιάς»

Αθανάσιος Κασιμπελής
ΠΕ70

Η Ηλεία με τη Μακεδονία έχουν ιστορικούς δεσμούς από τα Αρχαία χρόνια από τον βασιλιά της Μακεδονίας Αλέξανδρο, πρόγονο του Μεγάλου Αλεξάνδρου που συμμετείχε στους Ολυμπιακούς Αγώνες αλλά και αργότερα του Αρχέλαου αλλά και του πατέρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Φιλίππου του Β΄ ο οποίος συμμετείχε στα αγωνίσματα της αρματοδρομίας σε τρεις διαδοχικούς Ολυμπιακούς Αγώνες και ανακηρύχτηκε νικητής. Μία μάλιστα από τις παραπάνω νίκες του, το 356 π.Χ., συνέπεσε με την ημέρα γέννησης του γιού του. Έτσι, την ώρα που γεννήθηκε ο Αλέξανδρος, υποστηρίζει ο Πλούταρχος, ήρθε και η αγγελία στον Φίλιππο ότι νίκησε στην Ολυμπία με άλογο ιππασίας: η δε Ολυμπίασιν ίππω κέλητι νενικηκέναι.

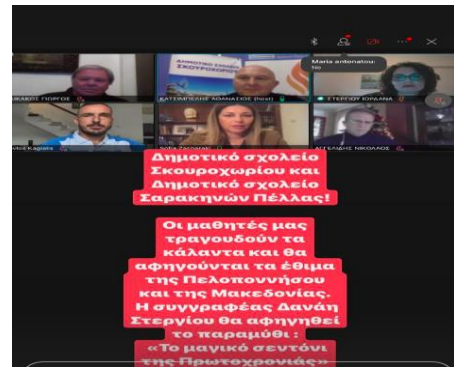
Η Ολυμπία μας ενώνει και μπορεί το 2021 να μην πραγματοποιήθηκαν οι Ολυμπιακοί Αγώνες αλλά το 2022 ελπίζουμε η Ανθρωπότητα να ξαναζήσει ενωμένη αυτό το μοναδικό παγκόσμιο θεσμό που ενώνει τα έθνη και επιδιώκει την Ειρήνη στη Γη.



Ήταν μεγάλη τιμή για όλους τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου Σκουροχωρίου και δική μου προσωπικά να συνεργαστούμε με τον κ. Χρήστο Πισανίδη, προϊστάμενο του Δημοτικού Σχολείου Σαρακηνών και την κα. Δανάη Στεργίου, δασκάλα και συγγραφέα και να συνδιοργανώσουμε με επιτυχία μια χριστουγεννιάτικη τηλεγιορτή η οποία μετέφερε πολλά μηνύματα και ζέστανε τις καρδιές όλων όσων την παρακολούθησαν μέσω της πλατφόρμας webex.

Στην πρωτότυπη διαδικτυακή σχολική γιορτή με τίτλο «Το μαγικό σεντόνι της Πρωτοχρονιάς» που συνδιοργάνωσαν το Δημοτικό Σχολείο Σαρακηνών Πέλλας και το Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου Ηλείας συμμετείχε και η Υφυπουργός Παιδείας κα Σοφία Ζαχαράκη.

Μπορεί η Πανδημία να ανέβαλε όλες τις Χριστουγεννιάτικες μαθητικές γιορτές αλλά οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων βρήκαν τον τρόπο να υπερβούν τις συνθήκες αποκλεισμού της Πανδημίας και να ενώσουν τις φωνές των μαθητών δύο σχολείων που αν και τους χωρίζουν πολλά χιλιόμετρα τους έφερε κοντά η σύγχρονη τεχνολογία της πλατφόρμας webex.

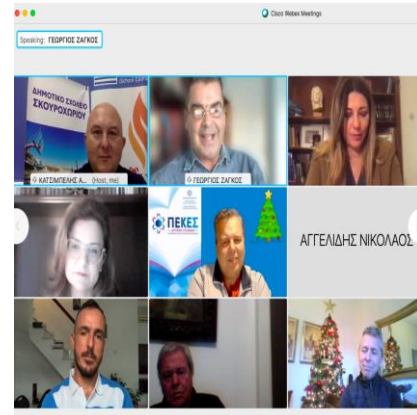


Η Ολυμπία ενώνει και δεν ήταν τυχαίο που επίτιμοι καλεσμένοι της Χριστουγεννιάτικης τηλεγιορτής ήταν ο Πρόεδρος της Εθνικής Ολυμπιακής Ακαδημίας κ. Γιώργος Αλικάκος και ο χάλκινος Ολυμπιονίκης της Ιστιοπλοΐας 470 κ. Παύλο Καγιαλή οι οποίοι αναφέρθηκαν στο νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας της ΕΘΝΟΑ που θα ενταχθεί στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τα οποία εφαρμόζονται ήδη στο πιλοτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου Σκουροχωρίου. Ο κ. Αλικάκος τόνισε τη σημασία της συνεργασίας της ΕΘΝΟΑ με το Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου και όλα τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία τα οποία θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας



Η Υφυπουργός Παιδείας κα Σοφία Ζαχαράκη τόνισε τη σημασία της Ολυμπιακής Παιδείας και αναφέρθηκε στις συνθήκες που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα αυτού του δύσκολου σχολικού έτους που ξεκίνησε όταν ήταν μαζί με τους μαθητές της Ηλείας στις 14 Σεπτεμβρίου 2020. Συνεχάρη τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και των δύο σχολείων και όλα τα στελέχη εκπαίδευσης.

Την εκδήλωση χαιρέτησαν : Ο Οργανωτικός Συντονιστή ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας κ. Σπυρίδωνας Παπαδάκης, Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου Δυτικής Ελλάδας ΠΕ70 κ. Γεώργιος Ζάγκος, Ο Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας κ. Νικόλαος Κλάδης, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης Πέλλας κ. Νικόλαος Αγγελίδης, η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 Κ Μακεδονίας κα Σωτηρία Σαμαρά και η βουλευτής Ηλείας κα Διονυσία-Θεοδώρα Αυγερινούπουλου.



Οι μαθητές των δύο σχολείων έψαλλαν στην Υφυπουργό Παιδείας τα κάλαντα, αναφέρθηκαν στα χριστουγεννιάτικα έθιμα της Πελοποννήσου και της Μακεδονίας και τραγούδησαν μαζί.

Σκορπίζοντας νιφάδες χαράς κι άρωμα Πρωτοχρονιάς από τον Βορρά στον Νότο με ένα βιβλίο κι ένα τρίγωνο...έστειλαν παντού το μήνυμα των Χριστουγέννων καθώς η συγγραφέας Δανάη Στεργίου τους διάβαζε το υπέροχο παραμύθι.

Το δώρο για τους μαθητές ήταν η πρόσκληση του Προέδρου της ΕΘΝΟΑ κ. Αλικάκου να φιλοξενηθούν οι μαθητές των δύο σχολείων στις εγκαταστάσεις της Διεθνούς Ολυμπιακής Ακαδημίας όταν θα είναι έτοιμες και να υλοποιήσουν μαζί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάτι που θα έχει τη στήριξη και του Υπουργείου Παιδείας όπως δεσμεύτηκε η Υφυπουργός Παιδείας κα. Σοφία Ζαχαράκη.

Εύχομαι σε όλους το 2021 να φέρει στην Ανθρωπότητα Ειρήνη και στα παιδιά μας χαμόγελα. Να παίζουν μαζί στις αυλές αγκαλιασμένοι και χαρούμενοι και όχι κλεισμένοι στα σπίτια τους. Μακάρι το «Μαγικό σεντόνι της Πρωτοχρονιάς» να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για έναν καλύτερο κόσμο.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



Το Δημοτικό Σχολείο Φιλώτειας



Το Δημοτικό Σχολείο Αψάλου



Δημοτικό Σχολείο Δροσερού



Δημοτικό Σχολείο Σαρακηνών

