

ηλεκτρονικό περιοδικό
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ**

ΤΟΜΟΣ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 2

Μάιος, 2016

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, Υποδιευθυντής Σχολείου
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Διευθυντής Σχολείου
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Σχολική Σύμβουλος Ε.Α.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Περιεχόμενα

σελ.

2

- **Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση**
Κωφίδου Χριστίνα & Μαντζίκος Κώστας 4

- **Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στον ρόλο του ηγέτη στο σχολείο**
Σκιαδάς Γρηγόρης 26

- **Η διαθεματικότητα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της λογοτεχνίας της Α' λυκείου**
Στύλα Δέσποινα & Μιχαλοπούλου Αικατερίνη 36

- **Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγικές πρόληψης και ήπιας διαχείρισης**
Αναστασάκη Μαρία 42

- **Διαστάσεις θρησκευτικής αγωγής μέσα από τη μελέτη των πέντε πρώτων Ετήσιων Εκθέσεων του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (The European Union Agency for Fundamental Rights)**
Διαμαντής Φώτιος 60



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Περιεχόμενα



**Αξιοποίηση της εμπειρίας από την Εκπαίδευση Δεύτερης
Ευκαιρίας για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής (με
αφορμή μια πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα)**

Οικονόμου Κωνσταντίνος

σελ.
3

68

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Χριστίνα Κωφίδου

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής-
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
christy_kof@hotmail.com

Κώστας Μαντζίκος

Ειδικός Παιδαγωγός
kmantzikos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τη σημερινή εποχή, με την επικράτηση των μοντέλων της αναπηρίας, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και τους ανάπηρους παρουσιάζονται άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε και για τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία και τους ανάπηρους. Οι στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών επηρεάζονται πρώτα από το οικογενειακό, μετά από το σχολικό και φιλικό περιβάλλον και ύστερα διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που αποκτούν. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη των ατόμων με αναπηρία, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά φαίνεται να έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στις φανερές αναπηρίες απ' ό,τι στις λιγότερο φανερές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία και να προωθήσουν την ένταξή τους. Προκειμένου να επιτύχουν κάτι τέτοιο, πρέπει να έχουν επαρκείς γνώσεις για όλο το φάσμα των αναπηριών. Το ίδιο μπορεί να ισχυριστεί και για τα παιδιά. Οφείλουν να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία, με σκοπό όχι μόνο να τα αποδεχτούν, αλλά και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: στάσεις, αντιλήψεις, αναπηρία, εκπαιδευτικοί, παιδιά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, αντικειμενοποιημένες, δηλαδή, γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές γύρω από τις ομάδες μέσα στον κοινωνικό χώρο, που συναντούν ευρεία αποδοχή και που αναδύονται και εξαπλώνονται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες μέσα στον ιστορικό χρόνο (Παπαστάμος, 1990). Πραγματοποιούν μια λειτουργία που είναι αρκετά σημαντική για τις ομάδες. Συγκεκριμένα, έχουν σκοπό να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά των μελών από διαφορετικές ομάδες, όταν αυτές έρχονται σε επαφή. Ο Gibson (1979) υποστηρίζει ότι «σκοπός της αντίληψης είναι να εξυπηρετεί τη δράση και ότι η αντίληψη που έχουμε για την προσωπικότητα του άλλου συνδέεται με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε».

Οι Baron και Byrne (1994) ορίζουν την προκατάληψη ως «μια στάση (συνήθως αρνητική) προς τα μέλη μιας ομάδας, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στο γεγονός ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα». Οι προκαταλήψεις έχουν διαφορετική έννοια από τις διακρίσεις, για το λόγο ότι οι διακρίσεις εμπεριέχουν και κάποιες πράξεις (συνήθως αρνητικές), οι οποίες έχουν ως στόχο τους τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας. Ως στάση, η προκατάληψη λειτουργεί όπως άλλα γνωστικά σχήματα (Friske & Taylor, 1991), με την έννοια ότι οι πληροφορίες που υποστηρίζουν την προκατάληψη επισημαίνονται και ακούγονται πιο συχνά

σε σύγκριση με τις πληροφορίες που δεν την υποστηρίζουν και, ως εκ τούτου, αποθηκεύονται σταθερότερα στη μνήμη. Στο επίπεδο των προκαταλήψεων, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αιτιολογούν την ενεργοποίηση των κοινωνικών στερεοτύπων, που με τη σειρά τους εκφράζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς, η οποία αναπαράγει και αυτή τις αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Ο άνθρωπος χωρίς αναπηρία θα κρίνει εκείνον με την αναπηρία, ανάλογα με το είδος των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων του (θετικά ή αρνητικά). Επειδή η διαπροσωπική έλξη, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο χωρίς αναπηρία άνθρωπος που έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με την αναπηρία, δεν θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ να συνάψει σχέσεις με έναν άνθρωπο με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Έρευνες έχουν καταδείξει τον πολύ σημαντικό ρόλο του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αναπηρία μέσα στην τάξη τους (Eiserman, Shisler, & Healey, 1995· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αυτό εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που σχηματίζουν οι ίδιοι για τα άτομα αυτά (Lindsay, 2007). Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων και των παιδιών χωρίς αναπηρία, όσο και την επιτυχία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009).

Τα στερεότυπα της αναπηρίας, ως προσωπικής τραγωδίας, αλλά και ως έκπτωσης από αυτό που συγκροτεί το ανθρώπινο, συντηρούνται, αναπαράγοντας όχι μόνο αισθήματα οίκτου, αλλά και φόβου και, ενδεχομένως, απέχθειας (Hughes, 2009). Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όλες οι (ειδικές) «ανάγκες» δεν έχουν την ίδια αναγνώριση και συνέπειες. Όπως υποστηρίζει η Corbett, (1998: 41) οι «*ετικέτες έχουν εξαιρετική σημασία και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι σημαντικό*», ιδιαίτερα σε κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια που κατευθύνονται από τις δυνάμεις της αγοράς.

Το ιατρικό μοντέλο ώθησε την κοινωνία να περιοριστεί στη φροντίδα των αναπήρων και να παραμένει η αντιμετώπισή τους από το κοινωνικό σύνολο ατομική συνείδηση του καθενός. Το ιατρικό μοντέλο προωθεί την κατηγοριοποίηση και βασικός του στόχος διαφαίνεται η θεραπεία και η κανονικοποίηση των ατόμων που φέρουν αναπηρία. Όσοι υιοθετούν αυτό το μοντέλο, τείνουν να προστατεύουν, να φροντίζουν και να μεριμνούν για τα άτομα με αναπηρία και ψάχνουν να βρουν τρόπους να τα ελέγξουν και να επικρατήσουν, με στόχο την πρόκληση της ατομικής προσαρμογής μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια (Oliver & Barnes, 1998). Εάν τα άτομα με αναπηρία είναι διαχωρισμένα και αποκομμένα, ως διαφορετικά με ένα θεμελιώδη τρόπο, τότε ποτέ δεν θα τα αποδεχτούμε ως ολοκληρωτικά μέλη της κοινωνίας μας (Morris, 1991). Έτσι, όσο η κοινωνία παραμένει επικεντρωμένη στην επίδοση και στην ομογενοποίηση, τόσο ενισχύεται ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των ατόμων που διαφέρουν και τόσο τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των ατόμων αυτών θα είναι εντονότερα (Κοντοπούλου, 2007).

Ολοκληρώνοντας το εισαγωγικό αυτό κομμάτι, θα γίνει μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της «ένταξης» και της «συμπερίληψης». Ο όρος «ένταξη» σημαίνει «*τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 125). Από την άλλη πλευρά, η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), υποστηρίζει ότι ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο, αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων, αφού αποσκοπεί στον μη περιορισμό στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές.

Η βασική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς τους δύο ορισμούς βρίσκεται στο ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική με απουσία κάποιου θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και γι' αυτό απέτυχε. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης απαιτούσε την προσπάθεια συμπίεσης με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δείχνει ότι και ο όρος «ένταξη», αλλά επιπλέον ορίζει και τη μετατροπή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών, την άρση των

προκαταλήψεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, τη μεταρρύθμιση σε μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ainscow, 1997· Lindsay, 1997).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία είναι ποικίλοι. Μερικοί από αυτούς είναι: το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό, το σχολικό και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Αργότερα αυτές οι στάσεις και οι αντιλήψεις διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που αποκτούν τα ίδια τα παιδιά με τα άτομα με αναπηρία (Innes & Diamond, 1999). Σ' ένα άρθρο τους η Vignes και οι συνεργάτες της (2009) αναφέρουν ότι αρκετές έρευνες δείχνουν μια θετική συσχέτιση της στάσης των γονέων για τα άτομα με αναπηρία και των απόψεων των παιδιών τους για τα άτομα με αναπηρία. Από την άλλη, σε ένα άρθρο τους οι Roberts και Lindsell (1997) αναφέρουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για διάφορες αναπηρίες - κυρίως των παιδιών προσχολικής ηλικίας - επηρεάζονται σε αρχικό στάδιο από τις στάσεις και αντιλήψεις των μητέρων τους για αυτές τις αναπηρίες.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες (Bunch & Valeo, 2004· McDougall, Dewit, King, Miller, & Killip, 2004· Nikolaraizi et al., 2005) που έχουν μελετήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της διαμόρφωσης των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία, του κλίματος που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και των επιδράσεων της ένταξης. Μια μεγάλη μερίδα ερευνών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο, κυρίως στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων προς τα άτομα με αναπηρία (Diamond, 2001· Gash & Goffey, 1995· Kalyva & Agaliotis, 2009). Οι Gash και Goffey (1995) μελέτησαν 125 κορίτσια δημοτικού από δύο διαφορετικά σχολεία. Το πρώτο σχολείο είχε ειδικά τμήματα (τμήμα ένταξης) για παιδιά με αναπηρίες, κυρίως για άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία, ενώ το δεύτερο σχολείο δεν είχε ειδικά τμήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που είχε ειδικά τμήματα είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για κοινωνική συνδιαλλαγή με τα άτομα με αναπηρία, συγκριτικά με τις μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο που δεν είχε ειδικά τμήματα για παιδιά με αναπηρία.

Σε μια συγκριτική έρευνα των Tirosh, Shanin και Reiter (1997), Bossaert, Golpin, Pijl και Petry (2011) και της Vignes και των συνεργατών της (2009), που διεξήχθη σε παιδιά που ζούσαν στο Ισραήλ, στο Βέλγιο, στη Γαλλία και στον Καναδά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του Ισραήλ ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες ίδιας ηλικίας σε σχέση με τα παιδιά από τον Καναδά, το Βέλγιο και τη Γαλλία. Σε μια παρόμοια έρευνα των Nikolaraizi και de Reybekiel (2001), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχε ως δείγμα 229 Έλληνες μαθητές και 234 Άγγλους μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού (10-12 ετών), βρέθηκε ότι τα παιδιά από την Ελλάδα ανέπτυξαν περισσότερο θετικές στάσεις προς τα άτομα με κώφωση, τύφλωση και που χρησιμοποιούσαν αναπηρικό αμαξίδιο ίδιας ηλικίας σε σχέση με τα παιδιά του Ηνωμένου Βασιλείου.

Από την άλλη, μια παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Diamond (2001), εξέτασε τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για παροχή βοήθειας σε άτομα με αναπηρία, για την αποδοχή των ατόμων αυτών και την κοινωνική συνδιαλλαγή τους με τα άτομα αυτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι τα 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν κοινωνική επαφή με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Ωστόσο, βρέθηκε πως τα παιδιά που προσπαθούσαν να αποκτήσουν περισσότερη κοινωνική επαφή με κάποιον από τους συμμαθητές τους με αναπηρία ήταν πιο ευαίσθητα σε καταστάσεις που συνδέονταν με διαφορετικά συναισθήματα και έδειχναν περισσότερη αποδοχή στα άτομα με αναπηρία.

Παρόμοια φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Kalyva και Agaliotis (2009), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα με δείγμα 60 μαθητές έκτης δημοτικού. Από αυτούς

τους μαθητές, οι μισοί (30) πήγαιναν σε σχολείο που είχε μαθητή με φυσική αναπηρία, ενώ οι άλλοι μισοί (30) πήγαιναν σε σχολείο που δεν είχε κάποιο μαθητή με φυσική αναπηρία ή με κάποια άλλης μορφής κινητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η ομάδα των 30 μαθητών που φοιτούσε σε σχολείο που είχε μαθητή με φυσική αναπηρία, φάνηκε να κατανοεί καλύτερα τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονται με την παρουσία μιας κινητικής αναπηρίας, σε σύγκριση με την υπόλοιπη ομάδα των 30 μαθητών. Συμπερασματικά, έγινε φανερό πως οι μαθητές που είχαν κάποια επαφή με άτομο με σωματική αναπηρία, είχαν αναπτύξει πιο θετικές αντιλήψεις και στάσεις προς το άτομο αυτό και στην ένταξή του, σε σύγκριση πάντα με την υπόλοιπη ομάδα των μαθητών.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Αρκετές έρευνες (Nabors & Keyes, 1995· Nikolarai et al., 2005· Royal & Roberts, 1987) έχουν εξετάσει τις στάσεις ατόμων προσχολικής ηλικίας, σχολικής και ενηλίκων σε άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας. Ειδικότερα, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Royal και Roberts (1987), εξετάστηκαν οι αντιλήψεις μαθητών ηλικίας 8, 11, 14 και 17 ετών, καθώς και φοιτητών, σχετικά με 20 διαφορετικές αναπηρίες. Το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να βαθμολογήσει καθεμιά από τις αναπηρίες ως προς τέσσερα χαρακτηριστικά της: 1. Ορατότητα, 2. Σοβαρότητα, 3. Αποδοχή και 4. Εξοικείωση. Τονίζεται ότι οι ερευνητές μελέτησαν τις αναπηρίες συνολικά σε γενικό πλαίσιο και όχι την καθεμιά ξεχωριστά σε ειδικό πλαίσιο. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά φάνηκε να δείχνουν μεγαλύτερη εξοικείωση, καθώς και μεγαλύτερη αποδοχή της αναπηρίας, σε σύγκριση με τα παιδιά ηλικίας 8 ετών. Επιπλέον, βρέθηκε για τα παιδιά ηλικίας 8 ετών ότι όσο περισσότερο προφανής ήταν μια αναπηρία, τόσο λιγότερο την αποδέχονταν.

Οι Nabors και Keyes (1995) εξέτασαν τις αντιλήψεις 32 παιδιών προσχολικής ηλικίας, στων οποίων την τάξη υπήρχαν παιδιά με νοητική και κινητική αναπηρία. Τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προτίμησαν να παίξουν με κάποιον συμμαθητή τους που δεν είχε κάποια από τις δύο αναπηρίες. Επιπλέον, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας έκαναν πιο θετικά σχόλια απέναντι στα ιδίου φύλου παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όσον αφορά σε αυτές τις δύο αναπηρίες, τα παιδιά φάνηκε να έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τους συνομηλίκους τους με εμφανή αναπηρία (κινητική αναπηρία), σε σύγκριση μ' αυτούς που δεν είχαν εμφανή αναπηρία (νοητική αναπηρία). Γενικά, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές προσχολικής ηλικίας δεν είχαν και τόσο θετικές αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ενθάρρυνση θετικών στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Στην έρευνα της Νικολαραϊζης και των συνεργατών της (2005) διερευνήθηκαν οι στάσεις 196 παιδιών προσχολικής ηλικίας από την Ελλάδα και την Αμερική προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά στην Ελλάδα όσο και στην Αμερική αποδέχονταν τα άτομα αυτά. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακό νηπιαγωγείο είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε ενταξιακό σχολείο. Ωστόσο, αποδείχτηκε πως οι τάξεις στην Ελλάδα είχαν λίγες αναπαραστάσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, σε σχέση με τις τάξεις στις ΗΠΑ που είχαν μέτριου έως υψηλού βαθμού αναπαραστάσεις ατόμων με αναπηρία.

Σε μια παρόμοια έρευνα της Nowicki (2006) αξιολογήθηκαν οι στάσεις 100 μαθητών δημοτικού σχολείου ηλικίας 4-10 ετών. Οι στάσεις αξιολογήθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές συνθήκες 1. Παιδιά τυπικής ανάπτυξης, 2. Παιδιά με σωματική αναπηρία, 3. Παιδιά με νοητική αναπηρία, και 4. Παιδιά με σωματική και νοητική αναπηρία ταυτόχρονα. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν πως οι στάσεις των μαθητών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως την παρουσία ή την απουσία αναπηρίας, το είδος της και την ηλικία. Συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά φάνηκε να είναι αρνητικότερα και πιο προκατειλημμένα απέναντι στα παιδιά με νοητική και νοητική/σωματική αναπηρία. Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τις στάσεις τους, οι οποίες ήταν εξίσου αρνητικές απέναντι σε αυτές τις δυο αναπηρίες.

Έρευνες (Morton & Campbell, 2007· Swaim & Morgan, 2001) εξετάζουν τις στάσεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τα άτομα με αυτισμό. Οι στάσεις και οι προθέσεις των παιδιών δημοτικού είναι πιο θετικές, όταν οι μαθητές λαμβάνουν περιγραφικές και επεξηγηματικές πληροφορίες για τον αυτισμό (Swaim & Morgan, 2001). Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν λιγότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, όταν δέχονται επεξηγηματικές πληροφορίες από τους γονείς παρά από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους ή ένα γιατρό (Morton & Campbell, 2007). Ωστόσο, όσο τα παιδιά πλησιάζουν προς την εφηβεία, διαμορφώνουν όλο και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση (Ferguson, 1999).

Οι deLaat, Freriksen, και Vervloed (2013) ερεύνησαν τις αντιλήψεις 344 μαθητών λυκείου, καθώς και φοιτητών σε τέσσερις διαφορετικές μορφές αναπηρίας: 1. Κώφωση, 2. Τύφλωση, 3. Παράλυση, και 4. Νοητική καθυστέρηση. Οι αντιλήψεις τους εξετάστηκαν σε συνάρτηση με την ηλικία, την αυτοεκτίμηση, το φύλο, τη θρησκεία και την εξοικείωση των μαθητών με ένα άτομο με αναπηρία. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν λιγότερο θετικές αντιλήψεις προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τις άλλες τρεις μορφές αναπηρίας. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα άτομα με παράλυση αντιμετώπιζαν πιο αρνητικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τα άτομα με κώφωση και τύφλωση.

Οι Brook και Geva (2001) ερεύνησαν τις γνώσεις και τις στάσεις μαθητών γυμνασίου για συνομηλίκους τους με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) και Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί γνώριζαν περισσότερες πληροφορίες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες παρά για τη ΔΕΠΥ. Όσον αφορά στις στάσεις τους, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με Μαθησιακές Δυσκολίες παρά στους συνομηλίκους τους με ΔΕΠΥ. Ωστόσο, αντιλαμβάνονταν περισσότερα πράγματα για την αναπηρία όσο μεγάλωναν.

Οι de Boer, Pijl, Post, και Minnaert (2012) επισημαίνουν ότι οι στάσεις των διδασκόντων έχουν αρνητική επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με ΔΕΠΥ, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, ενώ οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση. Οι Rosenbaum, Armstrong, και King (1988) βρήκαν ότι οι μαθητές που είχαν φίλεις στο σχολικό πλαίσιο με άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διατηρούσαν θετικές στάσεις προς τα άτομα αυτά, σε σύγκριση με τα άτομα που δεν είχαν καμία επαφή μαζί τους. Επίσης, βρήκαν ότι οι μαθητές σχολείων όπου υπήρχαν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που είχαν συμπεριληφθεί, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους από άλλους μαθητές (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών απέναντι σε άτομα με αναπηρία.

ΤΙΤΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΧΩΡΑ	ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
The Effect of Contact on Greek Children's Understanding of and Attitudes Towards Children with Physical Disabilities 2009	Efrosini Kalyva και Ioannis Agaliotis	60 μαθητές έκτης δημοτικού	Ελλάδα	Φυσική αναπηρία	Οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολείο που είχε μαθητή με αναπηρία, ανέπτυξαν πιο θετικές στάσεις προς το άτομο αυτό και στην ένταξή του, σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών που φοιτούσε σε σχολείο που δεν είχε κάποιο μαθητή με φυσική αναπηρία	European Journal of Special Needs Education
Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions 1987	George P. Royal και Michael C. Roberts	Μαθητές ηλικίας 8, 11, 14, 17 ετών	ΗΠΑ	Διάφορες αναπηρίες	Τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη εξοικείωση, καθώς και μεγαλύτερη αποδοχή της αναπηρίας, σε σύγκριση με τα παιδιά ηλικίας 8 ετών. Τα παιδιά ηλικίας 8 ετών, όσο περισσότερο προφανής ήταν μια αναπηρία, τόσο λιγότερο την αποδέχονταν	Journal of Clinical Child Psychology
The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities 2011	Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl και Katja Petry	167 νέοι ηλικίας 11-20 ετών	Βέλγιο	Διάφορες αναπηρίες	Οι Βέλγοι νέοι είχαν ανεκτικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Όσοι παρακολουθούσαν ένα ενημερωτικό βίντεο για τα άτομα με αναπηρία και οι κοπέλες, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία	Research in Developmental Disabilities
Preschoolers' Reasons for Accepting Peers With and Without Disabilities 1995	Laura Nabors και Lynette Keyes	32 παιδιά ηλικίας 43 έως 60 μηνών	ΗΠΑ (Β. Καρολίνα)	Νοητική και κινητική αναπηρία	Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας δεν είχαν και τόσο θετικές αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, ενώ είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τους συνομηλίκους τους με εμφανή	Journal of Developmental and Physical Disabilities

					αναπηρία (κινητική αναπηρία), σε σύγκριση μ' αυτούς που δεν είχαν εμφανή αναπηρία (νοητική αναπηρία)	
A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs 2005	Magda Nikolarazi, Poonam Kumar, Paddy Favazza, Georgios Sideridis, Dafni Koulousiou και Ann Riall	196 παιδιά προσχολικής ηλικίας	Ελλάδα και ΗΠΑ	Διάφορες αναπηρίες	Τα παιδιά νηπιαγωγείου στην Ελλάδα και στην Αμερική αποδέχονταν τα άτομα με αναπηρία. Τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακό νηπιαγωγείο είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε ενταξιακό σχολείο	International Journal of Disability Development and Education
A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities 2006	Elizabeth A. Nowicki	100 μαθητές δημοτικού σχολείου ηλικίας 4-10 ετών	Καναδάς	Σωματική και νοητική αναπηρία	Τα παιδιά ήταν αρνητικότερα και πιο προκατειλημμένα απέναντι στα παιδιά με νοητική και νοητική/σωματική αναπηρία	Journal of Intellectual Disability Research
Information source affects peers' initial attitudes toward autism 2007	Jane F. Morton και Jonathan M. Campbell	296 μαθητές δημοτικού	ΗΠΑ (Georgia)	Αυτισμός	Οι στάσεις απέναντι στον αυτισμό διαφέρουν ανάλογα με το ποιος παρέχει τις πληροφορίες για την αναπηρία	Research in Developmental Disabilities
Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? 2001	Karen F. Swaim και Sam B. Morgan	233 μαθητές (112 τρίτης δημοτικού και 121 έκτης δημοτικού)	ΗΠΑ	Αυτισμός	Τα αγόρια και τα κορίτσια έδειξαν εξίσου λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αυτιστικές συμπεριφορές παρά στους συνομιλήκους τους χωρίς αυτισμό.	Journal of Autism and Developmental Disorders
Attitudes of children and adolescents towards persons who are deaf, blind, paralyzed or	Stijn de Laat, Ellen Freriksen και Mathijs P.J. Vervloed	200 μαθητές γυμνασίου	Ολλανδία	Κώφωση, Τύφλωση, Παράλυση και Νοητική	Οι συμμετέχοντες είχαν λιγότερο θετικές αντιλήψεις προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τις άλλες τρεις μορφές αναπηρίας. Τα	Research in Developmental Disabilities

intellectually disabled 2013				καθυστέρηση	άτομα με παράλυση αντιμετώπιζαν πιο αρνητικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τα άτομα με κώφωση και τύφλωση.	
Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities 2001	Uzi Brook και Diklah Geva	104 μαθητές γυμνασίου	Ισραήλ	ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες	Οι μαθητές γυμνασίου είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με Μαθησιακές Δυσκολίες παρά στους συνομηλίκους τους με ΔΕΠΥ	Patient Education and Counseling
Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? 2012	Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Wendy Post και Alexander Minnaert	1113 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου	Ολλανδία	ΔΕΠΥ, αυτισμός και νοητική καθυστέρηση	Οι στάσεις των διδασκόντων είχαν αρνητική επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με ΔΕΠΥ, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, ενώ οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση	Educational Studies

Determinants of Children's Attitudes Toward Disability: A Review of Evidence 1998	Peter L. Rosenbaum, Robert W. Armstrong και Susanne M. King	Περισσότεροι από 1200 μαθητές δημοτικού	Καναδάς	Διάφορες αναπηρίες	Οι μαθητές σχολείων όπου υπήρχαν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που είχαν συμπεριληφθεί, είχαν πιο θετικές στάσεις από άλλους μαθητές. Τα κορίτσια είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε σύγκριση με τα αγόρια	Children's Health Care
Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities 2009	Céline Vignes, Emmanuelle Godeau, Mariane Sentenac, Nicola Coley, Felix Navarro, Helene Grandjean και Catherine Arnaud	1509 μαθητές γυμνασίου	Γαλλία	Διάφορες αναπηρίες	Οι μαθητές που είχαν καλή ποιότητα ζωής, ήταν φίλοι με κάποιο άτομο με αναπηρία, είχαν λάβει πληροφορίες για τα άτομα με αναπηρία από τους γονείς ή τα ΜΜΕ και τα κορίτσια, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους	Developmental Medicine & Child Neurology
High School Students' Attitudes toward Inclusion of Handicapped Students in the Regular Education Classroom 1999	Janet M. Ferguson	196 μαθητές γυμνασίου	Καναδάς	Διάφορες αναπηρίες	Η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, δεν συνεπάγεται την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομήλικους τους. Τα κορίτσια και οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας ατόμων με αναπηρία, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους	Educational Forum

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες (Al-Faiz, 2007· Avissar, Reiter, & Leyser, 2003· Center & Ward, 1987· Clough & Lindsay, 1991· Eiserman et al., 1995· Finke, McNaughton, & Drager, 2009· Forlin, 1995· Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995· Leyser, Kapperman, & Keller, 1994· Leyser & Lessen, 1985· Padelidou & Lampropoulou, 1997· Stainback, Stainback & Dedrick, 1984· Shimman, 1990· Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998) ότι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία τους, η εμπειρία τους από την επαφή με άτομα με αναπηρίες, η προετοιμασία και η εκπαίδευσή τους, καθώς και οι πεποιθήσεις τους.

Συγκεκριμένα, έρευνες που μελέτησαν την επίδραση του φύλου στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με αναπηρία (Aksamit, Morris & Leuenberger, 1987· Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991· Harvey, 1985) έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Άλλες έρευνες που μελέτησαν την ηλικία και την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (Avissar et al., 2003· Center & Ward, 1987· Forlin, 1995· Leyser et al., 1994· Padelidou & Lampropoulou, 1997) έδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και εκείνοι με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας είναι περισσότερο υποστηρικτές της ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Σε μια έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000a) φάνηκε ότι η εργασιακή εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία.

Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρίες, έρευνες (Al-Faiz, 2007· Avissar et al., 2003· Janney et al., 1995· Leyser et al., 1994· Leyser & Lessen, 1985· Stainback et al., 1984· Shimman, 1990) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία και περισσότερη επαφή με άτομα με αναπηρία ήταν πιο θετικοί στη στάση τους σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία και επαφή με άτομα με αναπηρία. Έρευνες που διεξήχθησαν στην Αμερική, την Αυστραλία και την Αγγλία αναφορικά με την προετοιμασία και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Avramidis Bayliss, & Burden, 2000b· Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999· Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001) έδειξαν ότι η εκπαίδευση πάνω στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσής τους συνδέονται αρκετά με μια πιο θετική και μεγάλη αποδοχή της ένταξης.

Τέλος, έρευνες σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Clarebout, Elen, Luyten, & Bamps, 2001· Guralnick, 2008· Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997· Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009· Schommer-Aikins, 2004· Soodak, Podell & Lehman, 1998) έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις (αρνητικές ή θετικές) επηρεάζουν και τις διδακτικές στρατηγικές των ιδίων των εκπαιδευτικών. Οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία έχουν αρκετά σημαντική επίδραση στις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στην ένταξη των παιδιών αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Soodak και των συνεργατών της (1998) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς αισθάνονται πιο ικανοί και δρουν πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση της τάξης τους και μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την ένταξη.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών αναφορικά με τις στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο, των οποίων τα αποτελέσματα να συνάδουν με αυτά των διεθνών ερευνών (Δόικου, 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εμπλακεί στην ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν τη

συνεργασία μαζί τους (Stanovich & Jordan, 2002). Αναμφισβήτητα, κρίνεται απαραίτητο οι δάσκαλοι της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να κάνουν φανερά τα πιστεύω, τις στάσεις και τις διαφωνίες τους για την ένταξη (Galis-Allan & Tanner, 1995). Ωστόσο, παρά τη θετική δήλωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φοίτηση ή την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, συχνά αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία αυτών των ατόμων. Οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο, την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς τους ανθρώπους (King-Sears, 2008· Rix, 2009).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη συνδέεται στενά με την αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα έχει δείξει ότι παρ' όλο που μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παιδί με αναπηρία έχει δικαίωμα σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εντούτοις οι στάσεις τους προς την ένταξή του συχνά είναι αρνητικές και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της ένταξης (Βλάχου, 2014). Η Πέννα (2008:74) αναφέρει ότι *«Οι στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη οφείλουν να γίνουν κατανοητές μέσα από μία ισχυρά συναισθηματική παράμετρο, την αποδοχή των δασκάλων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι καταστάσεις αποδοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγουν την ψυχική υγεία, τον αυτοσεβασμό, την κοινωνική συμπεριφορά και τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών. Η ετοιμότητα του δασκάλου για την ένταξη αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για την επιβάρυνση των δασκάλων στην εργασία»*.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με αυτισμό. Έχει αποδειχτεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη, μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά, όταν οι δίχως αναπηρία μαθητές της τάξης τούς απορρίπτουν και τούς στιγματίζουν (McLeskey & Waldron, 2002). Σε τρεις μεγάλες έρευνες που διεξήχθησαν στην Αγγλία, τονίζεται η σημασία που έχουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων, όταν πρόκειται για αυτιστικούς μαθητές (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999· Mavropoulou & Padelidou, 2000· McGregor & Campbell, 2001). Είναι χαρακτηριστικό πως οι ίδιοι οι παιδαγωγοί πλέον διαπιστώνουν την αναγκαιότητα αλλαγής των αντιλήψεών τους για τον αυτισμό (Nind, 1999).

Έρευνα των Padelidou και Lampropoulou (1997) έδειξε ότι πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν θετική στάση προς τη σχολική ένταξη, ενώ οι νεότεροι και λιγότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις στη σχολική ένταξη από τους μεγαλύτερους και περισσότερο έμπειρους. Από την άλλη, η έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) έκανε φανερό το γεγονός ότι αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα της ένταξης. Το 62, 1% αναφέρει πως η άγνοια οφείλεται για τις πρακτικές διαχωρισμού που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία, το 56, 3% η έλλειψη υποδομών και το 52, 5% η έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών για συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία.

Ο Al-Faiz (2007) ερευνήσε τις στάσεις 231 δασκάλων δημοτικών σχολείων απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε δημόσια σχολεία στο Ριάντ της Σαουδικής Αραβίας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο για να ανακαλύψουν αν οι 11 μεταβλητές (φύλο, υπηκοότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμός εκπαίδευσης, ηλικία εκπαίδευσης, πλαίσιο διδασκαλίας, εμπειρία διδασκαλίας, πρόγραμμα διδασκαλίας, αυτισμός στην οικογένεια, και επαφή με μαθητές με αναπηρίες) επηρέασαν τις στάσεις των δασκάλων αυτών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πλαίσιο διδασκαλίας, η εμπειρία διδασκαλίας και η ύπαρξη ανάπηρου συγγενή στην οικογένεια ήταν οι 3 σημαντικοί παράγοντες που επηρέασαν τις στάσεις των δασκάλων. Από την άλλη πλευρά, οι Avissar et al. (2003) υποστηρίζουν ότι η ηλικία, το επίπεδο της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στο Ισραήλ συσχετίζεται θετικά με τη στάση τους προς τη συμπερίληψη, ενώ οι Finke και οι συνεργάτες της (2009) αποδεικνύουν πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό επηρεάζει τη στάση τους προς τη συμπερίληψη με θετικό τρόπο.

Ο Guralnick (2008) υποστηρίζει ότι οι αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, τονίζοντας

έτσι τη σημασία των θετικών στάσεων που πρέπει να έχουν οι νηπιαγωγοί. Η έρευνα σχετικά με τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, δείχνει ότι το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις (Eiserman et al., 1995· Stoiber et al., 1998). Οι Rafferty και Griffin (2005) σύγκριναν προοπτικές που αφορούσαν τα οφέλη και τους κινδύνους της συμπερίληψης, όπως αναφέρθηκαν από 237 γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία και 118 εκπαιδευτικούς στο ίδιο πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας. Όσον αφορά τις στάσεις των νηπιαγωγών, τα ευρήματα των ερευνητών ενισχύουν τα αποτελέσματα παλαιότερων μελετών, οι οποίες κατέδειξαν ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας ήταν ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις: τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και γνωστικές βλάβες δέχτηκαν σε μικρότερο βαθμό υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία, την ακοή και ορθοπεδικά.

Ο Segall (2008) ερευνήσε τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις στάσεις δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και υπευθύνων εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στην τάξη σχετικά με το φάσμα διαταραχών του αυτισμού. Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το «Ερωτηματολόγιο Συμπερίληψης Αυτισμού» (Autism Inclusion Questionnaire) βρήκε πως οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα των διαταραχών του αυτισμού σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το 75% του δείγματος συμφώνησε πως η πλήρης συμπερίληψη δεν ήταν εφικτή για όλους τους μαθητές στο φάσμα διαταραχών του αυτισμού. Ο αριθμός των γνωστών και χρησιμοποιούμενων πρακτικών συμπερίληψης από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς προβλεπόταν καλύτερα από την εμπειρία, παρά από τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είχαν τις λιγότερες εμπειρίες σχετικά με το φάσμα διαταραχών του αυτισμού και λιγότερες γνώσεις συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι γνώσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν διέφεραν σε μεγάλο βαθμό από αυτές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη επιμορφωτικών προγραμμάτων ή ενδοϋπηρεσιακών παρουσιάσεων που θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις για το φάσμα διαταραχών του αυτισμού.

Οι Avramidis και Norwich (2002) βρήκαν πως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν θετικές στάσεις απέναντι σε μια γενική μορφή συμπερίληψης, αλλά δεν βρέθηκαν ευρήματα που να αφορούν την αποδοχή μιας συνολικής συμπερίληψης. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του κάθε παιδιού. Επιπλέον, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάστηκαν από μεταβλητές που σχετίζονταν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η διαθεσιμότητα φυσικής και ανθρώπινης υποστήριξης (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι σε άτομα με αναπηρία.

TITΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ ΟΙ	ΧΩΡΑ	ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration 1997	Susana Padeliadu και Venetta Lampropoulou	190 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 187 δάσκαλοι ειδικής αγωγής	Ελλάδα (Κ. Μακεδονία και Πελοπόννησος)	Διάφορες αναπηρίες	Πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν θετική στάση προς τη σχολική ένταξη, ενώ οι νεότεροι και λιγότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις στη σχολική ένταξη από τους μεγαλύτερους και περισσότερο έμπειρους	European journal of special needs education
Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? 2012	Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Wendy Post και Alexander Minnaert	44	Ολλανδία	ΔΕΠΥ, αυτισμός και νοητική καθυστέρηση	Οι στάσεις των διδασκόντων είχαν αρνητική επίδραση στις στάσεις των μαθητών, ενώ οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση	Educational Studies
Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice 2000	Sophia Mavropoulou και Susana Padeliadou	35 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 29 δάσκαλοι ειδικής αγωγής	Ελλάδα	Αυτισμός	Οι δάσκαλοι γνώριζαν το φάσμα αυτιστικών διαταραχών και ότι ο αυτισμός δεν συνδέεται πάντα με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, διαπιστώθηκε σύγχυση σχετικά με τις αιτίες του αυτισμού και τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές	Autism
Inclusion in Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis 1995	Susan Allan-Galis και C. Kenneth Tanner	460 εκπαιδευτικοί και διευθυντές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης	ΗΠΑ (Γεωργία)	Διάφορες αναπηρίες	Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, αντιμετωπίζουν πιο θετικά την ενιαία εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι λιγότεροι σίγουροι για τις στρατηγικές αποτελεσματικής	Education Policy Analysis Archives

					διδασκαλίας των ατόμων με αναπηρία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	
Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education 2006	Athina Zoniou-Sideri και Anastasia Vlachou	641 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (136 προσχολικής εκπαίδευσης, 272 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 233 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	Ελλάδα	Διάφορες αναπηρίες	Αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναπηρία και την αναγκαιότητα της ένταξης	International Journal of inclusive Education
Attitudes of elementary school teachers in riyadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning 2006	Hessah S. Al-Faiz	231	Σαουδική Αραβία	Αυτισμός	Το πλαίσιο διδασκαλίας, η εμπειρία διδασκαλίας και η ύπαρξη ανάπηρου συγγενή στην οικογένεια επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό	Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences
Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals 2003	Gilada Avissar, Shunit Reiter και Yona Leyser	110 διευθυντές δημοτικών σχολείων	Ισραήλ	Διάφορες αναπηρίες	Η ηλικία, το επίπεδο της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στο Ισραήλ συσχετίζεται θετικά με τη στάση τους προς τη συμπερίληψη	European Journal of Special Needs Education
All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn: General Education Teachers' Perspectives	Erinn H. Finke	5 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων	ΗΠΑ	Αυτισμός	Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό επηρεάζει τη στάση τους προς τη συμπερίληψη με θετικό τρόπο	Augmentative and Alternative Communication

on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC 2009						
A Community Assessment of Preschool Providers' Attitudes Toward Inclusion 1995	William Eiserman, Lenore Shisler και Suzanne Healey	220 δάσκαλοι και διαχειριστές	ΗΠΑ (Φλόριντα)	Διάφορες αναπηρίες	Οι νηπιαγωγοί είχαν γενικώς θετικές στάσεις απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης. Το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών	Journal of Early Intervention
Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion 1998	Karen Stoiber, Maribeth Gettinger και Donna Goetz	128 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής	ΗΠΑ (Wisconsin)	Προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες, μέτρια νοητική καθυστέρηση, αυτισμός, νευρολογικές διαταραχές	Το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών: τα παιδιά με προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια νοητική καθυστέρηση εντάσσονται πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον απ' ό,τι τα παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές διαταραχές	Early Childhood Research Quarterly
Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers 2005	Yvonne Rafferty και Kenneth Griffin	118 δάσκαλοι προσχολικής εκπαίδευσης	ΗΠΑ (N. Υόρκη)	Διάφορες αναπηρίες	Τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και γνωστικές βλάβες δέχτηκαν σε μικρότερο βαθμό υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία, την ακοή και ορθοπεδικά	Journal of Early Intervention

The attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools 2001	Evelyn McGregor και Elaine Campbell	23 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 49 γενικής εκπαίδευσης	Σκωτία	Αυτισμός	Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ήταν θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με αυτισμό, ενώ όσοι από αυτούς είχαν εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από όσους δεν είχαν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επέδειξαν περισσότερο θετικές στάσεις	Autism
Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes 2008	Matthew Joel Segall	9 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 20 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	ΗΠΑ (Georgia)	Αυτισμός	Οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα των διαταραχών του αυτισμού σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το 75% του δείγματος πιστεύει πως η πλήρης συμπερίληψη δεν ήταν εφικτή για όλους τους μαθητές στο φάσμα διαταραχών του αυτισμού	Unpublished master's thesis
Autism: The Teacher's View 1999	Sarah Helps, I. C. Newsom-Davis και M. Callias	72 εκπαιδευτικοί και υποστηρικτικό προσωπικό	Αγγλία	Αυτισμός	Οι εκπαιδευτικοί και το υποστηρικτικό προσωπικό είχαν διαφορετικές απόψεις από τους επαγγελματίες υγείας σχετικά με τον αυτισμό. Οι περισσότεροι δεν είχαν καθόλου ή ελάχιστη επιμόρφωση σχετικά με τη διαταραχή και τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσης	Autism

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ένταξη αποτελεί βασική προϋπόθεση και προαπαιτούμενο των δημοκρατικών κοινωνιών, καθώς στηρίζεται στην ανάγκη όλων των ατόμων για ισότιμη και αποτελεσματική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των τάξεων γενικής εκπαίδευσης. Αποτελεί μέρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναγνωρίζει και αποδέχεται τη διαφορετικότητα όλων των ατόμων, ως συμβάλλουσα στην καλύτερη και ολόπλευρη εκπαίδευση όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου, λαμβάνεται ως κάτι θετικό και βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, «τοποθετώντας τα εμπόδια της συμμετοχής στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο και στην ευρύτερη κοινωνία» (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012: 51). Εκλαμβάνει ως πρωταρχικής σημασίας την εμπειρία των ίδιων των ανάπηρων, καταδικάζοντας τη θεώρηση της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας, μιας αρνητικής κατάστασης, που πρέπει να εξαλειφθεί, προκειμένου να επέλθει η κανονικοποίηση των ανάπηρων ατόμων (Παντελιάδου, 2007).

Όσον αφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές της Ελλάδας, των ΗΠΑ, του Καναδά και της Γαλλίας, που φοιτούν σε σχολείο που έχει μαθητή με αναπηρία, αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις προς το άτομο αυτό και στην ένταξή του, σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολείο που δεν έχει κάποιο μαθητή με αναπηρία (Kalyva & Agaliotis, 2009· Nikolarai et al., 2005· Rosenbaum et al., 1998). Το ίδιο επιβεβαιώνει και η έρευνα των Vignes et al. (2009), η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές που έχουν καλή ποιότητα ζωής και είναι φίλοι με κάποιο άτομο με αναπηρία, έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας ατόμων με αναπηρία (Ferguson, 1999). Ωστόσο, η ίδια η ερευνήτρια (Ferguson, 1999) διαπιστώνει πως η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, δεν συνεπάγεται πάντα και την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομήλικους τους.

Η ενημέρωση σχετικά με τα άτομα με αναπηρία είναι ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στάσεων για τα άτομα με αναπηρία (Bossart et al., 2011· Vignes et al., 2009), ενώ η έρευνα των Morton και Campbell (2007) έδειξε πως οι στάσεις απέναντι στον αυτισμό διαφέρουν ανάλογα με το ποιος παρέχει τις πληροφορίες για την αναπηρία. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε πως οι στάσεις των διδασκόντων στην Ολλανδία έχουν αρνητική επίδραση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με ΔΕΠΥ, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, ενώ οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση (de Boer et al., 2012). Ένας ακόμα παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τα άτομα με αναπηρία είναι και η ηλικία τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη εξοικείωση και μεγαλύτερη αποδοχή της αναπηρίας, σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά (Royal & Roberts, 1987). Επιπρόσθετα, το φύλο των μαθητών επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους απέναντι στην αναπηρία, καθώς φάνηκε πως τα κορίτσια έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε σύγκριση με τα αγόρια (Bossart et al., 2011· Ferguson, 1999· Rosenbaum et al., 1998· Vignes et al., 2009).

Τέλος, το είδος της αναπηρίας και ο βαθμός που αυτή είναι εμφανής, επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στους συνομήλικους τους με αναπηρία. Έτσι, στις ΗΠΑ τα παιδιά ηλικίας 8 ετών, όσο περισσότερο προφανής ήταν μια αναπηρία, τόσο λιγότερο την αποδέχονταν (Royal & Roberts, 1987). Σε αντιδιαστολή με την έρευνα των Royal και Roberts (1987), έρχεται η έρευνα των Nabors και Keyes στις ΗΠΑ (1995), στην οποία φάνηκε οι μαθητές προσχολικής ηλικίας να μην έχουν και τόσο θετικές αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, ενώ είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τους συνομηλικούς τους με εμφανή αναπηρία (κινητική αναπηρία), σε σύγκριση μ' αυτούς που δεν είχαν εμφανή αναπηρία (νοητική αναπηρία). Στον Καναδά, τα παιδιά ήταν αρνητικότερα και πιο προκατειλημμένα απέναντι στα παιδιά με νοητική και νοητική/σωματική αναπηρία (Nowicki, 2006), εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα των de Laat et al. (2013) στην Ολλανδία. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι μαθητές είχαν λιγότερο θετικές αντιλήψεις προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τα άτομα με παράλυση, κώφωση και τύφλωση. Εξίσου αρνητικές στάσεις έδειξαν και μαθητές στις ΗΠΑ απέναντι στα άτομα με αυτιστικές συμπεριφορές (Swaim & Morgan, 2001), ενώ μαθητές γυμνασίου στο Ισραήλ είχαν πιο

θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με Μαθησιακές Δυσκολίες παρά στους συνομηλίκους τους με ΔΕΠΥ.

Όσον αφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η έρευνα έδειξε πως εκπαιδευτικοί στη Σουηδική Αραβία, στο Ισραήλ, στις ΗΠΑ και στη Σκωτία, που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, αντιμετωπίζουν πιο θετικά την ενιαία εκπαίδευση (Al-Faiz, 2006· Avissar et al., 2003· Eiserman et al., 1995· Galis-Allan & Tanner, 1995· McGregor & Campbell, 2001). Με το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί η έρευνα των Padeliadou και Lampropoulou (1997) στην Ελλάδα, η οποία βρήκε πως οι νεότεροι και λιγότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις στη σχολική ένταξη από τους μεγαλύτερους και περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναπηρία και την αναγκαιότητα της ένταξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), ενώ άλλοι την αντιμετωπίζουν αρνητικά (Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Επιπλέον, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Eiserman et al., 1995· Rafferty & Griffin, 2005· Stoiber et al., 1998). Ειδικότερα, στην έρευνά τους η Stoiber και οι συνεργάτες της (1998), βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια νοητική καθυστέρηση εντάσσονται πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον απ' ό,τι τα παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές διαταραχές. Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα των Rafferty και Griffin (2005), οι οποίοι απέδειξαν πως τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, αυτισμό και γνωστικές βλάβες δέχτηκαν σε μικρότερο βαθμό υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους σε σχέση με τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία, την ακοή και ορθοπεδικά. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στη Σκωτία και τις ΗΠΑ είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με αυτισμό (McGregor & Campbell, 2001· Segall, 2008). Ωστόσο, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως η πλήρης συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλους τους μαθητές στο φάσμα διαταραχών του αυτισμού (Segall, 2008), ενώ άλλοι ομολογούν τη σύγχυσή τους σχετικά με τις αιτίες του αυτισμού και τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (Mavropoulou & Padeliadou, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα της Helps και των συνεργατών της (1999) στην Αγγλία, η οποία αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί και το υποστηρικτικό προσωπικό έχουν διαφορετικές απόψεις από τους επαγγελματίες υγείας σχετικά με τον αυτισμό, ενώ τονίζει και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς οι περισσότεροι δεν έχουν καθόλου ή ελάχιστη επιμόρφωση σχετικά με τη διαταραχή. Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν πως οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι λιγότερο σίγουροι για τις στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας των ατόμων με αναπηρία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Galis-Allan & Tanner, 1995), ενώ άλλες έρευνες αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιδεικνύουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι τα άτομα με αναπηρία απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (McGregor & Campbell, 2001). Επιπλέον, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό επηρεάζει τη στάση τους προς τη συμπερίληψη με θετικό τρόπο (Finke, 2009), ενώ το πλαίσιο διδασκαλίας και η ύπαρξη ανάπηρου συγγενή στην οικογένεια επηρεάζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό (Al-Faiz, 2006).

Η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία συσχετίζεται θετικά και με την ηλικία και το επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Avissar et al., 2003), ενώ, τέλος, οι στάσεις των διδασκόντων φαίνεται να έχουν αρνητική επίδραση στις στάσεις των μαθητών και οι στάσεις των γονέων θετική επίδραση (de Boer et al., 2012). Παρά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, κι άλλες έρευνες πρέπει να διεξαχθούν στο μέλλον, οι οποίες όχι μόνο να εξετάζουν τις υπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και να προτείνουν τρόπους και λύσεις για την αποτελεσματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, μέσα από μια ριζική αναμόρφωση της κοινωνίας απέναντι στο ζήτημα της αναπηρίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6.
- Aksamit, D., Morris, M. & Leuenberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in riyaadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403–1403.
- Avisar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 193– 213.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education* 6, 38–43.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Βλάχου, Α. (2014). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Εαρινό Εξάμηνο 2014-2015. Βόλος.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction*, 7th ed., Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bossaert, G., Golpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents toward peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504–509.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development and Education*, 46, 143– 156.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Brook, U., & Geva, D. (2001). Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. *Patient Education and Counseling*, 43(1), 31–36.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 53–77.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Corbett, J. (1998). *Special educational needs in the twentieth century: A cultural analysis*. London: Cassell.
- Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. *Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ατραπός. Τχ. 41. Σελ. 93–116.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood and Special Education*, 21(2), 104–113.
- deLaat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863.

- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
- Eiserman, W., Shisler, L. & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149–167.
- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173–179.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110–122.
- Friske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition: From Brains to Culture*, 2nd edn. New York: Random House.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Galis-Allan, S. & Tanner, K. (1995). Inclusion in elementary schools: A survey and policy analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15), 1–22.
- Gash, H., & Goffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1–16.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90–101.
- Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child*, 32, 163–173.
- Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism* 3(3), 287–298.
- Hughes, B. (2009). Wounded/monstrous/object: A critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability & Society* 24 (4), 399–410.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103–111.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425–439.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.
- Κοντοπούλου, Μ (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213–220.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23 (2), 55–62.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140.

- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
- Leyser, Y., & Lessen, E. (1985). The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers towards mainstreaming. *Exceptional Child*, 32, 175–183.
- Lindsay, G. (1997). Values, rights and dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24(2), 55–59.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Mavropoulou, S., & Padelidou, W. (2000). Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice. *Autism*, 4, 173–183.
- McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287–313.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189–207.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65–72.
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. London: The Women's Press.
- Morton, J. F., & Campbell, J. M. (2007). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research Developmental Disabilities*, 29(3), 189–201.
- Nabors, L., & Keyes, L. (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335–355.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 101–119.
- Nind, M. (1999). Intensive interaction and Autism: A useful Approach? *British Journal of Special Education*, 26, 96–102.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348.
- Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy: From exclusion to inclusion*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη, στο Μαυροπούλου, Σ. επιμ. (2007). «Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις», 5–18. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαστάμος, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα, Ελλάδα.
- Padelidou, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards integration. *European journal of special needs education* 12(3-3), 173–183.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192.
- Rix, J. (2009). A model of simplification: The ways in which teachers simplify learning materials. *Educational Studies*. 87, 94–97.

- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133–145.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32–39.
- Royal, G. P., & Roberts, C. M. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(2), 122–132.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Segall, M. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83–91.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480–497.
- Stainback, S., Stainback, W., & Dedrick, V. L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools. *Teacher Education*, 19, 21–27.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173–180.
- Stoiber, K., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205.
- Tirosh, E., Shanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12), 811–814.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7–20.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). Εισαγωγή, Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. επιμ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση», 13–26. Αθήνα.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379–394.

Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στον ρόλο του ηγέτη στο σχολείο

Γρηγόρης Σκιαδάς
Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας
griskiadass@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή μελετώνται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα δύο στελεχών της εκπαίδευσης, του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας όπως αυτά περιγράφονται στη σχετική νομοθεσία. Καταδεικνύεται ο στατικός τους χαρακτήρας σε σχέση με τη διαχείριση ενός “ανθρωπίνου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” και των χαρακτηριστικών του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος υπό το πρίσμα του ρόλου του ηγέτη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλύονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του ηγέτη Σχολικού Συμβούλου και Διευθυντή Σχολικής μονάδας και καταγράφεται η ανάγκη αλλαγής της σχετικής νομοθεσίας. Στη συνέχεια, προβαίνουμε σε μια συγκριτική καταγραφή των στοιχείων τα οποία οριοθετούν τις ομοιότητες και τις διαφορές του ηγετικού ρόλου των δύο παραπάνω στελεχών της εκπαίδευσης. Η σύγκριση αυτή καταλήγει στη διαμόρφωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικά με το πώς ο ρόλος του στελέχους - ηγέτη στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του παραγόμενου έργου όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την όσο το δυνατόν ικανοποιητικότερη διαχείριση του ανθρωπίνου εκπαιδευτικού κεφαλαίου ως πολύτιμο πόρο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ηγέτης Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής, καθήκοντα, αρμοδιότητες, ηγεσία, ανθρώπινο εκπαιδευτικό κεφάλαιο.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων έτσι όπως αυτά καθορίζονται από τη σχετική νομοθεσία. Κάνοντας μια γενική αναφορά στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο ως ιδεολογική και φυσική υπόσταση και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική, θα αναλύσουμε τις βασικές λειτουργίες που περιγράφονται στα σχετικά άρθρα της νομοθεσίας και αφορούν το καθοδηγητικό - παιδαγωγικό και διοικητικό έργο τους στην εκπαίδευση. Με γνώμονα την ιδιαίτερη ταυτότητα του ηγέτη στη διοίκηση μιας ομάδας ατόμων στην οποία καλείται να ασκήσει τα καθήκοντά του προβαίνουμε σε μια συγκριτική αναφορά και ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών των χαρακτηριστικών του Σχολικού Συμβούλου ως ηγέτη και του Διευθυντή ως ηγέτη της Σχολικής Μονάδας. Στόχο της εργασίας αυτής αποτελεί η διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων οι οποίες θα καθορίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει τα παραπάνω στελέχη της εκπαίδευσης να διαθέτουν και θεωρούνται απαραίτητα για την ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνουν ουσιαστικά το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι μετασχηματίζοντάς τους σε σύγχρονους μάνατζερ ενός “ανθρωπίνου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” (Σκιαδάς, 2013).

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, έναν οργανισμό. Η επιβίωσή του ως παραγωγικός θεσμός με ουσιαστική συμβολή στη γνωστική, πνευματική και ψυχική διαμόρφωση του ατόμου εξαρτάται αφενός από το βαθμό που το ίδιο παρακολουθεί τα νέα και συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα αφετέρου από την συνεργασία - αποδοχή και ανταπόκριση των συντελεστών του σε αυτά. Σημαντικό στοιχείο στο σχολείο αποτελεί η

παρουσία του ανθρώπινου παράγοντα και ενός συνόλου στόχων, οδηγιών, στρατηγικών που απορρέουν από την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και τις διαδικασίες της σχολικής τάξης.

Στον πολυδιάστατο αυτό χώρο του σχολείου, ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας καλούνται να ασκήσουν τα καθήκοντά τους σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Η ανταγωνιστικότητα οφείλεται στις συνεχείς μεταβολές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού, οικονομικού γίνεσθαι αλλά και στην “εισβολή” των τεχνολογιών και των νέων μορφών πληροφόρησης στην κοινωνία των ανθρώπων.

Ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής οφείλουν να συνεργαστούν με μια ομάδα εκπαιδευτικών - διαφορετικής σύνθεσης η κάθε μια - και να αξιοποιήσουν το ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω μιας αποτελεσματικής διαχείρισης ή ανάπτυξής του. Κάθε εκπαιδευτικός, ως αυτόνομη προσωπικότητα, αναδεικνύει τις δικές του προσδοκίες, εμπειρίες, αντιλήψεις ή στάσεις όταν κινείται στο χώρο αυτό και συνυπάρχει, με σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, με διαφορετικά άτομα με διαφορετικές αρμοδιότητες, υποχρεώσεις και δικαιώματα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές “γεννούν” συμπεριφορές ως αποτέλεσμα των προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων και των χαρακτηριστικών του οργανισμού, η κατανόηση των οποίων οδηγεί γρήγορα στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς του μέσα στον οργανισμό.

Βασικό χαρακτηριστικό που σχολικού περιβάλλοντος είναι η συνεχής μεταβολή και διαφοροποίηση εξαιτίας των παραγόντων που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν. Σε αυτό το πλαίσιο το στέλεχος της εκπαίδευσης, ως Διευθυντής ή Σχολικός Σύμβουλος, καλείται να προσαρμόζεται συνεχώς στις νέες διαμορφούμενες καταστάσεις και να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις. Ωστόσο, τα καθήκοντά τους, όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα από τη σχετική νομοθεσία φαίνεται να περιορίζονται στη στατική έννοια της διοίκησης και άσκησης της εξουσίας που απορρέει από τη θέση στον εργασιακό χώρο και τη διοικητική ιεραρχία παρά στην εξέλιξη και προώθηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθορίζονται με την Υπουργική απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02). Η συγκεκριμένη απόφαση αποτελείται από δεκατρία άρθρα τα οποία περιλαμβάνουν τις αρμοδιότητες τους, σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη εργασία, ωστόσο, περιορίζουμε τη μελέτη και ανάλυση των καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων σε αυτά τα οποία συσχετίζονται αποκλειστικά με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας τους και τούτο γιατί η σχέση των εν λόγω στελεχών με τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητας τους, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά καταλυτικά στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Η μελέτη των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων τους, αποκτά ιδιαίτερο νόημα αφού οριοθετούν τον καθοδηγητικό και παιδαγωγικό ρόλο τον οποίο αυτοί επιτελούν. Ο Σχολικός Σύμβουλος στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου, ασκεί τα καθήκοντά του σε πνεύμα συνεργασίας με συχνές συναντήσεις ή κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες ή σε ατομικό επίπεδο. Η επικοινωνία αυτή στοχεύει στην ανατροφοδότηση¹ και τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου ή αποβλέπει στην ενημέρωσή του για τη διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, οι οποίοι τελικά υλοποιούν κάθε προγραμματισμό ή πραγματώνουν κάθε εκπαιδευτικό στόχο, ο οποίος τίθεται από την πολιτεία ή το σχολείο.

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τη σύνθεση τεσσάρων βασικών λειτουργιών, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης.

¹ Η ανατροφοδότηση προσδίδει στον εκπαιδευτικό την απαραίτητη γνώση σχετικά με την πορεία της εργασίας του και παράλληλα επιτελεί υποκινητικό ρόλο. Οι Deci (1975) και Deci & Ryan (1985), τονίζουν σε αυτή θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την εργασιακή επάρκεια και αποφασιστικότητα.

- Στην πρώτη λειτουργία, ο Σχολικός Σύμβουλος εμφανίζεται ως **φορέας και διαχειριστής** της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Διαχειρίζεται τη συγκεκριμένη πολιτική στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης του και την καθιστά εφαρμόσιμη μέσω των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του. Διευκολύνει την υλοποίηση καινοτομιών, καθιστά τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο κάθε προγράμματος κατανοητό στους εκπαιδευτικούς ενώ συμβάλλει στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας προκειμένου να επισημανθούν τυχόν δυσκολίες ή αδυναμίες.
- Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο Σχολικός Σύμβουλος ενεργεί ως **προγραμματιστής και συντονιστής** του εκπαιδευτικού έργου και της διδακτικής πράξης. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και προτείνει τρόπους εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, συντονίζει τη διαδικασία εφαρμογής τους μέσα στη σχολική τάξη ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης του.
- Ως **επιμορφωτής** φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας σχετικές πρωτοβουλίες σε σχέση με τις διδακτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικά προγράμματα ως επιμορφωτής προκειμένου να διατηρεί σε υψηλό επίπεδο το επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και παράλληλα ενθαρρύνει κάθε μορφή αυτοεπιμόρφωσης και ενδοσχολικής κατάρτισης.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί βασικό παράγοντα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Ως **αξιολογητής** του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου οφείλει να επισημαίνει τις τυχόν αδυναμίες και δυσκολίες εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στην περιφέρειά του. Παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Σε περιπτώσεις αδυναμίας εφαρμογής τους έχει τη δυνατότητα να προτείνει την αναίρεση ή τη μερική διόρθωση των σχετικών προγραμμάτων.

ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθορίζεται με την ίδια Υπουργική απόφαση **Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02)** στα άρθρα 27- 32. Είναι παράλληλα ο διοικητικός και παιδαγωγικός - επιστημονικός υπεύθυνος για την οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου. Αναλυτικότερα σύμφωνα με το Σαΐτη (2008) ο Διευθυντής του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί οργανωτής, επόπτης, εκπαιδευτής, εκπαιδευτικός και συντονιστής, ρυθμιστής λειτουργικών θεμάτων καθώς και εκπρόσωπος του σχολείου. Σχετίζεται με το σύνολο των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων - στοιχείων που επιδρούν στην εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Συνεργάζεται δηλαδή με το Σύλλογο των διδασκόντων και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου του (εσωτερικοί παράγοντες), με τους γονείς, με στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και τους διάφορους διοικητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες (εξωτερικοί παράγοντες) που ενδεχομένως εμπλέκονται στη σχολική ζωή και διαδικασία. Ο ρόλος του είναι:

- **διοικητικός.** Στα διοικητικά καθήκοντα του Διευθυντή εντάσσεται η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού για την εκπαιδευτική πολιτική καθώς συμβάλλει στην ορθή εφαρμογή της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου αποτελώντας το συνδετικό κρίκο της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, προεδρεύοντας στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, ενημερώνει για τους διοικητικούς στόχους και το έργο του σχολείου καθώς επίσης ελέγχει την πορεία των διαφορετικών διοικητικών και εκπαιδευτικών εργασιών οι οποίες ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην έγκαιρη ανταπόκρισή τους στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
- **συντονιστικός** αφού προΐσταται των εκπαιδευτικών συντονίζοντας ή κατευθύνοντας το έργο τους και στοχεύει στη διατήρηση ή ενίσχυση των αρμονικών σχέσεων του

Συλλόγου Διδασκόντων. Συχνά καλείται στο πλαίσιο ισότιμης αντιμετώπισης να αμβλύνει τις διαφορετικότητες ή τις πιθανές αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και απευθύνει στους διδάσκοντες, όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο, κατάλληλες συστάσεις στο πλαίσιο της συναδελφικής αλληλεγγύης. Ο ίδιος ως συντονιστής καλείται να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες ή τις συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών παρέχοντας τα κατάλληλα στοιχεία παρακίνησης² ώστε στο σύνολό του το σχολείο να συμβάλλει στη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ανιχνεύει και αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

- **καθοδηγητικός** σε σχέση με τη σχολική κοινότητα και με δημοκρατικό πνεύμα θέτει υψηλούς στόχους εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους. Αποτελεί ο ίδιος χαρακτηριστικό παράδειγμα εντός της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο.
- **επιμορφωτικός** αφού προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Στα πλαίσια των επιμορφωτικών του πρωτοβουλιών, αξιοποιεί κάθε μέσο εσωτερικής και εξωτερικής επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου του, διατηρώντας το επιστημονικό τους υπόβαθρο σε υψηλό επίπεδο. Ενισχύει παράλληλα κάθε προσπάθεια ή πρωτοβουλία αυτοεπιμόρφωσης από μέρους των εκπαιδευτικών.
- **Αξιολογικός**, αφού καλείται να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους στόχους της αξιολόγησης. Ο ίδιος συνεργάζεται με το μαθητικό δυναμικό του σχολείου του σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και στο πλαίσιο των μαθητικών κοινοτήτων στοχεύοντας στην άριστη οργάνωση της σχολικής ζωής ενώ εμπνέει ένα αίσθημα κατανόησης και υπευθυνότητας οικοδομώντας συνθήκες φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

ΑΝΑΓΚΗ ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή, στο πλαίσιο των λειτουργιών - καθηκόντων που αναφέρθηκαν, σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση ενός συνόλου εκπαιδευτικών το οποίο αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό μιας σχολικής μονάδας ή μιας ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Σκιαδάς, 2013: 222-223). Η διαχείριση αυτή έχει ως σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, όπως καθορίζονται από την πολιτεία και το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, του ίδιου του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και στην ομαλή - παραγωγική λειτουργία της σχολικής τάξης ή μονάδας.

Αναλαμβάνουν - από διαφορετική θέση - το συντονισμό, προγραμματισμό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς όμως από το ίδιο νομοθετικό πλαίσιο να γίνεται λόγος για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού σε αυτές τις δράσεις. Η κατανομή των καθηκόντων τους περιορίζεται επίσης σε ένα μάλλον βραχυπρόθεσμο πλαίσιο και στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν τη συμβολή ενός κατάλληλου περιβάλλοντος που θα ευνοήσει τη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως δυναμικό. Η δυναμικότητά του έγκειται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ως ανθρώπινο πόρο³, από το οποίο συνίσταται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και την άμεση επίδραση που δέχεται από τους συνεχώς μεταβαλλόμενους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες.

² Ο όρος αυτός συχνά ορίζεται και ως υποκίνηση (motivation). Αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων στις οποίες καταφεύγει η Διοίκηση με απώτερο στόχο την επίτευξη αλλά και διατήρηση της διάθεσης των εργαζομένων να συμπεριφέρονται κατά συγκεκριμένο επιθυμητό τρόπο (Χυτήρης 2006:191).

³ Στη γενικότερη έννοια του Μάνατζμεντ οι άνθρωποι πόροι αποτελούν μέρος του εσωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης και πιο συγκεκριμένα των επιχειρησιακών πόρων (Τζωρτάκης & Τζωρτάκη, 2007). "Ως ανθρώπινους πόρους στην εκπαίδευση θα μπορούσαμε να ονομάσουμε το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπως το σχολείο ή η σχολική τάξη" (Σκιαδάς, 2013).

Οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα, όπως αναφέρονται στη σχετική νομοθεσία, προσδίδουν μεν “διοικητική” οντότητα - εξουσία αλλά υπολείπονται στην αντιμετώπιση της δυναμικότητας και του μεταβαλλόμενου χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος. Γίνεται λόγος για μια στατική καθοδήγηση - διοίκηση όπου ο Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής διαχειρίζεται και κατευθύνει μια υποθετικά “ομοιογενή” ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι ακολουθούν πιστά τις οδηγίες. Η σχετική νομοθεσία περιγράφει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους κατά τρόπο στατικό χωρίς να τον κατευθύνει σε ευέλικτες στρατηγικές υλοποίησης του έργου τους. Δεν καθορίζει το κατάλληλο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο ώστε ο θεσμός του στελέχους στην εκπαίδευση να είναι ουσιαστικός και να εστιάζει όχι μόνο στη “διοίκηση” των εκπαιδευτικών αλλά στην ανάπτυξη, την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητά τους⁴. Δεν προβλέπει την εξελικτική πορεία του σχολείου αφού δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις μελλοντικές μεταβολές και δεν “εκπαιδεύει” το δάσκαλο ώστε να προσαρμόζεται σε κάθε διαφοροποίηση. Συνεπώς, η στατικότητα αυτή φαίνεται να αντιμετωπίζεται με τη διακριτική ευχέρεια των παραπάνω στελεχών μόνο στις περιπτώσεις ανάληψης προσωπικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών στο χώρο και χρόνο άσκησης των καθηκόντων τους.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη διερεύνηση της έννοιας της ηγεσίας στην προσπάθεια καθορισμού των χαρακτηριστικών του ηγέτη και του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει εντός της ομάδας μέσα στην οποία δραστηριοποιείται. Η επιστημονική κοινότητα ανιχνεύει τη θέση του ηγέτη στη σύγχρονη διοίκηση και την απορρέουσα από αυτή τη θέση ταυτότητα του Διευθυντή με διοικητικά και ηγετικά χαρακτηριστικά. Το σχολείο ως ένα δυναμικά ζωντανό κοινωνικό κύτταρο με διαρκείς ανάγκες προσαρμογής στα μεταβαλλόμενα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία λειτουργεί, συνδέεται άμεσα με την έννοια του ηγέτη.

Ο Σαϊτς (2008: 132) συνοψίζοντας διαφορετικούς ορισμούς που έχουν αποδοθεί στην έννοια της ηγεσίας από τη διεθνή βιβλιογραφία τη χαρακτηρίζει ως διαδικασία η οποία δύναται να ασκεί επιρροή, από την πλευρά του ηγέτη, στις συμπεριφορές των μελών μιας ομάδας στην οποία αναφέρεται. Η συνθήκη αυτή μπορεί να οδηγεί στην εκούσια συνεργασία του ατόμου μέλους της ομάδας προς την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου της αποστολής της ομάδας.

Η ηγεσία φαίνεται να διαφοροποιείται από τη διοίκηση και να αποτελεί μέρος της δεύτερης και ταυτόχρονα ένα ιδιαίτερο στοιχείο της. Η διοίκηση συνδέεται με την οργάνωση και τις δραστηριότητες της ομάδας μέσω της αξιοποίησης τόσο των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων της όσο και των υλικών σε ένα βραχυπρόθεσμο πλαίσιο. Ο ρόλος του Διευθυντή εντοπίζεται στον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου των ανθρώπινων και υλικών πόρων, στοιχεία τα οποία απορρέουν από την εξουσία της θέσης του ενώ ενδιαφέρεται κυρίως για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Η ηγεσία - σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο - προσεγγίζει με όραμα την ανάγκη διαχείρισης και αλλαγής της συμπεριφοράς των ανθρώπινων πόρων λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η ομάδα. Στην περίπτωση του Διευθυντή - ηγέτη αυτός καθοδηγεί, καινοτομεί, εμπνέει, επηρεάζει και πείθει με τη συμπεριφορά του.

Ιδιαίτερη σημασία συνεπώς αποδίδεται στη δύναμη επίδρασης που μπορεί να ασκεί ο ηγέτης στα μέλη της ομάδας του σε επίπεδο συμπεριφορών, σκέψεων, συναισθημάτων, αρχών ή στάσεων στο επαγγελματικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Κύριο στοιχείο αποτελεί επίσης η ύπαρξη στόχων, προγραμματισμού, οράματος συνδεδεμένα άμεσα με την αποστολή της ομάδας και τις προσωπικές ή ομαδικές φιλοδοξίες των μελών της. Βασική αρχή και προϋπόθεση στην παραπάνω τοποθέτηση αποτελεί η συμπεριφορά του ίδιου του ηγέτη αφού είναι κοινά αποδεκτό ότι η συμπεριφορά γεννά συμπεριφορά. Η ίδια η συμπεριφορά αποτελεί στοιχείο οδηγού, βοήθειας ή μίμησης στην ομάδα προς την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων στόχων της.

⁴ Σύμφωνα με τους Whetten and Cameron (1998) και Whittington & Evans (2005) η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί βασικό παράγοντα στην παραγωγικότητα.

Από τη μελέτη των ορισμών του ηγέτη μπορούμε να διακρίνουμε συγκεκριμένες ιδιότητες που του αποδίδονται και απορρέουν από την έννοια της ηγεσίας. Ο Fiedler (1967) αποδίδει στον ηγέτη στοιχεία καθοδηγητή και συντονιστή των δραστηριοτήτων ενός κοινωνικού συνόλου. Οι Hoy και Miskel (2005:377) προσδιορίζουν την ηγεσία ως ατομική ιδιότητα που οδηγεί σε “διαδικασία κοινωνικής επιρροής” χρησιμοποιώντας τόσο τη λογική όσο και τα συναισθήματα. Οι Τζωρτάκης & Τζωρτάκη (2007:275) ορίζουν την ηγεσία ως “ικανότητα” ενός ατόμου να ασκεί επιρροή σε μια ομάδα ανθρώπων προς την κατεύθυνση της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Συνεπώς, η έννοια της ηγεσίας ορίζεται πάντα μέσα από την ομάδα αφού δεν μπορεί να γίνει λόγος για ηγέτη χωρίς μια ομάδα ατόμων στην οποία αυτός αναφέρεται. Η διπολική αυτή σχέση ενισχύει το στοιχείο της επιρροής και της αλληλεπίδρασης με κύριο στόχο την αποτελεσματική επίτευξη στόχων και την παραγωγικότητα.

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ - ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ Δ/ΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Από την ανάλυση των καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών των Σχολικών μονάδων, όπως αυτά αναφέρονται στη σχετική νομοθεσία, καθώς επίσης και των χαρακτηριστικών ή του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στο χώρο ευθύνης του παρατηρούμε αρκετά κοινά στοιχεία. Το έργο και οι αρμοδιότητες των δύο στελεχών της εκπαίδευσης εστιάζεται σε παιδαγωγικά - επιμορφωτικά, καθοδηγητικά, συντονιστικά, διοικητικά και αξιολογικά καθήκοντα όταν καλούνται να διαχειριστούν μια ομάδα εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται κοινά λόγω του ανθρώπινου δυναμικού στο οποίο το κάθε στέλεχος προϊστάται. Συνεπώς, ο ηγετικός ρόλος και των δύο στελεχών της εκπαίδευσης συνίσταται στη(ν):

- αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των άυλων διαθέσιμων πόρων της εκπαιδευτικής κοινότητας με την ανάληψη των απαραίτητων ευθυνών και πρωτοβουλιών διατηρώντας την ομάδα τους ενωμένη,
- αξιοποίηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο στο εσωτερικό όσο και εξωτερικό περιβάλλον του χώρου ευθύνης τους,
- ικανότητα ανοιχτής συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και μετάδοσης του οράματος,
- ικανότητα παρώθησης, κινητοποίησης και επίδρασης του ανθρώπινου δυναμικού προς την κατεύθυνση επίτευξης του οράματος και του σκοπού της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας εστιάζοντας παράλληλα σε συνεχώς υψηλότερους στόχους δίνοντας ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών,
- ανθρωποκεντρική διάσταση στα επιμέρους καθήκοντά τους όσον αφορά στις λειτουργίες της οργάνωσης, του προγραμματισμού και της διοίκησης των εκπαιδευτικών αλλά και του ελέγχου με στόχο να κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους,
- ικανότητα να εμπνέουν αξίες, να εμψυσούν δυναμισμό, δημιουργικότητα και υψηλές προσδοκίες και να αποτελούν πρότυπο μίμησης,
- ικανότητα διαχείρισης κάθε αλλαγής στο χώρο της εκπαίδευσης,
- οξυδέρκεια και διορατικότητα όσον αφορά στην ανάδειξη ή αξιοποίηση νέων ηγετών στο χώρο ευθύνης τους,
- ενσυναίσθηση (empathy) (Σκιαδάς, 2013)⁵ και ευαισθησία στα προβλήματα των εκπαιδευτικών που προΐστανται,
- επίδειξη μιας ευελιξίας όσον αφορά στα καθήκοντά τους μέσα από καινοτόμες ιδέες δημιουργώντας νέες ευκαιρίες, στάσεις και συμπεριφορές και παράλληλα ενθαρρύνοντας ή επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη σε κάθε προσπάθεια για καινοτόμες δράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών.

⁵ “Η ενσυναίσθηση (empathy) επιτελεί επίσης ένα ουσιαστικό παράγοντα για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων της υποκίνησης.”

Οι διαφορές των δύο στελεχών της εκπαίδευσης όσον αφορά στην έννοια της ηγεσίας μάλλον απορρέουν από τη φύση της θέσης ευθύνης τους. Συνεπώς ο Διευθυντής:

- είναι περισσότερο επιφορτισμένος με θέματα Διοίκησης των Σχολικών Μονάδων, στοιχείο που απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες στην παραγωγή διοικητικού έργου.
- παράλληλα η ανάγκη ύπαρξης ενός σχολείου ανοιχτό στην κοινωνία, επιβαρύνει το Διευθυντή με επιπλέον καθήκοντα, τα οποία όμως απαιτούν και ιδιαίτερες δεξιότητες.
- ο ίδιος αναδεικνύεται ηγέτης - με τα χαρακτηριστικά που του αποδόθηκαν πιο πάνω - όχι μόνο των εκπαιδευτικών των οποίων προΐσταται αλλά και του μαθητικού δυναμικού του σχολείου του.
- ταυτόχρονα έρχεται σε άμεση επαφή, συνεργασία και αλληλεπίδραση με τις οικογένειες των μαθητών, την ευρύτερη τοπική κοινωνία αλλά και με τους εξωτερικούς οργανισμούς με τους οποίους το σχολείο συνυπάρχει μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- το συγκεκριμένο πλαίσιο καθιστά το έργο του ηγέτη Διευθυντή ευρύτερο, πολύπλευρο και πολυποίκιλο και εκτείνεται κυρίως σε ένα οριζόντιο αλλά και κάθετο άξονα δράσης καθιστώντας τον ίδιο ως τον ακρογωνιαίο λίθο της Σχολικής Μονάδας.

Το έργο του ηγέτη Σχολικού Συμβούλου κρίνεται πιο περιορισμένο - στην οριζόντια διάσταση - ως προς την ευρύτητα των αναγκών σε σχέση με αυτό του Διευθυντή. Επομένως ο Σχολικός Σύμβουλος:

- προΐσταται σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας με τα ίδια χαρακτηριστικά και παρόμοιες επαγγελματικές και επιστημονικές ανάγκες, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και σαφώς επηρεάζονται από αυτά.
- το διοικητικό και συντονιστικό του έργο περιορίζεται στα επιμορφωτικά, καθοδηγητικά και αξιολογικά καθήκοντά του, στοιχείο ωστόσο που το καθιστά “βαθύτερο” και να εκτείνεται σε ένα κάθετο άξονα δράσης, αφού ο ίδιος στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του καλείται να εμβαθύνει τις δραστηριότητές του στα παιδαγωγικά, επιμορφωτικά και καθοδηγητικά ζητήματα, τα οποία αφορούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΗΓΕΤΗΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για να έχουμε ωστόσο έναν αποτελεσματικό Σχολικό Σύμβουλο ή Διευθυντή είναι απαραίτητο να διαμορφώσουμε ένα σύγχρονο και ευέλικτο σχολικό πλαίσιο το οποίο θα καταδεικνύει και θα αναδεικνύει τη θέση και το ρόλο τους ως ηγέτες στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας οφείλει να είναι ουσιαστικός και να εστιάζει όχι στην απλή “διοίκηση” των εκπαιδευτικών αλλά σε μια παραγωγική “διαχείρισή” τους. Ο Σχολικός Σύμβουλος αναλαμβάνει το ρόλο του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να την εφαρμόσουν. Είναι το πρόσωπο που αναλαμβάνει την εμπλοκή του εκπαιδευτικού δυναμικού στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, αξιοποιεί τους ανθρώπινους πόρους και διαχειρίζεται προβλήματα της σχολικής τάξης. Από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη την έννοια της ηγεσίας και το ρόλο της στο σύγχρονο μάνατζμεντ κρίνεται απαραίτητος και ο μετασχηματισμός του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε ηγέτη - διοικητή. Η ιδιότητα αυτή προϋποθέτει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία θα ενθαρρύνουν και θα εμπνέουν τα μέλη μιας ομάδας να τον ακολουθήσει. Όσον αφορά στο ρόλο του Διευθυντή ηγέτη κρίνουμε απαραίτητο να τονισθεί ότι αυτός συσχετίζεται άμεσα και ουσιαστικά όχι μόνο με την διαχείριση των εκπαιδευτικών ευθύνης του αλλά και με αυτή της μαθητικής κοινότητας.

Συνεπώς, είναι απαραίτητο και τα δυο στελέχη να εμφανίζουν ηγετικά χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα:

- να εστιάζουν στην αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου στο οποίο προΐστανται και με κατευθυντήριες - καθοδηγητικές στρατηγικές να το καθιστούν ικανό να

αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται μέσω συνεχούς προβληματισμού, κριτικής στάσης και παρατήρησης⁶,

- να διαμορφώνουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις αλλά και να παραμένουν καλοί ακροατές ή διαπραγματευτές δημιουργώντας ιδανικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής κοινότητας ή μονάδας,
- να καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να προβαίνει σε προβλέψεις, να οργανώνει τη δράση του και να πραγματοποιεί τα σχέδιά του εναρμονίζοντάς τα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σχολικής κοινότητας,
- να επιδεικνύουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα εξοικειώνοντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς με μια μαθητοκεντρική και ανθρωποκεντρική κουλτούρα η οποία θα αφογκράζεται τις συνεχείς αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον,
- να στοχεύουν στην ανάπτυξη, ανάδειξη και αξιοποίηση των ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη αλλά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον,
- ο Σχολικός Σύμβουλος να θέτει διδακτικούς - εκπαιδευτικούς στόχους και ο Διευθυντής αυτούς που αφορούν το άμεσο - έμμεσο περιβάλλον της σχολικής μονάδας που προΐσταται και τους συνδυάζουν με τα ενδιαφέροντα, φιλοδοξίες, προσδοκίες και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών τους δημιουργώντας κίνητρα⁷,
- να κατανέμουν ως **“Κατανομείς Πόρων”** στους εκπαιδευτικούς ρόλους οι οποίοι αφορούν τη διαχείριση και επιτέλεση ενός προγράμματος,
- μέσω προσωπικής επαφής να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την κατάσταση των συναδέλφων τους ως σύνολο αλλά και για τον καθένα ξεχωριστά και να τους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες,
- να στηρίζουν με στρατηγικές υποκίνησης συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και να ικανοποιούν τις προσωπικές τους προσδοκίες προκαλώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές, να εξετάζουν και να αναλύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού, το βαθμό και το είδος της υποκίνησης⁸ που έχει ανάγκη, ώστε να κάνουν χρήση των ανάλογων κινήτρων,
- κυρίως ο Διευθυντής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και ο Σχολικός Σύμβουλος σε ένα ευρύτερο επίπεδο να δημιουργεί ένα εργασιακό περιβάλλον ελκυστικό μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις με ουσία και νόημα το οποίο θα υποκινεί τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό και θα ικανοποιεί τις ανάγκες του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Ένα παρόμοιο εργασιακό περιβάλλον σίγουρα συμβάλλει στην ευκολότερη και ταχύτερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μιας σχολικής κοινότητας ή μονάδας,
- να διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία και να καθιστούν το δάσκαλο ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας συμβάλλοντας στο αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης απαλείφοντας το φόβο του λάθους,
- να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές ενθάρρυνσης, ανταμοιβής, επαίνου και ανατροφοδότησης μέσα σε ένα ανοικτό επικοινωνιακό πλαίσιο περιορίζοντας την άσκηση ελέγχου προς μια κατεύθυνση αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις ενέργειές τους ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους,
- να δημιουργούν τις στέρεες βάσεις για μια “λειτουργική ευελιξία” ώστε να διεκπεραιώνουν δημιουργικά και με επιτυχία κάθε εκπαιδευτικό στόχο

⁶ “Οι άνθρωποι σε ένα οργανισμό ή μια επιχείρηση μεταβάλλονται σε ανθρώπινους πόρους μέσω των ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν για την επίτευξη κάποιων στόχων.” (Σκιαδάς, 2013)

⁷ Μέσα από την θεωρητική προσέγγιση της παρακίνησης - υποκίνησης και των αναγκών ως κίνητρα ορίζεται ένα σύνολο ανικανοποίητων αναγκών του ατόμου οι οποίες το οδηγούν σε συγκεκριμένη ανθρώπινη συμπεριφορά όταν ενεργοποιούνται από κάποιο ερέθισμα (Τερζίδης, 2004).

⁸ Η υποκίνηση (motivation) μπορεί να οριστεί ως μια εσωτερική παρόρμηση ή δύναμη η οποία μπορεί να ωθεί το άτομο στη δράση (Valencia, 2005) και (Banks (1997) ενώ ορίζεται μια από της πιο βασικές λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων (Schermerhorn et al. 2012: 102) και (Schermerhorn, 2012).

αξιολογώντας την πολυπλοκότητά του καθώς και τις διάφορες παραμέτρους που τον επηρεάζουν,

- μέσα από το διαφορετικό ρόλο και τα διαφοροποιημένα καθήκοντα που ορίζει η σχετική νομοθεσία να διαχειρίζονται ως “Διαχειριστές Κρίσεων” μη αναμενόμενα γεγονότα που αφορούν στον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη σχολική μονάδα, τους γονείς ή και τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους,
- να συζητούν ως “Διαπραγματευτές” με τους εκπαιδευτικούς προβλήματα σχολικής τάξης - μονάδας και να “διαπραγματεύονται βιώσιμες λύσεις,”
- όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς να καταδεικνύουν προς αυτούς ενσυναίσθηση (empathy)⁹, εκτίμηση, εμπιστοσύνη και αναγνώριση όταν επικοινωνούν μαζί τους με θετική σκέψη για κάθε προβληματισμό τους στον εργασιακό χώρο ενώ να μην διστάζουν να μοιραστούν τα δικά τους συναισθήματα,
- να είναι καινοτόμοι με όραμα και στόχους για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Να διέπονται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και δυναμικότητα στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να στηρίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, προγραμματισμού, εποπτείας και καθοδήγησης.
- το κάθε στέλεχος να συνεργάζεται αποτελεσματικά και δημιουργικά με τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επικοινωνεί μαζί τους δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης,
- να υιοθετούν μια σταθερή, σαφή και φιλική συμπεριφορά με αίσθημα ευθύνης για τις ενέργειες ή τις απόψεις τους αποτελώντας ταυτόχρονα ουσιαστικό υπόδειγμα μίμησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μέσα στο δυναμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, όπως ορίζεται από την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, φαντάζει στατικός και εστιάζει κυρίως στο αποτέλεσμα χωρίς να λαμβάνει υπόψη το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο στελεχώνει τη σχολική τάξη και σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως μια ομοιογενής ομάδα, η οποία, κάτω από τη “μονόδρομη” σχέση Διοίκησης και δασκάλου, καλείται να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η έννοια του ηγέτη Σχολικού Συμβούλου ή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, ως χάρισμα ή προσόν ή ευθύνη μπορεί να “μετασχηματίσει” το στέλεχος σε σύγχρονο Μάνατζερ ενώ ταυτόχρονα μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην επένδυση και διαχείριση του “ανθρώπινου εκπαιδευτικού κεφαλαίου” ως βασικό συντελεστή στην επίτευξη παραγωγικών εκπαιδευτικών στόχων. Υπό αυτή την έννοια, τόσο η θέση του ηγέτη Σχολικού Συμβούλου όσο και του Διευθυντή παρουσιάζουν βασικές ομοιότητες όσον αφορά στα καθήκοντά τους αλλά και συγκεκριμένες διαφορές, οι οποίες απορρέουν από το χώρο στον οποίο προΐσταται ο καθένας.

Ωστόσο, κρίνεται από την μελέτη μας, τόσο σε πρακτικό όσο και σε επίπεδο νομοθεσίας, η κατάλληλη πλαισίωση των καθηκόντων των παραπάνω στελεχών της εκπαίδευσης με τις προαναφερθείσες προτάσεις. Η εφαρμογή αυτών σε μια εκπαιδευτική κοινότητα - σχολική τάξη ή σχολική μονάδα - μπορεί να συμβάλει στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων ή δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στη βελτίωση του παραγόμενου έργου στη σχολική τάξη - μονάδα και την επιτυχή αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων μέσω πρωτίστως υποκινητικών δυνάμεων.

⁹ Η ενσυναίσθηση ως ιδιότητα αποτελεί βασική ικανότητα ενός προσώπου στο περιβάλλον της διοίκησης των οργανισμών (Kellett et al, 2002). Περιγράφεται ως η ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων αλλά και των διαφορετικών αναγκών των μελών μιας ομάδας ατόμων. Μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελώντας σημαντική προτεραιότητα για την ανάληψη ρόλων εντός της ομάδας ενισχύοντας τη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της καθώς επίσης και της αίσθησης του “ανήκειν.” Πρόκειται για μια αντανakλαστική ιδιότητα - ικανότητα των ατόμων τα οποία εντός της ομάδας βρίσκονται σε μια διαρκή ενεργή αλληλοκατανόηση σε επίπεδο επικοινωνίας και συναισθημάτων (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Banks, L. (1997). *Motivation in the workplace: inspiring your employees*. West Des Moines, Iowa: American Media Publishing.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co. Japanese Edition, Tokyo: Seishin Shobo.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc GrawHill.

Hoy, W., & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7 th edition). New York: Mc Graw-Hill.

Kellett, J.B., Humphrey, R.H., & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.

Schermerhorn, J.R., Osborn, R.N., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.G. (2012). *Organizational Behavior. 12th Edition International Student Version* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Αθήνα: Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.

Valencia, C. (2005, Spring). *Motivation and Productivity in the Workplace. The Myriad*. Διαθέσιμο στο: <https://www.westminstercollege.edu/myriad/index.cfm?parent=2514&detail=4475&content=4798>. Ανακτήθηκε στις 10/03/2015.

Whetten D.A., & Cameron K.S, (1998). *Developing Management skills*. New York: Addison – Wesley, Wheelan.

Whittington, J. L., & Evans, B. (2005). General Issues in Management. The Enduring Impact of Great Ideas. *Problems and Perspectives in Management*, 2,114-122.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανθης, Χ., Κακλαμάνης, Θ. (2005). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουραντάς, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Σαϊτης Χ., (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.

Σκιαδάς, Γ. (2013). Εκπαίδευση και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο σύγχρονο Μάνατζμεντ. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Τόμος II (σ.219-231). Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013. Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.

Υπουργική Απόφαση 353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Τερζίδης, Κ. (2004). *Μάνατζμεντ. Στρατηγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση. Το Μάνατζμεντ της Νέας Εποχής* (4η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

Η διαθεματικότητα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της λογοτεχνίας της Α΄ λυκείου

Στύλα Δέσποινα

Φιλολόγος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υποψήφια Διδάκτωρ του
Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Οδός : Ηλία Βενέζη 26. Νέα Ιωνία Βόλου
Τηλ: 6995428699
dstyla@uth.gr

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη

Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
του πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Διεύθυνση γραφείου: Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 3^{ος} όροφος, Βόλος
Τηλ γραφείου : 24210 74814
kmihal@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο νέο Α.Π.Σ. της λογοτεχνίας όπως εφαρμόστηκε το 2013-2014 στην Α΄ λυκείου πανελλαδικά για πρώτη φορά, καθώς από το 2011 εφαρμοζόταν πιλοτικά και επιλεγμένα σε ορισμένα λύκεια, κυρίαρχη θέση έχει η διαθεματικότητα. Το νέο Α.Π.Σ. προβληματίσε αρκετά τους φιλόλογους τη σχολική χρονιά 2013-2014 (και έκτοτε) που δίδαξαν λογοτεχνία στην Α΄ λυκείου και για αυτό γίνεται αρχικά μία προσπάθεια περιγραφής και ανάλυσης του, προκειμένου να καταστεί πιο κατανοητό σε όλους τους φιλόλογους, που σύντομα θα κληθούν να διδάξουν τη λογοτεχνία με βάση το νέο Α.Π.Σ. και στις υπόλοιπες τάξεις του λυκείου. Ακολούθως, αναδεικνύεται βιβλιογραφικά η αξιοποίηση της διαθεματικότητας στο μάθημα της λογοτεχνίας και μέσα από την ανάλυση του νέου Α.Π.Σ. φαίνεται πως γίνεται προσπάθεια να προαχθεί ο διαθεματικός αυτός χαρακτήρας του μαθήματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Νέο Α.Π.Σ, λογοτεχνία, Α΄ λυκείου, διαθεματικότητα.

Abstract

According to new curriculum of literature, as it was adopted by the Greek secondary education system, at the first grade of the upper secondary (A lykeiou), for the first time in school years 2013-2014, as the earlier years was applied only to selected schools, interdisciplinary is the major characteristic of it. The Greek teachers who had to teach literature according to the new curriculum, had several thoughts about it and that's why, this article does a great effort to describe and analyze the new curriculum, in order to help all the other teachers understand it better, as they will be called sooner or later to teach the literature, with the new curriculum in all other grades of Greek lykeio. The new curriculum give emphasis to the interdisciplinary, which makes it different from the old curriculum (used to be), and also makes it very demanding.

Key words: New curriculum, literature, upper secondary, interdisciplinary.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ Α.Π.Σ. ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Όσον αφορά τα Α.Π.Σ. της λογοτεχνίας ο Purves (1985) τα ταξινομήσε ως εξής: α. Προγράμματα μιμητικής δομής (imitative structure). Σε αυτά επιδιώκεται η πολιτισμική μεταβίβαση, β. Προγράμματα αναλυτικής δομής (analytic structure). Επιδιώκεται η αντίληψη της λογοτεχνίας ως αισθητικό αντικείμενο και η κριτική κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, γ. Προγράμματα γενετικής δομής (generative structure). Σε αυτά επιδιώκεται η επικοινωνιακή λειτουργία της λογοτεχνίας και η ατομική ανάπτυξη μέσα από την αναγνωστική πράξη.

Σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση μελετώντας κανείς την ιστορία των Α.Π.Σ του μαθήματος της λογοτεχνίας διακρίνει πως όλα τα Α.Π.Σ. μέχρι σήμερα έχουν ενταγμένα στη δομή τους στοιχεία και από τα τρία προγράμματα του Purves. Επιδιώκεται δηλαδή μέσω αυτών των προγραμμάτων τόσο η πολιτισμική μεταβίβαση όσο και η αισθητική απόλαυση που λαμβάνουν οι μαθητές από την ενασχόληση τους με ένα λογοτεχνικό κείμενο. Το ίδιο συμβαίνει και στο νέο Α.Π.Σ. της λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου η περιγραφή του οποίου ακολουθεί στη συνέχεια, βάση της δημοσίευσης του στο ΦΕΚ 1562/27-6-2011, τόμος δεύτερος.

Το παρόν Α.Π.Σ. χρησιμοποιεί ως αφετηρία το Ανθολόγιο Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου αλλά προτείνει τη συνανάγνωση κειμένων που ανθολογούνται και στα άλλα δύο ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του Λυκείου. Παράλληλα προτείνονται για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας κείμενα που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο σε ψηφιακή μορφή. Ταυτόχρονα, το παρόν Α.Π.Σ. προτείνει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ενταγμένων στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

Μέχρι τώρα, η μονάδα οργάνωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας ήταν το μεμονωμένο λογοτεχνικό κείμενο που διδασκόταν σε μία διδακτική ώρα ή περισσότερες. Η μονάδα οργάνωσης του ισχύοντος Α.Π.Σ. είναι η διδακτική ενότητα. Η Διδακτική ενότητα στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Προτείνονται τρεις διδακτικές ενότητες για μια σχολική χρονιά. Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως project και διαρκεί δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας. Όπως σε όλα τα project, η διδασκαλία των εννοιών αναπτύσσεται σε φάσεις με στοχοθεσία. Οι προτεινόμενες διδακτικές ενότητες για την Α΄ Λυκείου είναι: 1) Τα φύλα στη λογοτεχνία. 2) Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση. 3) Θέατρο. Μία διδακτική ενότητα διαρκεί το ένα τρίτο της σχολικής χρονιάς, δηλαδή 24 διδακτικές ώρες περίπου. Ο χρόνος αυτός μπορεί ελαφρώς να αυξομειωθεί εάν η προηγούμενη ή επόμενη ενότητα που πρόκειται να διδαχθεί, υπολογίζεται ότι θα χρειαστεί περισσότερο ή λιγότερο χρόνο (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν είτε ατομικά είτε συνεργατικά, είτε και σε μικρές ομάδες με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας/ project ως εργασία στο ολόκληρο κείμενο. Εργαζόμενοι με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας μελετούν όλοι, όλο το κείμενο, για να το απολαύσουν συνολικά και στη συνέχεια το μελετούν σε ομάδες αναλαμβάνοντας κάθε μία ομάδα από ένα στοιχείο, για παράδειγμα άλλη το περιεχόμενο και άλλη τον τρόπο γραφής, άλλη τον άξονα «φύλο». Βέβαια, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα είναι πολυσύνθετα μπορούν να διερευνηθούν και μικρότεροι άξονες, όπως για παράδειγμα η γυναίκα-μάννα. Αυτό σημαίνει ότι οι άξονες μελέτης πρέπει να είναι ευέλικτοι, ώστε, αν κουράζονται οι μαθητές μετά από ένα ή ενάμιση μήνα, να επιλέγουν έναν άλλον άξονα. Μπορεί να προκύψουν και διαθεματικές δραστηριότητες όπως επίσκεψη του συγγραφέα, εκθέσεις βιβλίων και άλλα (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

Στα πλαίσια του νέου Α.Π.Σ. προτείνεται δηλαδή η δημιουργία μικρών σεναρίων στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα να συνδυαστούν αποσπασματικά λογοτεχνικά κείμενα από το σχολικό Ανθολόγιο με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Πρόκειται για ριζοσπαστική κίνηση που για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαιδευτικής λογοτεχνίας φέρνει έναν αέρα ανανέωσης και καινοτομίας, αν λάβει κανείς υπόψη πως η διδασκαλία αυτοτελών και ολοκληρωμένων λογοτεχνικών βιβλίων συντελείται εδώ και πολλά χρόνια σε σχολεία της Δύσης. Καθότι πρωτοποριακή κίνηση θα χρειαστεί να

συνοδευτεί και από πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας όπως είναι το σενάριο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί εδώ πως τα μικρά σενάρια που προτείνονται από το υπουργείο παιδείας είναι μικρά διαθεματικά projects στην ουσία και αυτό αποδεικνύει επίσης την καταλληλότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας σε μεγαλύτερα διαθεματικά projects (Κουτσογιάννη και Αλεξίου, 2012).

Η διαθεματική μέθοδος project είναι δηλαδή η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σενάρια της λογοτεχνίας. Τούτο σημαίνει πως για μια διδακτική ενότητα μπορούμε να έχουμε περισσότερα του ενός σενάρια και σημαίνει επίσης πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων σεναρίων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Μπορεί να αλλάζει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα που υπάρχουν στη λογοτεχνική γραμματεία (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

Μπορεί, επίσης, να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να ακολουθούνται, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου Α.Π.Σ. είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση - παρουσίαση, μετά την ανάγνωση) (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

Εν συνεχεία περιγράφονται οι παραπάνω φάσεις της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας αναλυτικά, όπως ανασύρθηκε το σχετικό υλικό από τον ηλεκτρονικό κόμβο του ψηφιακού σχολείου <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>, σύμφωνα με το οποίο οι φάσεις είναι τρεις και είναι οι εξής :

Α΄ Φάση: *Πριν από την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή γίνονται συζητήσεις στην τάξη. Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (επιστημονικά, πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά διηγήματα, αποσπάσματα από μεγαλύτερα πεζά, ποιήματα) που διαβάζονται στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση.

Β΄ Φάση: *Ανάγνωση - Παρουσίαση*. Οι μαθητές διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (συστάδες ποιημάτων, διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια. Ξεκινούμε, από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, συνεχίζουμε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Στην περίπτωση που η διδακτική ενότητα αφορά αποκλειστικά στην ποίηση, όπως είναι η ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να αναλάβει να μελετήσει μια συστάδα ποιημάτων. Οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση των κειμένων σχετίζονται με το κείμενο.

Γ΄ Φάση: *Μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν τι καινούργιο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και να γράψουν μια συνθετική εργασία.

Συμπληρωματικά, ακολουθεί ένας προτεινόμενος τρόπος σχεδιασμού και οργάνωσης λογοτεχνικών σεναρίων σύμφωνα με τους Κουτσογιάννη και Αλεξίου (2012), βάση των οποίων μπορεί να διδαχθεί το μάθημα της λογοτεχνίας σε ακολουθία με τα νέα δεδομένα και το νέο Α.Π.Σ.. Έτσι, υπάρχουν ορισμένα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για το σχεδιασμό σεναρίων σε όλα τα μαθήματα άρα και στο μάθημα της λογοτεχνίας και είναι τα εξής:

1. Αφετηρία: Σε αυτό το μέρος καταγράφεται το υπό διερεύνηση θέμα του σεναρίου. 2. Θεωρητικό Πλαίσιο: Στο σημείο αυτό τεκμηριώνονται θεωρητικά οι προτάσεις που

κατατίθενται για την υλοποίηση του σεναρίου. 3.Στάδια και πορεία: Δεδομένου ότι ένα σενάριο στο πλαίσιο της διαθεματικότητας απαιτεί σχεδιασμό για περισσότερα του ενός δώρα σε αυτό το μέρος καλό είναι να αποτυπώνονται με λεπτομέρειες τα στάδια επιτέλεσης της πρότασης. 4.Τεχνολογίες που θα αξιοποιηθούν: παρουσιάζονται αναλυτικά τα τεχνολογικά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. 5.Εργαλεία: σημειώνονται όλα τα απαραίτητα για την υλοποίηση της πρότασης εργαλεία. 6.Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές: καταγράφονται οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή του σεναρίου, οι στρατηγικές που θα αξιοποιηθούν για την οργάνωση της τάξης. 7. Αξιολόγηση: σε αυτό το μέρος του σεναρίου καταγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των μαθησιακών διαδικασιών. 8.Άλλες εκδοχές. Σε αυτό το μέρος του σεναρίου παρουσιάζονται με ευσύνοπτο τρόπο οι πιθανές διαφορετικές εκδοχές που θα μπορούσε να έχει η κύρια πρόταση που κατατίθεται σχετικά με την οποία σημειώνονται τα στοιχεία διαφοροποίησης. 9.Βιβλιογραφία. Εφόσον κατά τη συγγραφή ή κατά την εφαρμογή του σεναρίου προτείνεται η αξιοποίηση συγκεκριμένων βιβλιογραφικών πηγών, αυτές σημειώνονται σε αυτό το μέρος της μελέτης

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Εν συνεχεία, μετά την περιγραφή του νέου Α.Π.Σ. της λογοτεχνίας ακολουθεί η ανάδειξη της κυρίαρχης θέσης της διαθεματικότητας στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ως διαθεματικότητα λαμβάνεται η διδακτική εκείνη προσέγγιση κατά την οποία η τάξη επεξεργάζεται ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Τα θέματα αυτά προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες στο πλαίσιο της οριζόντιας διασύνδεσης των διδακτικών αντικειμένων και με στόχο την ολιστική καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στον μαθητή και τη σύνδεση αυτών με την πραγματικότητα. Κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης είναι α) η οργάνωση της σχολικής γνώσης γύρω από θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, β) η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες διερεύνησης των υπό μελέτη θεμάτων (Κουλουμπαρίση, 2003).

Η διαθεματική (trans-disciplinaire) αξιοποίηση της Λογοτεχνίας είναι εφικτή καθώς το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται ως εργαλείο προσέγγισης μιας ποικιλίας γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Ιστορία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος, τα Θρησκευτικά, η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, τα Εικαστικά. Συμπληρωματικά, στη διαθεματική προσέγγιση, η δυνατότητα ακρόασης μουσικών κειμένων, που συνδέονται με τα λογοτεχνικά κείμενα, η παρουσία του συγγραφέα στην τάξη, οι πληροφορίες, τα οπτικοακουστικά υλικά (προβολέας, βίντεο και άλλα) βοηθούν και ενισχύουν τη μάθηση μέσα από έναν βιωματικό τρόπο (Παμουκτσόγλου, 1999).

Το κέντρο βάρους του μαθήματος της Λογοτεχνίας δε βρίσκεται τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο στον κριτικό τρόπο αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές. Η διαθεματικότητα στη διδακτική προσέγγιση οδηγεί στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μέσο για να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές στην ανάπτυξη κριτικών κυρίως ικανοτήτων. Συνεπώς το μάθημα της λογοτεχνίας είναι ένας πνευματικός τόπος όπου προσφέρεται για διαθεματικότητα και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Αργυροπούλου, 2007).

Οι μαθητές αναπτύσσουν σχεδιασμούς, που περιλαμβάνουν την προσέγγιση διαθεματικών εννοιών (παιχνίδια, σχέδια, θέατρο, αθλητισμός, περιβάλλον και άλλα) αλλά και κοινωνικά προβλήματα, που λειτουργούν στο σχολικό και τον κοινωνικό περίγυρο. Η σύνδεση της θεματικής της λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Εικαστικά και άλλα, είναι εφικτή. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί ενδιαφέρον για μια νέα μάθηση συνδυασμένη με νέα κείμενα (Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη, γιατί φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα ατομικά και συλλογικά, που αφυπνίζουν το μαθητή και τον προετοιμάζουν, ώστε να προσαρμόζεται σε κάθε μελλοντική αλλαγή. Ειδικά στο μάθημα

της λογοτεχνίας όπου απεικονίζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των ανθρώπων, η συμβολή όλων των των επιστημών μπορεί να αναδειχθεί καλύτερα με τη διαθεματική προσέγγιση (Αργυροπούλου, 2007).

Στη σχέση της λογοτεχνίας με τη διαθεματικότητα ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καίριος καθώς ο διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές και τις ενέργειες της σύγχρονης (ενεργητικής) διδακτικής μεθοδολογίας που χρειάζονται στο διαθεματικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, τόσο στη λογοτεχνία όσο και σε άλλα μαθήματα, όπως διέγερση του ενδιαφέροντος με πολλούς τρόπους, συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών, εποπτικότητα και εκπαιδευτική τεχνολογία, διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης, διάλογο και συζήτηση και άλλα, για να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο (Φρυδάκη, 2003).

Ένα ακόμη εργαλείο που ενδυναμώνει τη σχέση της λογοτεχνίας με τη διαθεματικότητα είναι οι ΤΠΕ. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς διαβάζονται τα λογοτεχνικά κείμενα μέχρι τη διαθεματική προσέγγιση τους με τη βοήθεια άλλων μαθημάτων (Νικολαΐδου, 2008).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η καθολική εφαρμογή του νέου Α.Π.Σ. της λογοτεχνίας για πρώτη φορά στην Α' λυκείου κρίθηκε ιδιαίτερα απαιτητική σε θέματα προετοιμασίας από τη μεριά των φιλολόγων διδασκόντων. Το νέο Α.Π.Σ. τοποθετεί τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε μία νέα διαθεματική βάση, που όλα αυτά τα χρόνια ήταν προαιρετική για τον διδάσκοντα. Η παρούσα μελέτη μέσα από την περιγραφή και την ανάλυση, παρουσιάζει τα κύρια σημεία του νέου Α.Π.Σ. του μαθήματος της λογοτεχνίας, το οποίο καθώς φαίνεται προάγει τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος αυτού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την περιγραφή του νέου Α.Π.Σ. και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαθεματικότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας εξάγεται το συμπέρασμα πως το νέο Α.Π.Σ. έχει τέτοια στοιχεία που προάγουν τη διαθεματικότητα. Καταρχήν οι μαθητές και ο δάσκαλος μπορούν να επιλέξουν το κεντρικό θέμα αφού υπάρχει μεγάλη θεματική ποικιλία και στις τρεις διδακτικές ενότητες που εντάσσονται στη διδακτέα ύλη και στη συνέχεια να το οργανώσουν με διαθεματικό τρόπο. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει έμπρακτα στη διδασκαλία του ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, πράγμα που γίνεται κατά κόρον στα σχολεία της Δύσης εδώ και πολλά χρόνια. Αυτό το γεγονός θα αυξήσει τις πιθανότητες να χρησιμοποιηθούν διάφορα ελληνικά και ξενόγλωσσα λογοτεχνικά βιβλία και η προσέγγιση τους να γίνει διαθεματικά με τη βοήθεια και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, το νέο Α.Π.Σ. κάνει εκτενή αναφορά στη χρήση των ΤΠΕ που είναι το κύριο και βασικό εργαλείο για τη διαθεματικότητα και αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε βοηθητικό-καθοδηγητικό, δίνοντας του τη δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές ένα βήμα πιο κοντά στη διαθεματικότητα μέσα από πράξεις. Τέλος, το βασικότερο στοιχείο στο νέο Α.Π.Σ. που προάγει τη διαθεματικότητα είναι η δυνατότητα που δίνεται στο διδάσκοντα να σχεδιάσει και να οργανώσει λογοτεχνικά σενάρια στα οποία μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών (από άλλα γνωστικά αντικείμενα) και τα οποία αν κρίνει αναγκαίο μπορεί να τροποποιήσει στην πορεία του μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .

Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (2002). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα. Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

ΑΠΣ Λογοτεχνίας, (2011).ΦΕΚ 1562/27-6-2011.Τόμος δεύτερος.

Αργυροπούλου, Χριστίνα.(2007). *Η Διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ.. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κουτσογιάννης, Δημήτρης και Αλεξίου, Μαρία (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .

Νικολαΐδου, Σ..(2008). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα.Κέδρος.

Παμουκτσόγλου, Α. (2004). Διαθεματικότητα και λογοτεχνία στον 21^ο αιώνα. *Επιστημονικό Βήμα*. τμ 3.

Purves, A.C.(1985). Literature Educational Programs. *International Encyclopedia*, τ. 5, 3118.

Φρυδάκη, Ε.(2003).Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. *Κριτική*, 28-31, 58, 87, 92-94, 203-204.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγικές πρόληψης και ήπιας διαχείρισης

Αναστασάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ05 & ΠΕ13
ΜΔΕ Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας
ΜΔΕ Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία
Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
marieanastasaki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενδοσχολική βία, φαινόμενο πολυπαραγοντικό κι ενίοτε δύσκολο στην αντιμετώπισή του, έχει απασχολήσει, μεταξύ πολλών άλλων, τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μορφές της βίας στο σχολείο, η έντασή της και ο τρόπος που τη βιώνουν οι μαθητές ποικίλλουν, όπως δύναται να ποικίλλουν και οι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου, οι οποίοι άλλοτε είναι αποτελεσματικοί κι άλλοτε όχι. Η επιβολή αυστηρών ποινών ωστόσο στους μαθητές δεν έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό μέσο αντιμετώπισης του φαινομένου της βίας. Αντιθέτως, η απάντηση με βία στη βία των μαθητών επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα με συνέπεια η παραβατική συμπεριφορά να επαναλαμβάνεται.

Μέσω έρευνας που διεξήχθη σε επαρχιακό Γυμνάσιο του νομού Ηρακλείου Κρήτης, δόθηκε η αφορμή να τεθούν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τις συχνότερες μορφές του φαινομένου, τα αίτια του όπως και τη σύνδεσή του με τα συναισθήματα και τις αναπαραστάσεις των μαθητών. Επιπλέον, προτάθηκαν τρόποι πρόληψης και διαχείρισης του φαινομένου στο πλαίσιο ενός σχολείου που προωθεί τη διαβούλευση και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, με σκοπό τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και του αισθήματος ασφάλειας εντός του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων ως εναλλακτικός και διαδραστικός τρόπος προσέγγισης του φαινομένου με σκοπό την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: σχολικός εκφοβισμός, διάλογος, ειρήνη, διαμεσολάβηση συνομηλίκων

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΜΕΡΩΝ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αν και δεν αποτελεί νέο πρόβλημα, από τη δεκαετία του '90 έχει αρχίσει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα προτάσσοντας μια διεπιστημονική προσέγγιση λόγω της συνθετότητάς του.

Η βία που εμφανίζεται στο σχολείο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να εμπλέξει μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό προφίλ ανάλογα με το αν θεωρούνται «θύτες» ή «θύματα». Πιο συγκεκριμένα, ο εκφοβισμός προϋποθέτει κατ' αρχάς την άνιση δύναμη μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, την επανάληψη, τη σκόπιμη πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου. Ο διακεκριμένος Νορβηγός επιστήμονας Olweus μέσα από τις έρευνες του κατέληξε στο ότι ο εκφοβισμός προϋποθέτει έναν αδύναμο μαθητή που κατ' επανάληψη και σκοπίμως θυματοποιείται λόγω αρνητικών ενεργειών εις βάρος του από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του (Olweus, 2009). «Η αρνητική ενέργεια μπορεί να είναι λεκτική (πειράγματα, απειλές, ειρωνίες κ.ά.), σωματική (χτυπήματα, σπρώξιμο, κ.ά.), όπως και ψυχολογική (συκοφάντηση, αποκλεισμός από ομάδα, απομόνωση κ.ά.)» (Τρίγκα – Μερτίκα, 2012: 41). Μορφές, επομένως, ενδοσχολικής βίας, αποτελούν η άμεση σωματική και λεκτική βία (ξυλοδαρμός, προσβολές, κοροϊδευτικά σχόλια, απειλές, βρισιές, άπρεπες χειρονομίες...), αλλά και η έμμεση κοινωνική βία (διάδοση φημών και ψεμάτων, κλοπή ή καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, αποκλεισμός από παρέες και συλλογικές δραστηριότητες). Βέβαια, δεν θα έπρεπε να παραλείψουμε και την ηλεκτρονική βία, η οποία

είναι διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια αφού οι μαθητές χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές συσκευές και το διαδίκτυο για να εκφοβίσουν και να γελοιοποιήσουν τα «θύματά» τους.

Σκιαγραφώντας το προφίλ των εμπλεκόμενων μερών σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας, ο Olweus (1993) συμπεραίνει ότι ο «θύτης» είναι μαθητής περισσότερο δυναμικός, τολμηρός, επιθετικός και δυνατός από τον μέσο όρο, δείχνοντας ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση ενώ το «θύμα» είναι συνήθως άτομο ντροπαλό και αδύναμο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση που δεν συνηθίζει να χρησιμοποιεί βία, αλλά και που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του όταν δέχεται βία.

Εκτός από τον «θύτη» και το «θύμα» υπάρχουν και οι μάρτυρες των περιστατικών βίας, των οποίων η στάση ποικίλλει. Είτε αδιαφορούν επιδοκιμάζοντας έμμεσα τη βίαιη συμπεριφορά του «θύτη», είτε δείχνουν έμπρακτη υποστήριξη στο «θύμα». Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις αυτών που όταν παρακολουθούν ένα περιστατικό βίας στο σχολείο, το επικροτούν, ενθαρρύνοντας έτσι τους «δράστες» ή ακόμη παίρνουν ανοιχτά το μέρος τους ακολουθώντας τους στις παρέες (Olweus, 1993).

Σχετικά με τα αίτια της βίας, αυτά ποικίλλουν αφού οφείλονται σε παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια (συνθήκες ζωής, ενδοοικογενειακές σχέσεις, επικρατούσα κουλτούρα, αγωγή από οικογένεια), με τη ζωή στο σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς (αυταρχικότητα, διδακτική στάση, κατευνασμός...) και γενικότερα τον κυρίαρχο τύπο εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. αναλυτικά Τρίγκα – Μερτίκα, 2012: 61-75).

Ποιες είναι όμως οι κυρίαρχες μορφές βίας στο σχολείο; Ο ρόλος του φύλου είναι σημαντικός στην εκδήλωση της βίας; Ποια είναι η στάση και τα συναισθήματα των θεατών; Ποια είναι τα συναισθήματα των παιδιών για το σχολείο και τον εαυτό τους; Επιπλέον, όταν συμβαίνει ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας, πώς αντιδρούν οι μαθητές; Το καταγγέλλουν; Μιλάνε για το εν λόγω περιστατικό και σε ποιούς; Λαμβάνονται αποτελεσματικά μέτρα αντιμετώπισης των περιστατικών; Υπάρχουν στρατηγικές πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον; Τα εν λόγω ζητήματα επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε τον Απρίλιο του 2013 σε επαρχιακό Γυμνάσιο του νομού Ηρακλείου Κρήτης, της οποίας η ανάλυση ακολουθεί.

ΠΛΑΙΣΙΟ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρακάτω έρευνα έχει ως σκοπό την ανάδυση μιας γενικής εικόνας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε επαρχιακό Γυμνάσιο 15 χιλιόμετρα από την πόλη του Ηρακλείου. Το εν λόγω Γυμνάσιο, όπου μεταφέρονται με λεωφορείο μαθητές από διάφορες περιοχές της επαρχίας Μαλεβιζίου, βρίσκεται απομονωμένο από τις γύρω περιοχές μέσα σε ένα καθαρό και ήρεμο περιβάλλον στη φύση.

Στο σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2012-2013, φοιτούσαν 144 μαθητές, 73 αγόρια και 71 κορίτσια, από 12 έως 15 ετών προερχόμενοι από διαφορετικό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον ο καθένας.

Στους παραπάνω μαθητές μοιράστηκαν ερωτηματολόγια από τη γράφουσα τα οποία απαντήθηκαν από τους μαθητές στις 10 και 11 Απριλίου 2013 κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των διαλειμμάτων. Τυχόν απορίες λύθηκαν και δόθηκαν και επιπλέον διευκρινήσεις αν και οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και ακριβείς. Λήφθηκε υπόψη το φύλο των ερωτώμενων για να καταστεί σαφές εάν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι περισσότερο συχνό στα κορίτσια ή στα αγόρια και ποιο ακριβώς είδος βίας αντιστοιχεί στο κάθε φύλο. Επιπροσθέτως, η έρευνα θέλησε να επισημάνει τη σημασία των συναισθημάτων των μαθητών και των προσλήψεών τους αναφορικά με το σχολείο ως χώρο μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως φορέα κοινωνικοποίησης.

Επίσης, μέσω ερωτηματολογίου 20 ερωτήσεων κλειστού τύπου, επιδιώχθηκε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η ορθότητα των απαντήσεων και να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες. Σκοπός ήταν να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα για τους τελευταίους δύο μήνες της σχολικής ζωής του παιδιού: εάν το παιδί έχει δεχτεί λεκτική βία (ερώτηση 1), σωματική (ερωτήσεις 3 & 5), κοινωνική (ερωτήσεις 2 & 4), ηλεκτρονική βία (ερώτηση 6). Η έρευνα ήθελε να κάνει εμφανές το κάθε είδος βίας και όχι γενικά να απαντηθεί το ερώτημα για ενδοσχολική βία. Στην έβδομη ερώτηση, στόχος ήταν να φανεί εάν το άτομο είχε ασκήσει κάποια από τις περιγραφόμενες μορφές βίας, δηλαδή εάν ήταν εκτός από «θύμα» και

«δράστης». Στόχος ήταν και να καταδειχθεί εάν πιστεύουν τα παιδιά ότι τα είδη βίας που περιγράφηκαν τα ασκούν κυρίως τα αγόρια ή τα κορίτσια ή και οι δύο (ερώτηση 8), όπως και εάν υπήρξαν μάρτυρες-θεατές βίαιων περιστατικών (ερώτηση 9). Σε περίπτωση που η απάντηση θα ήταν θετική σε αυτή την ερώτηση, οι μαθητές θα έπρεπε να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους και να απαντήσουν πώς ένιωσαν βλέποντας το περιστατικό που θα ήταν ανάμεσα σε περιστατικά που συνέβησαν τους τελευταίους δύο μήνες στο σχολείο (ερώτηση 10). Κάποιες επιπλέον παράμετροι προς διερεύνηση ήταν ο χώρος εντός του σχολείου όπου έλαβε χώρα το περιστατικό (ερώτηση 11) όπως και το εάν βοήθησε κάποιος εκπαιδευτικός εκείνη τη στιγμή (ερώτηση 12). Άλλη παράμετρος προς εξέταση ήταν το αν τα παιδιά μιλάνε για περιστατικά βίας είτε στους καθηγητές (ερώτηση 13) είτε στην ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου (ερώτηση 14), η οποία λειτουργούσε εκείνη τη χρονιά πιλοτικά. Επίσης, θελήσαμε να επισημάνουμε εάν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου καθώς και εάν οι γονείς καταγγέλλουν περιστατικά βίας (ερώτηση 15). Επιπροσθέτως, το πώς βλέπει το παιδί το σχολείο και το πώς αισθάνεται γι' αυτό (ερώτηση 16), αλλά και τι εικόνα έχει για τον εαυτό του και πώς νιώθει μέσα στο χώρο του σχολείου (ερώτηση 17) ήταν ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα. Τέλος, η έρευνα εστίασε στην ομάδα διαμεσολάβησης, στο αν έχει βοηθήσει τους μαθητές, εάν τους εμπνέει εμπιστοσύνη και στο εάν πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά της (ερωτήσεις 18-20).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στοχεύει στην κατάθεση ενός προβληματισμού σχετικά με την ενδοσχολική βία σε ένα συγκεκριμένο επαρχιακό σχολείο στο νομό Ηρακλείου Κρήτης. Δεν θεωρούμε ότι έχει δημοσκοπικό χαρακτήρα ούτε ποσοτική αντιπροσωπευτικότητα μια που τα ποσοστά αυτά είναι διαφορετικά ανάλογα με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο και τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας (σε ένα μεγάλο κεντρικό σχολείο του Ηρακλείου θα ήταν ενδεχομένως άλλα τα αποτελέσματα, διαφορετικά σε ένα Ε.Π.Α.Λ. κλπ, όπως και ανάλογα με το εάν έχει προηγηθεί κάποιο περιστατικό βίας, το κλίμα είναι διαφορετικό σε ένα σχολείο).

Την εικόνα του δείγματος της παρούσας έρευνας σκιαγραφούν τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:

Δημογραφικά στοιχεία:

ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
73 (50,6%)	71 (49,3%)

Σύνολο: 144 μαθητές ηλικίας: 12-15 ετών

Ερωτήσεις προς μαθητές και πίνακες με τα ποσοστά των απαντήσεων ανά φύλο:

Πίνακας 1. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Έχεις δεχτεί κοροϊδευτικά σχόλια, βρισιές ή απειλές από συμμαθητές/συμμαθήτριες σου;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	63	72
ΟΧΙ	37	28

Στην πρώτη ερώτηση εάν έχουν δεχτεί κοροϊδευτικά σχόλια, βρισιές ή απειλές από συμμαθητές τους, τα κορίτσια απαντάνε θετικά στην πλειοψηφία τους (72%) όπως άλλωστε και τα αγόρια αν και σε μικρότερο ποσοστό (63%). Επομένως, ανεξάρτητα από το φύλο, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια γίνονται θύματα λεκτικής βίας, η οποία αποτελεί μορφή άμεσης βίας.

Πίνακας 2. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Έχουν διαδώσει συμμαθητές/συμμαθήτριες σου φήμες ή/και ψέματα για σένα με σκοπό να κάνουν τους άλλους να σε αντιπαθήσουν;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	59	66
ΟΧΙ	41	34

Στην ερώτηση σχετικά με τη διάδοση φημών και ψεμάτων με σκοπό την πρόκληση αντιπάθειας από τους άλλους, το 66% των κοριτσιών απαντά πως έχει υποστεί αυτή τη μορφή έμμεσης κοινωνικής βίας όπως και το 59% των αγοριών. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αισθάνονται ότι έχουν πέσει θύματα βίας που σκοπό έχει να προκαλέσει αντιπάθεια και επομένως τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Πίνακας 3. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σου έχουν κλέψει ή καταστρέφει προσωπικά αντικείμενα;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	45	28
OXI	55	72

Στο εάν τους έχουν κλέψει ή καταστρέφει προσωπικά αντικείμενα, το 72% των κοριτσιών απαντά αρνητικά όπως και το 55% των αγοριών. Αυτού του είδους η βία είναι άμεση σωματική βία, αλλά δε συνηθίζεται τόσο όσο οι δύο προηγούμενες μορφές. Επιπλέον, στα αγόρια έχουν στερήσει προσωπικά τους αντικείμενα περισσότερο απ' ότι στα κορίτσια.

Πίνακας 4. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σε έχουν απομονώσει από παρέες ή από ομαδικές δραστηριότητες;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	37	33
OXI	63	67

Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με το εάν οι συμμαθητές τους, τους έχουν απομονώσει από παρέες ή από ομαδικές δραστηριότητες, το 67% των κοριτσιών απαντά αρνητικά ενώ το 33% απαντά θετικά. Στα αγόρια, τα ποσοστά είναι παρόμοια αφού το 63% απαντά αρνητικά και το υπόλοιπο 37% απαντά θετικά. Ούτε αυτή η μορφή βίας είναι τόσο συνηθισμένη όσο η λεκτική βία.

Πίνακας 5. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σου έχουν κάνει άσχημες χειρονομίες ή σε έχουν χτυπήσει;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	71	45
OXI	29	55

Αντιθέτως, στην ερώτηση για την άμεση σωματική βία (χτυπήματα και άσχημες χειρονομίες, οι οποίες συγκαταλέγονται και στη λεκτική βία) βλέπουμε τα ποσοστά να αυξάνονται: το 45% των κοριτσιών απαντά θετικά ότι έχει υποστεί χτυπήματα ή χειρονομίες ενώ σε ό,τι αφορά τα αγόρια, το 71% απαντά ναι. Δηλαδή, οι χειρονομίες και τα χτυπήματα είναι κάτι που συνηθίζεται πολύ στα αγόρια, τα οποία πέφτουν θύματα αυτής της μορφής της βίας περισσότερο από οποιασδήποτε άλλης.

Πίνακας 6. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Έχεις δεχτεί από συμμαθητές/συμμαθήτριες σου απειλητικά τηλεφωνήματα ή απειλητικά μηνύματα στο κινητό ή στον υπολογιστή σου;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	18	17
OXI	82	83

Σχετικά με την ηλεκτρονική βία μέσω κινητού τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού υπολογιστή τα ποσοστά δείχνουν ότι αυτού του είδους η βία δεν συνηθίζεται: το 83% των κοριτσιών απαντά πως δεν έχει δεχτεί τέτοιου είδους βία όπως και το 82% των αγοριών απαντά το ίδιο.

Αναφορικά με το κατά πόσο τα παιδιά γίνονται αποδέκτες επιθετικής συμπεριφοράς με τη μορφή που προαναφέρθηκε, παρατηρείται ότι συνηθίζεται η λεκτική βία τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια ενώ κυρίως τα αγόρια πέφτουν θύματα και σωματικής βίας.

Πίνακας 7. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Εσύ, έχεις ασκήσει κάποια μορφή βίας σε συμμαθητές/συμμαθήτριες σου όπως αυτές που περιγράφηκαν στις ερωτήσεις 1 έως 6;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	51	23
OXI	49	77

Στην ερώτηση εάν το παιδί έχει γίνει το ίδιο δράστης και έχει ασκήσει κάποια από τις αναφερόμενες μορφές βίας, τα κορίτσια απαντάνε στην πλειοψηφία τους (77%) πως δεν έχουν ασκήσει βία! Ωστόσο, το 51% των αγοριών, (ειλικρινέστερα κατά την άποψή μας!) παραδέχονται ότι έχουν ασκήσει βία στους συμμαθητές τους.

Πίνακας 8. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Πιστεύεις ότι ασκούν βία περισσότερο:

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	7	1
ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ	60	72
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	33	27

Στην ερώτηση για το ποιοι ασκούν βία περισσότερο, τα αγόρια, τα κορίτσια ή και οι δύο πλευρές, το 72% των κοριτσιών απαντά ότι τα αγόρια είναι περισσότερο βίαια ενώ το 27% των κοριτσιών παραδέχεται ότι και οι δύο πλευρές ασκούν βία εξίσου. Τα αγόρια, από την άλλη, απαντάνε στην πλειοψηφία τους (60%) ότι αυτά τα ίδια ασκούν βία ενώ και για τις δύο πλευρές απαντά το 33%. Για το αν τα κορίτσια ασκούν περισσότερη βία, μόνο το 1% των κοριτσιών το πιστεύει αυτό ενώ από τα αγόρια το 7%.

Πίνακας 9. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Έχεις δει εσύ κάποιο περιστατικό βίας όπως αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	84	93
ΟΧΙ	16	7

Η ένατη ερώτηση σχετίζεται με το εάν οι μαθητές έχουν γίνει θεατές σε περιστατικά βίας στο σχολείο. Το 93% των κοριτσιών απαντά πως έχει δει τέτοια περιστατικά και από τα αγόρια το 84%.

Πίνακας 10. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Εάν ναι, πώς ένιωσες όταν είδες αυτό το περιστατικό;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Αδιαφορία	39	14
Ικανοποίηση	21	0
Φόβο	40	86

Από το 93% των κοριτσιών που υπήρξαν μάρτυρες βίαιων περιστατικών, το 86% ένιωσε φόβο ενώ το 14% αδιαφόρησε. Σε ότι αφορά τα αγόρια, το 40% ένιωσε φόβο, το 39% αδιαφορία ενώ το 21% ένιωσε ικανοποίηση! Παρατηρείται λοιπόν ότι τα αγόρια έμμεσα ενθαρρύνουν τον εκφοβισμό στο σχολείο αδιαφορώντας ή νιώθοντας ικανοποίηση όταν παρακολουθούν βίαια περιστατικά. Τα αγόρια δεν αισθάνονται τόσο φόβο όσο τα κορίτσια καθώς τα πρώτα εμπλέκονται περισσότερο από τα δεύτερα. Ως θεατές δε, ορισμένα αγόρια ικανοποιούνται αφού ενδεχομένως δεν σπουδαιολογούν τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας ή τα έχουν συνηθίσει.

Πίνακας 11. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Εάν ναι, πού συνέβη αυτό το περιστατικό;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος	7	14
Στην αυλή του σχολείου	41	51
Στις σκάλες	3	2
Στον 1ο όροφο	3	5
Στην πίσω αυλή	44	25
Στις τουαλέτες	1	0
Στη στάση λεωφορείου		3

Ως προς τον τόπο όπου έλαβε χώρα το περιστατικό, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια απάντησαν στην αυλή του σχολείου: 51% των κοριτσιών και 41% των αγοριών. Στην πίσω αυλή του σχολείου το 25% των κοριτσιών είδε περιστατικό βίας ενώ από τα αγόρια το 44%. Η επισήμανση που έχουμε να κάνουμε είναι ότι στην κυρίως αυλή του σχολείου υπάρχει πάντα εφημερεύων καθηγητής. Ωστόσο, παρά την παρουσία του εκπαιδευτικού συμβαίνουν περιστατικά βίας κυρίως στην αυλή.

Επομένως, είτε η εφημερία είναι ελλιπής, οπότε χρειάζεται επιπλέον εφημερεύων, είτε ο εκπαιδευτικός βλέπει τα περιστατικά και δεν παρεμβαίνει.

Αναφορικά με την πίσω αυλή, η εφημερία είναι σχεδόν ανύπαρκτη γι' αυτό το λόγο και το 44% των αγοριών αναφέρει περιστατικά βίας εκεί. Επιπλέον, το 14% των κοριτσιών ανέφερε περιστατικό στην τάξη την ώρα του μαθήματος! Δηλαδή, ορισμένα παιδιά κάποιες φορές δεν έχουν ενδιασμούς να εκδηλώσουν βίαιη συμπεριφορά ακόμα κι όταν ο εκπαιδευτικός είναι παρών την ώρα του μαθήματος. Είναι τόσο παρορμητικά τα παιδιά ορισμένες φορές ή και αισθάνονται τόση απαξίωση για το μάθημα ή/και τον εκπαιδευτικό που δεν διστάζουν να τσακωθούν την ώρα του μαθήματος. Στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου δεν παρατηρούνται βίαιες συμπεριφορές.

Πίνακας 12. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Βοήθησε κάποιος εκπαιδευτικός;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	31	44
ΟΧΙ	69	56

Στην ερώτηση σχετικά με το αν βοήθησε κάποιος εκπαιδευτικός, η πλειοψηφία των παιδιών απαντά αρνητικά: 56% των κοριτσιών απαντά όχι ενώ από τα αγόρια το 69%. Γενικότερα, υπάρχει ένα κλίμα δυσaráεσκείας (κυρίως στους μικρότερους μαθητές) σχετικά με τη συμπαράσταση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά βίας (όπως φάνηκε κυρίως από παρατηρήσεις που έγιναν προφορικά κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων). Τα παιδιά καταγγέλλουν την αδιαφορία των καθηγητών τους όταν αυτοί οι τελευταίοι γίνονται αποδέκτες των παραπόνων των μαθητών ή θεατές βίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους τσακωμούς και τα περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών ως κάτι ασήμαντο με το οποίο δεν αξίζει να ασχοληθούν και «γυρνάνε την πλάτη» όπως χαρακτηριστικά είπαν κάποιοι μαθητές.

Πίνακας 13. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Εσύ έχεις αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στους καθηγητές σου;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	41	61
ΟΧΙ	59	39

Σχετικά με το εάν έχουν αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στους καθηγητές τους, τα περισσότερα κορίτσια (61%) απαντάνε θετικά ενώ τα περισσότερα αγόρια (59%) απαντάνε αρνητικά. Πάντως η τάση είναι να καταγγέλλονται τα περιστατικά στους εκπαιδευτικούς κυρίως από τα κορίτσια, τα οποία, όπως έδειξε η έρευνα, αισθάνονται στην πλειοψηφία τους φόβο. Τα αγόρια, στην πλειοψηφία τους δεν απευθύνονται στους καθηγητές για τέτοια περιστατικά.

Πίνακας 14. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Εσύ έχεις αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στην ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου σου;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	15	23
ΟΧΙ	85	77

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο εάν τα παιδιά έχουν αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στην ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου. Η πλειοψηφία δεν έχει απευθυνθεί στην ομάδα διαμεσολάβησης: από τα κορίτσια το 77% απαντά όχι ενώ από τα αγόρια το 85%. Οι απαντήσεις καταδεικνύουν το γεγονός ότι δεν έχει καλλιεργηθεί η νοοτροπία της επίλυσης προβλημάτων και διενέξεων από συνομήλικους μαθητές μέσω του διαλόγου και προφανώς δεν έχουν γίνει σαφείς οι στόχοι της ομάδας διαμεσολάβησης.

Πίνακας 15. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Ο γονιός ή ο κηδεμόνας σου έχει έρθει σε επαφή με το σχολείο για να αντιμετωπίσει από κοινού με το σχολείο περιστατικό

εκφοβισμού;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΝΑΙ	26	16
ΟΧΙ	74	84

Αναφορικά με την ερώτηση 15 για το εάν ο γονιός ή ο κηδεμόνας του κάθε παιδιού έχει έρθει σε επαφή με το σχολείο για να αντιμετωπίσει από κοινού με το σχολείο περιστατικό εκφοβισμού, η πλειοψηφία, τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών, απαντά αρνητικά. Επομένως, είτε τα παιδιά δεν αναφέρουν στους γονείς τους τα περιστατικά είτε οι γονείς δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία και δεν το κρίνουν σκόπιμο να απευθυνθούν στο σχολείο. Η συνεργασία γονιού-σχολείου σε αυτό το ζήτημα φαίνεται ελάχιστη, αλλά πιθανόν και τα παιδιά να μην εμπιστεύονται τα περιστατικά στους γονείς τους ή να θεωρούν ότι τα περιστατικά δεν είναι τόσο σημαντικά ώστε να απευθυνθούν στους γονείς/κηδεμόνες. Είναι εμφανές πάντως από τις απαντήσεις πως αυτή η πρακτική (επικοινωνία γονιού με σχολείου) δεν αποτελεί μέρος της κουλτούρας του γονιού όπως δεν αποτελεί και συνήθεια των παιδιών τους να απευθύνονται στην ομάδα διαμεσολάβησης. Ο διάλογος ενδεχομένως δεν είναι το συνηθέστερο μέσο επίλυσης διαφορών.

Πίνακας 16. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Πώς αισθάνεσαι γενικά για το σχολείο;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Σου αρέσει πολύ και αισθάνεσαι ασφαλής	30	22
Βαριέσαι πολύ	9	3
Περνάς καλά με τους φίλους σου, αλλά βαριέσαι τα μαθήματα	48	46
Αισθάνεσαι συνεχώς απογοήτευση	4	4
Αισθάνεσαι άγχος και πίεση	9	25

Ως προς τα συναισθήματα των παιδιών για τη ζωή στο σχολείο, οι κυρίαρχες τάσεις είναι οι εξής: περνάνε καλά στο σχολείο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, αλλά πλήττουν στα μαθήματα. Το σχολείο δηλαδή, είναι ο τόπος της κοινωνικοποίησης, της παρέας και όχι της μάθησης που τους προκαλεί δυσφορία και αρνητικά συναισθήματα. Ακολουθεί η τάση να αισθάνονται ασφαλή και να περνάνε καλά, παρατηρώντας ότι τα αγόρια αισθάνονται ασφαλή σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα κορίτσια. Εξάλλου, σε προηγούμενη ερώτηση φάνηκε ότι τα περισσότερα κορίτσια αισθάνονται φόβο στη θέα βίαιων περιστατικών. Το άγχος και η πίεση είναι χαρακτηριστικό του ¼ των κοριτσιών ενώ στα αγόρια το ποσοστό είναι αρκετά μειωμένο. Η απόλυτη πλήξη στο σχολείο αφορά το 9% των αγοριών ενώ από τα κορίτσια μόνο το 3% αισθάνεται έτσι. Επιπλέον, μια συνεχή απογοήτευση στο σχολείο αισθάνεται το 4% τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών.

Πίνακας 17. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου με δύο λέξεις;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Νιώθεις καλά στο σχολείο	59	61
Δε νιώθεις καλά και φοβάσαι	5	3
Δεν πιστεύεις στον εαυτό σου και ότι μπορείς να τα καταφέρεις	11	16
Πιστεύεις ότι οι άλλοι σου δίνουν σημασία και προσοχή	14	4
Πιστεύεις ότι δεν σου δίνουν σημασία	11	16

Ως προς το πώς θα περιέγραφαν συνοπτικά τον εαυτό τους οι μαθητές μέσα στο χώρο του σχολείου, στην πλειοψηφία τους τα αγόρια και κορίτσια νιώθουν καλά, έχουν θετικά συναισθήματα. Υπάρχουν όμως και τα παιδιά που δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, με χαμηλότερα βέβαια ποσοστά από ότι στην προηγούμενη παράμετρο. Κάποια άλλα παιδιά δεν αισθάνονται ότι τους δίνουν την προσοχή που έχουν ανάγκη στο σχολείο, ούτε οι συμμαθητές τους ούτε και οι καθηγητές τους. Το 14% από τα αγόρια αισθάνεται το αντίθετο, ότι δηλαδή του δίνουν προσοχή και σημασία ενώ στα κορίτσια το ποσοστό είναι πολύ χαμηλό. Χαμηλά είναι και τα ποσοστά των παιδιών που δεν αισθάνονται γενικά καλά στο χώρο του σχολείου, έχουν ανασφάλεια και φοβούνται.

Στην ερώτηση 18 αναφορικά με το εάν η ομάδα διαμεσολάβησης έχει ήδη βοηθήσει σε διαχείριση περιστατικών βίας τους μαθητές όπου οι μαθητές στην πλειοψηφία τους απαντούν αρνητικά, θα πρέπει να αναλογιστούμε την επικρατούσα νοοτροπία στα σχολεία με τις παραδοσιακές μεθόδους «επίλυσης» διαφορών τις οποίες και έχουν συνηθίσει οι μαθητές και στις οποίες συνεχώς αντιδρούν γι' αυτό και διαιωνίζεται ο κύκλος βίας στα σχολεία. Οι

μαθητές δεν απευθύνονται στην εν λόγω ομάδα παρόλο που τους εμπνέει εμπιστοσύνη όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της παρακάτω ερώτησης.

Πίνακας 18. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Στο σχολείο υπάρχει η ομάδα της διαμεσολάβησης συνομηλίκων σου. Σε έχει ήδη βοηθήσει με κάποιο περιστατικό;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	25	23
OXI	75	77

Πίνακας 19. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Αισθάνεσαι εμπιστοσύνη για αυτή την ομάδα;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	51	72
OXI	49	28

Σχετικά με το εάν εμπιστεύονται αυτή την ομάδα οι μαθητές, το 72% των κοριτσιών απαντά πως την εμπιστεύεται ενώ από τα αγόρια είναι το 51% που νιώθει εμπιστοσύνη.

Ωστόσο, δεν απευθύνονται σε αυτή την ομάδα γιατί προφανώς δεν υπάρχει αυτή η νοοτροπία, αυτή η κουλτούρα της εναλλακτικής διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού. Εξάλλου, από τη στιγμή που στο σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί το παραδοσιακό σύστημα ποινών και οι ίδιοι οι καθηγητές δεν ωθούν τους μαθητές προς μια δημοκρατική επίλυση των διαφορών τους ούτε και οι ίδιοι αναγνωρίζουν το ρόλο της ομάδας στο σχολείο, είναι λογικό και οι μαθητές να μην μπορούν να αποκτήσουν αυτή τη συνήθεια και να μάθουν να λύνουν τις διαφορές και τις παρεξηγήσεις τους με το διάλογο. Αυτό είναι εμφανές και από τις απαντήσεις στην ερώτηση 18 σχετικά με τον εάν η ομάδα διαμεσολάβησης έχει βοηθήσει τους μαθητές με κάποιο περιστατικό: το 77% των κοριτσιών απαντά πως δεν το έχει βοηθήσει ενώ από τα αγόρια απαντά αρνητικά το 75%.

Πίνακας 20. Απαντήσεις μαθητών (%) στην ερώτηση: Πιστεύεις ότι μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
NAI	49	74
OXI	51	26

Παρόλο που δεν έχουν ζητήσει τη βοήθεια της εν λόγω ομάδας πάντως, τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: το 74% των κοριτσιών απαντά πως μπορεί η ομάδα να βοηθήσει στην καταπολέμηση του εκφοβισμού και από τα αγόρια το 49%. Έχουν, δηλαδή, τα παιδιά μια θετική άποψη γι' αυτή την ομάδα, αλλά, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, δεν αποτελεί (ακόμη) μέρος της κουλτούρας και της καθημερινότητας τους το γεγονός ότι μπορούν μέσω της διαμεσολάβησης συμμαθητών τους να διαχειριστούν ειρηνικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ τους.

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τις εξής τάσεις: υπάρχει αυξημένη λεκτική βία στο σχολείο τόσο απέναντι στα κορίτσια όσο και απέναντι στα αγόρια. Το ίδιο παρατηρείται και για τη σωματική βία, η οποία μαζί με τη λεκτική αποτελεί ανοικτή μορφή εκδήλωσης επιθετικότητας. Επίσης, η διάδοση φημών και ψεμάτων παρουσιάζει κάπως μικρότερα ποσοστά, όμως και αυτά είναι ιδιαίτερα αυξημένα. Εντούτοις, οι πρακτικές του αποκλεισμού από παρέες έχουν αισθητή μείωση στα ποσοστά τους σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εκδηλώσεις επιθετικότητας. «Η εκδήλωση επιθετικότητας, μέσω χειρισμού των σχέσεων (relational aggressiveness), συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, με τη χρήση συγκαλυμμένης επιθετικότητας (διάδοση ψευδών ειδήσεων, συκοφάντηση του άλλου, προτροπή σε αποκλεισμό από παρέες, σχέσεις κλπ.) η οποία στοχεύει είτε στη σκόπιμη πρόκληση πόνου, είτε στον εξοστρακισμό από τις σχέσεις και στην κοινωνική απομόνωση επιλεγμένων συνομηλίκων (θύματα)» (Κουρκούτας & Θάνος, 2009: 155).

Σχετικά με την κλοπή ή την καταστροφή αντικειμένων, παρατηρείται ότι δεν συνηθίζεται όσο οι προηγούμενες μορφές βίας και κυρίως απέναντι στα κορίτσια όπως και η απομόνωση από παρέες παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά. Επιπλέον, η ηλεκτρονική βία δεν

συνηθίζεται τόσο όσο οι άλλες μορφές. Η τάση που επικρατεί πάντως είναι ότι γίνονται «θύματα» βίας οι μαθητές χωρίς ωστόσο να παραδέχονται ιδιαίτερα ότι και οι ίδιοι γίνονται «δράστες». Στα αγόρια το 51% είναι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, αλλά τα κορίτσια μόνο στο 23% παραδέχονται ότι έχουν ασκήσει κάποιας μορφής βία. Επιπροσθέτως, τα αγόρια, κατά κοινή ομολογία, είναι περισσότερο βίαια από τα κορίτσια.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα παιδιά έχουν δει περιστατικά βίας στο σχολείο ενώ τα μισά αγόρια έχουν γίνει και «δράστες». Βέβαια, σε αυτό το σημείο, θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε και για ποιους λόγους συγκρούονται τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, αλλά και τι είδους ακριβώς βία ασκούν, δηλαδή πόσο σοβαρή είναι. Όπως αναφέρει ο Πανούσης (2009:63), οι μαθητές στο Γυμνάσιο, (σύμφωνα με ρεπορτάζ του Βραδέλη που πραγματοποιήθηκε το 2004 που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *TA NEA*) τσακώνονται κυρίως γιατί τους βρίζουν (16,8%) και για αισθηματικές σχέσεις (14,9%). Εκδηλώνουν και βίαιη συμπεριφορά για αθλητικά (12,2%), για μαγκιά (10,4%), λόγω παρεξηγήσεων (12,3%) και λιγότερο λόγω διαφοράς απόψεων (9,7%).

Η επιθετικότητα των μαθητών κυμαίνεται ως επί των πλείστων στο πλαίσιο του πειράγματος, κατά τη γνώμη μας, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές αναφορικά με συναισθήματά τους στο σχολείο και για το σχολείο: Περίπου τα μισά παιδιά αισθάνονται καλά στο σχολείο γιατί περνάνε καλά με τους φίλους τους. Το 48% των αγοριών περνάει καλά και σε ένα άλλο 30% αρέσει πολύ το σχολείο και αισθάνεται ασφάλεια. Επομένως, το 78% των αγοριών έχει θετικά συναισθήματα για το σχολείο. Ως προς τα κορίτσια, το 46% περνάει καλά και το 22% νιώθει ασφάλεια. Υπάρχει ωστόσο και ένα 25% που αισθάνεται άγχος και πίεση πιθανόν λόγω των μαθημάτων κι επειδή ενδιαφέρονται για υψηλή βαθμολογία. Εντούτοις, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι σχεδόν τα μισά παιδιά του σχολείου πλήττουν στα μαθήματα, αλλά περνάνε καλά με τους φίλους τους. Οφείλουμε να αναρωτηθούμε για την ποιότητα της διδασκαλίας όπως και για το εάν τα παιδιά βρίσκουν νόημα στα μαθήματα και συνδέουν την μάθηση με ένα σκοπό στη ζωή τους. Ωστόσο, είναι πιθανό να υπάρχει αυτή η προσέγγιση από τους μαθητές λόγω των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να μην είναι επαρκείς παιδαγωγικά, να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις, να μην έχουν σωστή προσέγγιση απέναντι στους μαθητές (να είναι αυστηροί, αυταρχικοί κλπ), ιδιαίτερα στους περισσότερο «ζωηρούς», ή και να παρουσιάζουν άγχος ή/και κόπωση και οι ίδιοι.

Συνεπώς, προκειμένου να βελτιώσουν το έργο τους, οι εκπαιδευτικοί θα όφειλαν να δίνουν κίνητρα για μάθηση στους μαθητές τους, αλλά και οι ίδιοι να έχουν κίνητρα για να διδάξουν, να γνωρίζουν άριστα το αντικείμενό τους (Viau, 2009:147) και να επιθυμούν την αυτοβελτίωση μέσω της συνεχούς ενδοσκόπησης και της επιμόρφωσης.

Το θέμα των κινήτρων των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού συχνά στηρίζονται σε στερεοτυπική αντιμετώπιση των μαθητών λόγω της κουλτούρας τους, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τους, της θρησκείας τους ή ακόμη και του φύλου τους. Οι εν λόγω προσδοκίες επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών όπως και την ίδια τη μάθηση σύμφωνα με έρευνες παιδαγωγών (Good & Brophy, 2008 κ.ά. in Viau, 2009:148). Πάντως, το πώς εκλαμβάνει ο κάθε μαθητής τη συμπεριφορά του καθηγητή του, επηρεάζει τόσο το αυτοσυναίσθημά του όσο και τις αντιλήψεις του για την μάθηση. Αυτές οι αντιλήψεις με τη σειρά τους επηρεάζουν και τη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο. «Η συμπεριφορά των μαθητών επιβεβαιώνει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού» (Good & Brophy, 2008 in Viau, 2009:149). Βέβαια, οι μαθητές που «πλήττονται» περισσότερο από τις εν λόγω προσδοκίες, είναι αυτοί που χαρακτηρίζονται ως «αδύνατοι» και «άνευ κινήτρων». Είναι αναπόφευκτη, επομένως, η στερεοτυπική και άδικη συμπεριφορά μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές, τους οποίους προηγουμένως έχουν ήδη χαρακτηρίσει ως «άσχετους» ή «ταραξίες» και που δεν τους έχουν προσεγγίσει με ειλικρίνεια και ρεαλισμό.

Επομένως, κρίνεται απαραίτητος ένας αναστοχασμός σχετικά με το «στυλ» που θα έπρεπε να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του ώστε να μην προκαλεί και αντιδραστική ή και παραβατική συμπεριφορά στην τάξη και στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός που ενθαρρύνει όχι την απόλυτη ελευθερία, αλλά την αυτονομία και την υπευθυνότητα των μαθητών, τους προσφέρει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης βάσει συγκεκριμένων κανόνων μέσω των οποίων ενδείκνυνται συγκεκριμένες συμπεριφορές (Deci & Ryan in Viau, 2009:150). Υιοθετεί «συμμετοχικό στυλ διδασκαλικής συμπεριφοράς» προσπαθώντας να «εξασφαλίσει τη συναίνεση και την αποδοχή των μαθητών σε κάθε ενέργεια και απόφασή του». Φροντίζει το κλίμα στην τάξη να είναι θετικό και να αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Τρίγκα-Μερτίκα, 2012: 70).

Αντιθέτως, ένα στυλ αυταρχικό που θέλει τον εκπαιδευτικό να μονοπωλεί το εκπαιδευτικό υλικό, να επιλύει μόνος του τις συγκρούσεις χωρίς να αφήνει περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές, να λαμβάνει όλες τις αποφάσεις χωρίς να τους δίνει πρωτοβουλίες, να έχει τα πάντα υπό έλεγχο και να λειτουργεί στην τάξη με προσταγές και ηθικολογίες, έχει αρνητικά αποτελέσματα στους μαθητές και προκαλεί αντιδραστική συμπεριφορά. Το μάθημα από ένα τέτοιο εκπαιδευτικό γίνεται «στα πλαίσια συγκινησιακής ψυχρότητας και κοινωνικής απόστασης που δημιουργεί στους μαθητές ανασφάλεια και αίσθημα αποστροφής προς τη σχολική πραγματικότητα» (Wragg, 2003 in Τρίγκα-Μερτίκα, 2012: 69).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα όφειλαν να αναρωτηθούν πώς θα μπορέσουν να παράσχουν με περισσότερο ενδιαφέροντα τρόπο τη γνώση. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 16, οι μισοί σχεδόν πλήττουν στα μαθήματα. Συνεπώς, δεν υπάρχει καμιά χαρά στη μάθηση, κανένα ενδιαφέρον για διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων στο πλαίσιο του σχολείου, κανένα νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με την περιγραφή του εαυτού, το 59% των αγοριών νιώθει καλά και το 14% πιστεύει ότι του δίνουν προσοχή. Αθροιστικά το ποσοστό της θετικής αυτοεικόνας είναι 73% για τα αγόρια ενώ για τα κορίτσια είναι 65%. Στα κορίτσια, παρόλο που η θετική εικόνα για τον εαυτό τους είναι η επικρατούσα τάση, υπάρχει και ένα ποσοστό αρκετά σημαντικό (35%) που έχει αρνητικά συναισθήματα. Πάντως, τα παιδιά όπως φάνηκε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνικοποίηση, στη φιλία και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο υπονοήθηκαν ορισμένα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν και στρατηγικές να υιοθετηθούν από εκπαιδευτικούς προκειμένου να προλάβουν ή να διαχειριστούν καταστάσεις βίας ή προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο τους. Η πρόληψη, ασφαλώς, είναι ο προτιμότερος τρόπος να διαχειριστεί η σχολική κοινότητα τη βία συμπεριφορά. Βέβαια, η πρόληψη καθίσταται εφικτή όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες στο σχολείο που επιτρέπουν την αρμονική συμβίωση τόσο διαφορετικών μεταξύ τους εφήβων, αλλά και εκπαιδευτικών.

Η διάδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητών αλλά και μεταξύ μαθητών-καθηγητών, η εκπαίδευση ήπιας επίλυσης συγκρούσεων μέσω διαλόγου και όχι «φακελώματος» και επιβολής αυστηρών ποινών είναι μόνο κάποια από τα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν.

Επιπροσθέτως, χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς πάνω σε καίρια θέματα του παιδαγωγικού τους ρόλου όπως και σε θέματα διαχείρισης θυμού, κρίσιμων καταστάσεων, προβληματικών και παραβατικών συμπεριφορών. Είναι απαραίτητη και η επιμόρφωση σχετικά με την ψυχολογία και την προσωπικότητα του κοινού-στόχου (public-cible), τις αλλαγές που του συμβαίνουν και τα ενδεχόμενα προβλήματα. Το γεγονός ακόμη ότι οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και κυριαρχεί η ετερομορφία και η ετερογένεια πρέπει να γίνει για τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία για περαιτέρω κατάρτιση και εμπλουτισμό γνώσεων. «Η ανάγκη για κατάρτιση και διαρκή επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και επηρεάζει καθοριστικά την όλη στάση τους μέσα στην τάξη αλλά και την ευρύτερη σχολική ζωή» (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007:92).

Επίσης, δεν θα έπρεπε να ξεχνάμε οι σημερινοί εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές τους δεν είναι παθητικοί ακροατές που αποδέχονται άκριτα και αβασάνιστα ό,τι τους παρουσιάζουν.

Αντιθέτως, οι μαθητές είναι ενημερωμένοι και έχουν άποψη και γι' αυτό το λόγο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πάντα να είναι ενήμεροι για τον κόσμο γύρω τους, την επικαιρότητα, τα προβλήματα που υπάρχουν κλπ.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των εφήβων μαθητών, δηλαδή των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους με σκοπό τη δημιουργία και ανάπτυξη μηχανισμών πρόληψης και αντιμετώπισης βίαιης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, όλοι οι παραπάνω, σε κλίμα σεβασμού και γόνιμου διαλόγου, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν για το σχολείο ένα Συμβόλαιο με κανόνες συμπεριφοράς που θα πρέπει όλοι να υπογράψουν και όλοι, επομένως, να τηρούν. (Αυτό είναι βέβαια ένα δύσκολο εγχείρημα γιατί σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαρνηθούν, εάν θέλουν να είναι συνεπείς, την ταυτότητα του αλάνθαστου δασκάλου που μονομερώς έχει πάντα δίκιο και δε «σηκώνει μύγα στο σπαθί του» οπότε οι μαθητές που «παρεκκλίνουν» και είναι «ανυπάκουοι» θα πρέπει, σύμφωνα με αυτούς πάντα, να τιμωρούνται «παραδειγματικά»...). Το εν λόγω Συμβόλαιο θα πρέπει να υπογράφεται από όλα τα μέρη και τουλάχιστον τα βασικά σημεία του να βρίσκονται στις τάξεις και σε άλλους εμφανείς για τους μαθητές χώρους ώστε να τους υπενθυμίζει την κατάλληλη συμπεριφορά, τους κανόνες αλλά και τα συγκεκριμένα μέτρα που θα λαμβάνονται σε περίπτωση παρέκκλισης.

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να προωθείται ο εκδημοκρατισμός του σχολείου και η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία λειτουργίας του. Να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στη διατύπωση κανόνων, στην αναζήτηση συμφωνίας όταν προκύπτουν διαφορές, στη δημιουργία κλίματος συναίνεσης μέσα από εναλλακτικές διαδικασίες διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν την εφαρμογή μιας αγωγής που επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του μαθητή, στα συναισθήματά του και στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξή του και στην ευτυχία του. Η αγωγή αυτή πρέπει να είναι ανθρωπιστική και να εμφορείται από αξίες όπως το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αλληλοκατανόηση, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών ελεύθερων από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για την εφαρμογή μιας ανθρωπιστικής αγωγής, είναι ουμανιστής και προσπαθεί να δημιουργήσει κίνητρα εσωτερικά στους μαθητές του (ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση) λαμβάνοντας υπόψη τις περίπλοκες ανάγκες τους και τον συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο γύρω του (για περαιτέρω ανάλυση σχετικά με την ανθρωπιστική αγωγή και τον ουμανιστή εκπαιδευτικό, βλ. Αναστασάκη, Μ. 2015: 45-62). Όλα αυτά βέβαια είναι εφικτά μόνο εντός ενός ήρεμου σχολικού περιβάλλοντος που προάγει το διάλογο μέσω δημοκρατικών διαδικασιών και διαπαιδαγωγεί τους μαθητές στην ειρηνική συμβίωση. Ένας από τους τρόπους για την παιδαγώγηση στην ειρήνη, είναι η δημιουργία και λειτουργία ομάδας διαμεσολάβησης μαθητών στο σχολείο.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ

Στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του σχολείου, θα μπορούσαμε να προωθήσουμε την κουλτούρα της διαμεσολάβησης μεταξύ των μαθητών, της διαδικασίας δηλαδή όπου στοχεύει στην επανασύνδεση ατόμων που έχουν συγκρουστεί μέσω εκπαιδευμένων διαμεσολαβητών συμμαθητών τους που είναι άτομα τα οποία διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως η εχεμύθεια, η αμεροληψία, η ουδετερότητα, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και προαγωγής της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των εμπλεκόμενων μερών (Αρτινοπούλου, Β., 2010: 135-136).

Με τη διαμεσολάβηση στο σχολείο μπορούμε, δηλαδή, να παρέχουμε τα εργαλεία εκείνα που είναι απαραίτητα στην επίλυση συγκρούσεων μέσω του Λόγου και του διαλόγου όπως και της ενθάρρυνσης της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών. Η αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και η δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης είναι στόχοι της διαμεσολάβησης που αποτελεί εναλλακτικό μέσο επίλυσης διαφορών, αλλά και

«διαδραστική προσέγγιση που ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση» (Πανούσης, 2009:70).

Η διαμεσολάβηση, για να είναι εποικοδομητική και αποτελεσματική, πρέπει να ενταχθεί στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, και να αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, το σχολείο «αποτελεί αναμφισβήτητα έναν κοινωνικό θεσμό κατάλληλο να καλλιεργήσει ένα προστατευμένο πλαίσιο διαλόγου, στα πρότυπα της διαβουλευτικής δημοκρατίας, προκειμένου να αυτορρυθμίσει τα περιστατικά που αποκλίνουν από την “κανονική” καθημερινή ζωή» (Αρτινοπούλου, Β., 2011α:22).

Ένας τρόπος ένταξης της διαμεσολάβησης στη σχολική καθημερινότητα είναι να αποτελέσει μέρος του σχολικού Συμβολαίου και του εσωτερικού κανονισμού δίνοντας προτεραιότητα στον μαθητή και στην προσωπικότητά του που μπορεί να αναπτυχθεί όχι μέσω της ποινής και της τιμωρίας, αλλά της κατανόησης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών μπορούν να ιδωθούν ως ευκαιρία για αλλαγή και για βαθύτερη γνωριμία με τον Εαυτό και τον Άλλο. Εξάλλου, στο σχολείο προετοιμάζονται οι μελλοντικοί πολίτες που μέσω της διαμεσολάβησης μπορούν να εκπαιδευτούν στις δημοκρατικές διαδικασίες και στην πολιτισμένη επίλυση των διαφορών.

Η διαμεσολάβηση βασίζεται σε μια δυναμική αντίληψη των διαπροσωπικών σχέσεων επιτρέποντας όχι μόνο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες λόγω διαφωνιών, αλλά και να δημιουργηθούν νέες σχέσεις, νέες μορφές αλληλεγγύης, δηλαδή να αποκατασταθούν οι κοινωνικοί δεσμοί (Bonnafe-Schmitt, J.P., 2000) που έχουν διαρραγεί λόγω των συγκρούσεων. Οι μαθητές, με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών συμμαθητών τους, έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν προκειμένου να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα, να ακουστούν σε κλίμα ηρεμίας και πλήρους σεβασμού των δικαιωμάτων τους, να διευθετήσουν τις διαφορές τους μέσω του διαλόγου, να ανακαλύψουν τα κοινά σημεία με το άτομο που διαφωνούν, να οδηγηθούν στην εξεύρεση επωφελούς λύσης για όλους τους εμπλεκόμενους στο περιστατικό.

Η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία (εκ)παιδευτικού χαρακτήρα για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, διαμεσολαβητές και πρωταγωνιστές συγκρούσεων, έχοντας πολλαπλά οφέλη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, από τον διευθυντή μέχρι τον κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή. Ο διευθυντής, για παράδειγμα, μπορεί να παραπέμπει στο γραφείο διαμεσολάβησης περιστατικά συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και να μην ασχολείται ο ίδιος με αυτά και με την επιβολή ποινών. Το ίδιο μπορούν να κάνουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενθαρρύνοντας την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και ελαττώνοντας τις ποινές και τις τιμωρίες.

Σχετικά με τους μαθητές, τα οφέλη επίσης ποικίλλουν. Λόγου χάρη, ενισχύεται η κριτική ικανότητά τους, η ενεργητική μάθηση και η ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η αυτοεκτίμηση, η ομαδικότητα, η συνεργασία (Αρτινοπούλου, Β., 2011β: 43-44). Τα οφέλη και για τους ίδιους τους διαμεσολαβητές είναι θετικά αφού βοηθούν στη βελτίωση της συμπεριφοράς και στην αλλαγή των αρνητικών αναπαραστάσεων που ενδεχομένως έχουν, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, στην ανεκτικότητα και διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων (Bonnafe-Schmitt, J.P., 2006).

Είναι αυτονόητο ότι και για τους πρωταγωνιστές των συγκρούσεων η διαδικασία της διαμεσολάβησης έχει ποικίλα πλεονεκτήματα. Κατ’ αρχάς, η απόφαση να απευθυνθούν στους διαμεσολαβητές του σχολείου για την επίλυση των συγκρούσεων είναι από μόνη της ένα μεγάλο βήμα προς την ειρηνική επίλυση των διαφωνιών δείχνοντας την προθυμία για διάλογο και για εναλλακτική διαχείριση της σύγκρουσης. Η διάθεση για συνεργασία και για αποφυγή των εντάσεων είναι επίσης εμφανής όπως και το ότι σταδιακά ωριμάζουν και αποκτούν την κουλτούρα της μη βίαιης αντιμετώπισης των διαφωνιών.

Συν τοις άλλοις, η διαμεσολάβηση προσφέρει την ευκαιρία της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών μέσα από μια διαδικασία όπου έχει τις εξής φάσεις: οι εμπλεκόμενοι, καταρχάς, εκθέτουν το πρόβλημα, το οποίο παραφράζεται από τους διαμεσολαβητές με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι εμπλεκόμενοι τι ακριβώς συνέβη, αλλά και τα συναισθήματά τους, στα οποία δίδεται ιδιαίτερη έμφαση σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Έπειτα, οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι αναζητούν λύση και καταλήγουν σε μια συμφωνία που προτείνουν από κοινού. Τέλος, δεσμεύονται γραπτώς να τηρήσουν τη συμφωνία και ανανεώνουν το ραντεβού για τις

επόμενες μέρες για να δουν κατά πόσο τηρήθηκε η συμφωνία. (Αναλυτικότερα για τις φάσεις της διαμεσολάβησης, βλ. Αρτινοπούλου, Β., 2010:79-81). Συνήθως, στο τέλος της διαδικασίας, οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται ανακούφιση και ικανοποίηση που κατέληξαν σε μια λύση και η συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους βελτιώνεται σημαντικά. Επιπλέον, αισθάνονται ότι ως υπεύθυνα άτομα οφείλουν να τηρήσουν τη δέσμευσή τους.

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης οδηγεί στην αυτενέργεια και στην υπευθυνότητα τα παιδιά που εμπλέκονται σε αυτή και τους καλλιεργεί την κουλτούρα της μη βίας και της ήπιας διαχείρισης των διαφωνιών. Δεν αποτελεί βέβαια πανάκεια η διαμεσολάβηση αφού υπάρχουν όρια στην εφαρμογή της. Εντούτοις, αναμφισβήτητα μπορεί να συντελέσει σημαντικά στη δημιουργία κλίματος ειρήνης και διαλόγου στο σχολείο και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να εκθέσει ορισμένους προβληματισμούς και συμπεράσματα που προέκυψαν μετά από έρευνα σε επαρχιακό Γυμνάσιο σχετικά με την ενδοσχολική βία. Στόχος ήταν να προταθούν και κάποιες στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου το οποίο επιθυμεί να διδάξει στα παιδιά τον τρόπο της ειρηνικής συνύπαρξης, της κοινής ζωής με τον Άλλο, της πολιτισμένης και μη βίαιης επίλυσης των συγκρούσεων.

Δεδομένου ότι ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια μεγάλος αριθμός μαθητών βιώνει μια δύσκολη καθημερινότητα στην οικογένειά του λόγω, μεταξύ άλλων, της οικονομικής κρίσης και των συνεπειών της, το σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει στη βελτίωση της ζωής των παιδιών και να τα σπλίσει με αισιοδοξία και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να αυτενεργούν επιτυχώς, να έχουν ενσυναίσθηση, να συνεργάζονται και με νηφαλιότητα και ηρεμία να αναζητούν λύσεις παρά τις αντιξοότητες.

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην υπευθυνότητα και στην αυτοδιαχείριση σε κλίμα ηρεμίας, θα όφειλαν και οι ίδιοι να εκπαιδεύονται στην ειρηνική συνύπαρξη και να αποκτούν συνεχώς εσωτερικά κίνητρα για το έργο τους, τα οποία θα μπορούσαν να τα μεταδίδουν και στους μαθητές τους. Η καλλιέργεια κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας σε ένα πλαίσιο ισότητας για εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι υπόθεση αρκετά δύσκολη, η οποία χρειάζεται χρόνο για να εμπεδωθεί και υποχωρήσεις και από τις δύο πλευρές (και κυρίως -προφανώς- από την πλευρά των εκπαιδευτικών). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναθεωρήσουν ενδεχομένως ορισμένες παραδοχές τους και να εγκαταλείψουν τις όποιες αυταρχικές και στερεοτυπικές στάσεις τους.

Ο συνεχής αναστοχασμός, τόσο στην ποιότητα και στον τρόπο παροχής του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και σχετικά με το ενδιαφέρον που εκφράζουν στα προβλήματα που εκθέτουν οι μαθητές, κρίνεται αναγκαίος προκειμένου να επιτευχθεί η αυτοβελτίωση και η αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου. Επιπλέον, ο τρόπος που αναζητούν να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές πρέπει να αναθεωρηθεί από μερίδα εκπαιδευτικών και να αναλογιστούν εάν οι αποβολές και το ποινολόγιο έχουν διαπαιδαγωγικό χαρακτήρα και αποτρέπουν την επανάληψη της παραβατικής συμπεριφοράς. Η πείρα μας μάς δείχνει πως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο και για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη η διαπαιδαγώγηση στη διαβουλευτική δημοκρατία και στην ειρήνη, στην ήπια διαχείριση των διαφορών και στη διαμεσολάβηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Αρτινοπούλου, Β. (2011α). Η διαμεσολάβηση στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης, στο Θάνος Θ. (επιμ.) (2011). «*Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και στην κοινωνία*». Αθήνα: Πεδίο

Αρτινοπούλου, Β. (2011β). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη, στο Θάνος Θ. (επιμ.) (2011). «*Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και στην κοινωνία*». Αθήνα: Πεδίο

- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: ESF
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2006). LA MEDIATION SCOLAIRE PAR LES PAIRS : UNE ALTERNATIVE A LA VIOLENCE A L'ECOLE», SPIRALE, *Revue de Recherches en Education*, 37, 173-182.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χρ. (2007). «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση» στο Γκόβαρης et altri (επιμ.), (2007). «*Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*». Αθήνα: Ατραπός
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2009). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο, στο: «*ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ*». Ωδείο Ρεθύμνου: ΤΟΠΟΣ
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ
- Πανούσης, Γ. (2009). «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;», στο: «*ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ*». Ωδείο Ρεθύμνου: ΤΟΠΟΣ
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2012). *Σχολικός εκφοβισμός - Θυματοποίηση - Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Viau, R., (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: de boeck

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασάκη, Μ., (2015), Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας, *Θεωρία και Έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής*, 2, 45-62. Διαθέσιμο στο: <http://periodiko.inpatra.gr>. Ανακτήθηκε στις 15/10/2015.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για τον σχολικό εκφοβισμό - Ημερομηνία: 11 & 12 Απριλίου 2013

Τάξεις: Α', Β', Γ' Γυμνασίου

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο θα βρεις ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή σου στο σχολείο.

Δώσε μόνο μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου.

Φύλο: Αγόρι ☐ ☐ Κορίτσι

Απάντησε στις ερωτήσεις 1-7, σκεπτόμενος/-η εάν σου έχει συμβεί κάποιο από τα περιστατικά τους τελευταίους δύο μήνες στο σχολείο.

1. Έχεις δεχτεί κοροϊδευτικά σχόλια, βρισιές ή απειλές από συμμαθητές/συμμαθήτριες σου;

Ναι ☐

Όχι ☐

2. Έχουν διαδώσει συμμαθητές/συμμαθήτριες σου φήμες ή/και ψέματα για σένα με σκοπό να κάνουν τους άλλους να σε αντιπαθήσουν;

Ναι ☐

Όχι ☐

3. Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σου έχουν κλέψει ή καταστρέψει προσωπικά αντικείμενα;

Ναι ☐

Όχι ☐

4. Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σε έχουν απομονώσει από παρέες ή από ομαδικές δραστηριότητες;

Ναι ☐

Όχι ☐

5. Συμμαθητές/συμμαθήτριες σου, σου έχουν κάνει άσχημες χειρονομίες ή σε έχουν χτυπήσει;

Ναι ☐

Όχι ☐

6. Έχεις δεχτεί από συμμαθητές/συμμαθήτριες σου απειλητικά τηλεφωνήματα ή απειλητικά μηνύματα στο κινητό ή στον υπολογιστή σου;

Ναι

Όχι

7. Εσύ, έχεις ασκήσει κάποια μορφή βίας σε συμμαθητές/συμμαθήτριες σου όπως αυτές που περιγράφηκαν στις ερωτήσεις 1 έως 6;

Ναι

Όχι

8. Πιστεύεις ότι ασκούν βία περισσότερο:

Τα κορίτσια

Τα αγόρια

Και οι δύο

9. Έχεις δει εσύ κάποιο περιστατικό βίας όπως αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω;

Ναι

Όχι

10. Εάν ναι, πώς ένιωσες όταν είδες αυτό το περιστατικό;

Αδιαφορία

Ικανοποίηση

Φόβο

11. Εάν ναι, πού συνέβη αυτό το περιστατικό;

Μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος

Στην αυλή του σχολείου

Στις σκάλες

Στον 1ο όροφο

Στην πίσω αυλή

Στις τουαλέτες

Στη στάση λεωφορείου

12. Βοήθησε κάποιος εκπαιδευτικός;

Ναι

Όχι

13. Εσύ έχεις αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στους καθηγητές σου;

Ναι

Όχι

14. Εσύ έχεις αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού στην ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου σου;

Ναι

Όχι

15. Ο γονιός ή ο κηδεμόνας σου έχει έρθει σε επαφή με το σχολείο για να αντιμετωπίσει από κοινού με το σχολείο περιστατικό εκφοβισμού;

Ναι

Όχι

16. Πώς αισθάνεσαι γενικά για το σχολείο;

Σου αρέσει πολύ και αισθάνεσαι ασφαλής

Βαριέσαι πολύ

Περνάς καλά με τους φίλους σου, αλλά βαριέσαι τα μαθήματα

Αισθάνεσαι συνεχώς απογοήτευση

Αισθάνεσαι άγχος και πίεση

17. Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου με δύο λέξεις;

Νιώθεις καλά στο σχολείο

Δε νιώθεις καλά και φοβάσαι

Δεν πιστεύεις στον εαυτό σου και ότι μπορείς να τα καταφέρεις

Πιστεύεις ότι οι άλλοι σου δίνουν σημασία και προσοχή

Πιστεύεις ότι δεν σου δίνουν σημασία

18. Στο σχολείο υπάρχει η ομάδα της διαμεσολάβησης συνομηλίκων σου. Σε έχει ήδη βοηθήσει με κάποιο περιστατικό;

Ναι

Όχι

19. Αισθάνεσαι εμπιστοσύνη για αυτή την ομάδα;

Ναι

Όχι

20. Πιστεύεις ότι μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Ναι

Όχι

Διαστάσεις θρησκευτικής αγωγής μέσα από τη μελέτη των πέντε πρώτων Ετήσιων Εκθέσεων του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (The European Union Agency for Fundamental Rights)

Διαμαντής Φώτιος
Δάσκαλος – Θεολόγος,
Δρ Επιστημών Αγωγής, Med, Mth
Αντής 1^{ου} Δημ. Σχολείου Πεύκων Θεσσαλονίκης
difotios@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ιστορία του ευρωπαϊκού πνεύματος ο κόσμος των θρησκειών και ειδικά οι αρχές και οι αξίες της χριστιανικής πίστης, όπως η ελευθερία και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη και η δημοκρατία, η ειρηνική συνύπαρξη και ο πολιτιστικός πλουραλισμός, αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν βασικό πυλώνα διαμόρφωσής του. Πρόκειται στην ουσία για αρχές και αξίες που αποτέλεσαν προαπαιτούμενα για την ένταξη μιας υπονήφιας χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ενώ σε μία προοπτική συνεχούς διασφάλισής τους δημιουργήθηκαν Οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA). Στο παρόν άρθρο, θεωρήσαμε σημαντικό να παρουσιάσουμε σ' ένα πρώτο επίπεδο τις δράσεις αυτού του σημαντικού Ευρωπαϊκού Οργανισμού και την επιγραμματική καταγραφή των πέντε πρώτων Ετήσιων Εκθέσεων του –από 2007 έως 2011- ενώ στη συνέχεια να αναδείξουμε δεδομένα που σχετίζονται με το θρησκευτικό πεδίο, με στόχο πάντα τον εμπλουτισμό του «οπλοστασίου» που είθισται να αποκαλείται ως η «ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής».

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA), Ετήσιες Εκθέσεις του FRA, θρησκευτική αγωγή

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων/FRA (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2007α) είναι ένας Οργανισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει ως κύριο έργο του τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων υφιστάμενων ανισοτήτων, ρατσιστικών εγκλημάτων και κοινωνικού αποκλεισμού μειονεκτούντων μελών στις χώρες-μέλη, με στόχο την υποστήριξη των μηχανισμών εκείνων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών καταπολέμησης τους. Ο Οργανισμός ιδρύθηκε το 2007 και αποτελεί το διάδοχο σχήμα του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας/EUMC που είχε ιδρυθεί το 1997 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1997) και είχε ως στόχο τη μελέτη της έκτασης και της εξέλιξης, την ανάλυση των αιτιών και των συνεπειών των φαινομένων του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του αντισημιτισμού, ενώ ταυτόχρονα εξέταζε και υφιστάμενα παραδείγματα ορθής πρακτικής στην αντιμετώπισή τους.

Ο FRA διοικείται από τον Διευθυντή, ο οποίος υποστηρίζεται από τη Γενική Διεύθυνση που καθοδηγεί και διαχειρίζεται τον Οργανισμό, εξασφαλίζοντας ότι οι στόχοι και οι σχετικές εργασίες θα επιτευχθούν με αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από το Διοικητικό Συμβούλιο. Εκτός, όμως, από τη Γενική Διεύθυνση, υπάρχουν και τα εξής Τμήματα:

- Το Τμήμα Ελευθεριών και Δικαιοσύνης, που εστιάζει σε ζητήματα πρόσβασης στη Δικαιοσύνη, ασύλου, μετανάστευσης και συνόρων, όπως και σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνία της πληροφορίας, την ιδιωτική ζωή και την προστασία προσωπικών δεδομένων.

- Το Τμήμα Ισότητας και Δικαιωμάτων των Πολιτών, που επικεντρώνεται σε ζητήματα ισότητας, καταπολέμησης των διακρίσεων, ρατσισμού και δικαιωμάτων του παιδιού.
 - Το Τμήμα Επικοινωνίας, που υποστηρίζει τον Οργανισμό και το ρόλο του στο να παρέχει τεκμηριωμένες συμβουλές μέσα από συνεδριάσεις, διαβουλεύσεις και συνεργατικές δράσεις.
 - Το Τμήμα Διαχείρισης, το οποίο υποστηρίζει το επιχειρησιακό έργο του Οργανισμού και
 - Το Τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού και Σχεδιασμού, έργο του οποίου είναι η διασφάλιση των υψηλότερων δεδομένων σε σχέση με τη διαχείριση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του Οργανισμού.
- Στη βάση, λοιπόν, της ανωτέρω διάρθρωσης, οι δράσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του FRA και πάντα στην προοπτική επίτευξης των στόχων του, στηρίζονται σε μια σειρά από βασικά καθήκοντα, όπως:
- Η συλλογή, ανάλυση και διάδοση αντικειμενικών και αξιόπιστων δεδομένων.
 - Η ανάπτυξη της σύγκρισης και αξιοπιστίας των δεδομένων μέσω νέων μεθόδων και προτύπων.
 - Η πραγματοποίηση και προώθηση ερευνών και μελετών στον τομέα των θεμελιωδών δικαιωμάτων.
 - Η διατύπωση και δημοσίευση συμπερασμάτων και γνώμων επί ειδικών θεμάτων, είτε με δική του πρωτοβουλία είτε κατόπιν αιτήματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Συμβουλίου ή της Επιτροπής.
 - Η προώθηση του διαλόγου με την κοινωνία των πολιτών.

ΟΙ ΕΤΗΣΙΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ FRA

Το καταστατικό ίδρυσης του FRA προβλέπει ότι κάθε χρόνο θα πρέπει να προετοιμάζεται και να δημοσιεύεται η Ετήσια Έκθεση των πεπραγμένων του. Η εκπόνηση του Έκθεσης αυτής θα πρέπει να αποτελεί τον καρπό της στενής συνεργασίας τριών τμημάτων του Οργανισμού: της ομάδας σχεδιασμού, της Διοίκησης και δύο επιμέρους επιχειρησιακών τμημάτων του. Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, από το 2007 έως και σήμερα συντάχθηκαν οχτώ Ετήσιες Εκθέσεις δραστηριοτήτων (FRA 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a, 2013, 2014, 2015).

Η κάθε Ετήσια Έκθεση δραστηριοτήτων του FRA αποτελείται από τέσσερα τμήματα, στα οποία αναδεικνύονται: α) τα επιτεύγματα από τους επιμέρους τομείς των δραστηριοτήτων: γίνεται συνοπτική παρουσίαση του τι έχει κάνει ο κάθε τομέας στο πεδίο δράσης του, η επίδραση που είχε η κάθε πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε, όπως και ζητήματα που προέκυψαν κατά την πορεία υλοποίησης του σχεδιασμού, β) θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση και τα συστήματα εσωτερικού ελέγχου, μέσω των οποίων δίνονται λεπτομέρειες σχετικά με τη λειτουργία του συστήματος εσωτερικού ελέγχου, γ) ζητήματα που αφορούν δομικά στοιχεία για την αξιοπιστία λειτουργίας των οργάνων, όπου οι κύριες πληροφορίες αναφέρονται στους δείκτες της σχέσης κόστους και αποτελεσματικότητας των ελέγχων, στα ευρήματα της Υπηρεσίας Εσωτερικού Ελέγχου και στις δραστηριότητες ελέγχου από το Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, και δ) υπάρχει η δήλωση αξιοπιστίας, μέσω της οποίας διακηρύσσεται το γεγονός ότι οι πληροφορίες που περιέχονται στην κάθε Έκθεση δίνουν μια αληθινή και δίκαιη εικόνα των πεπραγμένων.

Στο παρόν άρθρο, επιλέξαμε τις πέντε πρώτες Ετήσιες Εκθέσεις δραστηριοτήτων του FRA, στις οποίες -κατά πρώτον- θα αναφερθούμε συνοπτικά, αντλώντας κυρίως στοιχεία από τους προλόγους που ενυπάρχουν σε αυτές, όπως και από τη θεματολογία που αναδεικνύεται μέσα από τον πίνακα των περιεχομένων τους. Στη συνέχεια, και εφόσον διατρέξουμε το σύνολο του υλικού, θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μία συνολική αποτίμηση των δράσεων του FRA που άπτονται του θρησκευτικού πεδίου, καθώς θεωρούμε πολύ σημαντική τη διάσταση που αναδεικνύει, τόσο γενικότερα για τις θρησκείες όσο και ειδικότερα για τη θρησκευτική αγωγή στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ 2007

Η Έκθεση για το 2007 (FRA 2008) αποτέλεσε μία «μεταβατική» έκθεση, υπό την έννοια ότι συντάχθηκε με βάση τις νομικές αφετηρίες και την εντολή του EUMC, αλλά δημοσιεύτηκε υπό την εποπτεία του FRA. Σε αυτή μάλιστα, τη βάση, ενώ οι αντίστοιχες εκθέσεις των προηγούμενων ετών χαρακτηρίζονταν ως Ετήσιες Εκθέσεις του EUMC, αυτή δεν είχε αυτόν τον τίτλο ούτε χαρακτηρίστηκε ως Ετήσια Έκθεση του FRA. Η πρώτη ουσιαστικά Ετήσια Έκθεση του FRA δημοσιεύτηκε τον Ιούνιο του 2008.

Η Έκθεση του 2007 αναφέρονταν σε δράσεις που αναπτύχθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας για το έτος 2006. Μάλιστα, η ύπαρξη της Οδηγίας για τη Φυλετική Ισότητα (FRA 2012b) παρείχε ένα σημαντικό πλαίσιο για ένα μεγάλο μέρος αυτής της έκθεσης. Και ενώ η Ετήσια Έκθεση του EUMC για το 2006 είχε επικεντρωθεί στα στάδια μεταφοράς της Οδηγίας για τη Φυλετική Ισότητα στις χώρες μέλη της ΕΕ, η Έκθεση του 2007 εξέταζε την εφαρμογή της Οδηγίας και τις ενδείξεις εκείνες για το πώς αυτή εφαρμόζονταν πλέον από τα δικαστήρια, όπως επίσης και το πώς συγκεκριμένοι θεσμοί/φορείς χρησιμοποιούσαν τις εξουσίες τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ 2008

Η Ετήσια Έκθεση του 2008 (FRA 2009) είναι η πρώτη Ετήσια Έκθεση που εκπονήθηκε δυνάμει της νομικής βάσης και της εντολής του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA) και η πρώτη που δημοσιεύτηκε υπό τη διεύθυνση του Morten Kjaerum, ο οποίος ανέλαβε τα καθήκοντα διευθυντή του FRA την 1/6/2008. Σε αυτή, λοιπόν, την προοπτική, η Ετήσια Έκθεση του 2008 είναι η τελευταία που επικεντρώθηκε αποκλειστικά στα θεματικά πεδία του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των συναφών μορφών μισαλλοδοξίας, καθώς άντλησε πληροφορίες που προέρχονταν από τις δομές αναφοράς που είχαν θεμελιωθεί από το EUMC. Έτσι, οι Ετήσιες Εκθέσεις των επόμενων ετών θα είναι αυτές που θα έχουν ένα πολύ ευρύτερο αντικείμενο, θα αντλούν πληροφορίες από τις νέες δομές αναφοράς και θα καλύπτουν θέματα που άπτονται των θεμελιωδών δικαιωμάτων και εμπίπτουν στο πεδίο των δραστηριοτήτων του FRA. Ταυτόχρονα, όμως, ο FRA συνεχίζοντας το έργο του EUMC θα εξακολουθήσει να παρέχει υποστήριξη στην ΕΕ και στα κράτη μέλη της και θα ενισχύει τις προσπάθειές τους για την καταπολέμηση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και διακρίσεων.

Όσον αφορά τα περιεχόμενά της, η Ετήσια Έκθεση για το 2008 εξέταζε καταρχάς τις νομικές εξελίξεις και τις θεσμικές πρωτοβουλίες ενάντια στο φαινόμενο του ρατσισμού και των διακρίσεων στην Ευρώπη, έχοντας εστίαση στην εφαρμογή της Οδηγίας για τη Φυλετική Ισότητα στην πράξη. Στη συνέχεια, πραγματεύονταν τις εξελίξεις στον τομέα της ρατσιστικής βίας και των ρατσιστικών εγκλημάτων στα κράτη μέλη της ΕΕ. Ακολούθως, επικεντρώνονταν σε θέματα ρατσισμού και διακρίσεων σε τέσσερις τομείς της κοινωνικής ζωής: στην εργασία, στη στέγαση, στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη. Τέλος, το τελευταίο θεματικό της κεφάλαιο παρουσίαζε τις εξελίξεις σε κοινοτικό επίπεδο όσον αφορά την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων στα κράτη μέλη της ΕΕ.

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ 2009

Η Ετήσια Έκθεση του 2009 (FRA 2010) ήταν η δεύτερη Έκθεση που συντάχθηκε στο πλαίσιο της νομικής βάσης και της εντολής του FRA, του οποίου ο κανονισμός ίδρυσης τέθηκε όπως είδαμε σε ισχύ από το Μάρτη του 2007. Και ενώ η προηγούμενη Έκθεσή του, όπως ακριβώς συνέβαινε και με τις Εκθέσεις του EUMC, κάλυπτε μόνο τις εξελίξεις στον τομέα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των συναφών μορφών μισαλλοδοξίας, η Έκθεση του 2009 ήρθε για πρώτη φορά να καλύψει ένα ευρύτερο φάσμα από θεματικές περιοχές, όπως: α) ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και διάφορες συναφείς μορφές μισαλλοδοξίας, β) οι διακρίσεις λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής προέλευσης, θρησκείας ή πεποίθησης, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού, διακρίσεις σε βάρος ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες και συνδυασμοί των παραπάνω (πολλαπλές διακρίσεις), γ) η αποζημίωση θυμάτων διακρίσεων, δ) τα δικαιώματα του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της προστασίας των παιδιών, ε) το άσυλο, η μετανάστευση και η ενσωμάτωση των μεταναστών,

στ) οι θεωρήσεις και ο συνοριακός έλεγχος, ζ) η συμμετοχή των πολιτών της ΕΕ στις δημοκρατικές λειτουργίες της Ένωσης, η) η κοινωνία της πληροφορίας και, ειδικότερα, ο σεβασμός της ιδιωτικής ζωής και της προστασία των προσωπικών δεδομένων, και θ) η πρόσβαση σε αποτελεσματικό και ανεξάρτητο δικαίωμα σύστημα.

Λόγω, όμως, της εμπειρίας του παρελθόντος στο τομέα του ρατσισμού, της ξеноφοβίας, του αντισημιτισμού, της ισλαμοφοβίας και των συναφών μορφών διακρίσεων, αυτά τα ζητήματα εξακολούθησαν και αυτή τη φορά να αποτελούν τη μεγαλύτερη ενιαία θεματική περιοχή και σε αυτήν την Έκθεση. Ωστόσο, καθώς ο FRA στελεχωνόταν και αποκτούσε εμπειρίες σε ποικίλα πεδία των θεμελιωδών δικαιωμάτων, υπήρχε η εκτίμηση πως οι μελλοντικές Ετήσιες Εκθέσεις του σταδιακά θα ήταν σε θέση να παρέχουν μια πιο συνολική επισκόπηση στις διάφορες επιμέρους περιοχές στις οποίες καλούνταν πλέον να ασχοληθεί.

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ 2010

Η Ετήσια Έκθεση του 2010 (FRA 2011) κάλυπτε τα γεγονότα και τις εξελίξεις στο πεδίο των θεμελιωδών δικαιωμάτων στην ΕΕ που έλαβαν χώρα κατά το 2009. Επρόκειτο για την πρώτη Ετήσια Έκθεση που θα δημοσιεύονταν μετά από την έναρξη ισχύος το Δεκέμβρη του 2009 της Συνθήκης της Λισαβόνας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007β), η οποία ενίσχυσε σημαντικά την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε επίπεδο ΕΕ.

Η Έκθεση του 2010 κάλυπτε πλήρως όλο το φάσμα των ζητημάτων που άπτονται των θεμελιωδών δικαιωμάτων και αποτελούν το πεδίο ενασχόλησης του FRA από το Μάρτη του 2007. Και ενώ οι πρώην περιοχές ενασχόλησης του EUMC- δηλαδή του ρατσισμού, της ξеноφοβίας και ζητημάτων που σχετίζονταν με μετανάστες και μειονότητες- εξακολουθούσαν να κατέχουν εξέχουσα θέση και σε αυτήν την Έκθεση, εντούτοις υπήρχαν και καλύψεις ευρύτερων θεματικών περιοχών, οι οποίες εμπεριέχονταν στο Πολυετές Πλαίσιο Δράσης που είχε υιοθετηθεί το 2008. Αυτές οι θεματικές περιοχές μπορεί να βρεθούν σε σημεία της Έκθεσης που αναφέρονται σε διακρίσεις με βάση το φύλο, θέματα αναπηρίας και σεξουαλικού προσανατολισμού, αναφορές για τα δικαιώματα του παιδιού και την προστασία των παιδιών, ζητήματα μετανάστευσης και ελέγχου συνόρων, θέματα πρόσβασης στη δικαιοσύνη και αποζημιώσεων θυμάτων, ζητήματα συμμετοχής των πολιτών στους δημοκρατικούς θεσμούς της ΕΕ και στην κοινωνία της πληροφορίας και τέλος θέματα που αφορούν το σεβασμό στην προσωπική ζωή και την προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.

Η ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ 2011

Το 2011 ήταν η χρονιά κατά την οποία έγιναν πολλά και σημαντικά στο τομέα των θεμελιωδών δικαιωμάτων στην ΕΕ, καθώς υιοθετήθηκαν νόμοι και πολιτικά κείμενα σε τομείς όπως η προστασία των θυμάτων, η εμπορία ανθρώπων, η καταπολέμηση της σεξουαλικής εκμετάλλευσης των παιδιών, η χρήση των σαρωτών σώματος και η ενσωμάτωση των Ρομά, όπως και υπηκόων από χώρες του τρίτου κόσμου. Μάλιστα, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο εξέδωσε αποφάσεις ορόσημο σε ένα ευρύ φάσμα διαφόρων πεδίων, συμπεριλαμβανομένου του ασύλου και της ιθαγένειας. Επίσης, οι χώρες μέλη της ΕΕ πείστηκαν στο να ακολουθήσουν ένα μεγάλο αριθμό τέτοιων πρωτοβουλιών. Σε αυτή, λοιπόν, την κατεύθυνση, διάφορες χώρες μέλη της ΕΕ μεταρρύθμισαν τα συστήματα προστασίας των παιδιών, έλαβαν μέτρα για την καταπολέμηση της βίας απέναντι στις γυναίκες, προσπάθησαν να μειώσουν το χρόνο των δικαστικών διαδικασιών, σημείωσαν πρόοδο στην εφαρμογή των πρωτοβουλιών για την ανάδειξη της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και αναγνώρισαν ότι το φαινόμενο των πολλαπλών διακρίσεων απαιτεί περισσότερη προσοχή.

Παρ' όλες, όμως, αυτές τις πολύ σημαντικές θετικές εξελίξεις όπως και άλλες που αναπτύχθηκαν, η Ετήσια Έκθεση του FRA για το 2011 (FRA 2012a) διαπίστωνε εξίσου την ύπαρξη πολλών επιπλέον προκλήσεων, οι οποίες θα έπρεπε να αναγνωριστούν, να αναλυθούν και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Ταυτόχρονα, η Ετήσια Έκθεση του 2011 αναδείκνυε και υπογράμμιζε ελπιδοφόρες πρακτικές. Αυτό, ωστόσο, δεν θα έπρεπε να αποκρύψει το γεγονός ότι πολλά από αυτά που είχαν αναφερθεί ήταν αριθμητικά λιγότερα

από τα υποσχόμενα και απαιτούσαν την προσοχή και τη συντονισμένη προσπάθεια όλων εκείνων μέσα στην ΕΕ που ανησυχούσαν για την ισχυρή εκπλήρωση των θεμελιωδών δικαιωμάτων για όλους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΕΝΤΕ ΠΡΩΤΩΝ ΕΤΗΣΙΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ FRA ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ

Διατρέχοντας το σύνολο του υλικού των πέντε πρώτων Ετήσιων Εκθέσεων του FRA, και όσον αφορά δράσεις που άπτονται του θρησκευτικού πεδίου, διαπιστώσαμε ότι στις τρεις από αυτές υπήρχαν αναφορές που σχετίζονταν με θρησκευτικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές αυτές ενυπήρχαν στις Εκθέσεις του 2007, του 2010 και του 2011.

Στην Έκθεση του 2007 υπήρχαν δύο αναφορές-υποενότητες (FRA 2008). Η μία από αυτές είχε τον τίτλο «Θρησκεία» και περιεχόταν στη γενικότερη ενότητα με τίτλο «Ρατσισμός και διακρίσεις στον τομέα της απασχόλησης και πρωτοβουλίες σχετικά με την αποτροπή τους», ενώ η δεύτερη αναφορά είχε τον τίτλο «Το θέμα των θρησκευτικών συμβόλων» και εμπεριέχονταν στην ενότητα «Ρατσισμός και διακρίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και πρωτοβουλίες σχετικά με την αποτροπή τους». Ειδικότερα, στην πρώτη υποενότητα υπήρχαν οι εξής επισημάνσεις: α) για την Αυστρία, όπου στα μέλη θρησκευτικών μειονοτήτων που εμπλέκονταν σε οποιαδήποτε μορφή στρατιωτικής εκπαίδευσης υπήρξε πρόβλεψη ώστε να μην εμποδίζεται η εκπλήρωση των θρησκευτικών αναγκών τους, β) για τη Γερμανία, όπου μία τράπεζα δημιούργησε για τους μουσουλμάνους υπαλλήλους της «δωμάτιο προσευχής», ενώ μία άλλη ίδρυσε «δωμάτια για όλες τις πίστεις» των εργαζομένων της γ) για τη Σουηδία, όπου αντιμετωπίστηκε με επιτυχία παράπονο σχετικά με την επιθυμία πιστών να φοράνε μαντίλες στο χώρο εργασίας, ενώ δόθηκε το δικαίωμα σε αστυνομικούς/ίνες εάν το επιθυμούν να φορούν σε ώρα υπηρεσίας τουρμπάνι, μαντίλα η εβραϊκό kippah και δ) για το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου δημοσιεύτηκε από αρμόδια υπηρεσία οδηγός που παρουσίαζε παραδείγματα που αναδείκνυαν τα δικαιώματα των εργαζομένων, καθώς και τρόπους με τους οποίους οι εργοδότες θα έπρεπε να φροντίζουν για τη πρόβλεψη χώρου, προκειμένου οι εργαζόμενοι να μπορούν να εκπληρώνουν τις θρησκευτικές τους ανάγκες. Όσο για τη δεύτερη υποενότητα, σε αυτήν γινόταν αναφορά για τον αν θα έπρεπε να απαγορεύονται ή να επιτρέπονται τα θρησκευτικά σύμβολα στο χώρο της εκπαίδευσης – γεγονός που είχε προκαλέσει τα τελευταία χρόνια επαναλαμβανόμενες συζητήσεις και νομοθετικά μέτρα- ενώ υπήρχε και η εκτίμηση ότι οι εφαρμοζόμενες πολιτικές σε εθνικό επίπεδο κυμαίνονταν από την απαγόρευση χρήσης θρησκευτικών συμβόλων στα δημόσια σχολεία έως την απόλυτη ελευθερία των μαθητών και/ή των δασκάλων στο να φορούν οποιοδήποτε θρησκευτικό σύμβολο. Σε αυτή, μάλιστα, τη διάσταση υπήρχαν αναφορές από το Βέλγιο, τη Γερμανία, τη Βουλγαρία, την Ιρλανδία, την Ολλανδία και τη Γαλλία.

Στην Έκθεση του 2010 υπήρχαν και σε αυτήν δύο αναφορές-υποενότητες (FRA 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι υποενότητες είχαν τους τίτλους «Θρησκευτικά και πολιτιστικά σύμβολα στο χώρο της εργασίας» και «Ζητήματα θρησκευτικών και πολιτιστικών συμβόλων» και εντάσσονταν αντίστοιχα στις ενότητες με τίτλο «Ρατσισμός και διακρίσεις στην εργασία» και «Μεταναστευτικά και ζητήματα μειονοτήτων σε άλλες περιοχές της κοινωνικής ζωής», ενώ ο τίτλος του κεφαλαίου στο οποίο εμπεριέχονταν ήταν «Ειδικοί τομείς της κοινωνικής ζωής». Στην πρώτη υποενότητα γινόταν η επισήμανση ότι σε πολλές χώρες μέλη της ΕΕ η συζήτηση για τα θρησκευτικά και πολιτιστικά σύμβολα στο χώρο της εργασίας εστιαζόταν κυρίως στην ισορροπία που θα έπρεπε να υπάρχει για τα δικαιώματα των θρησκευτικών και των πολιτισμικών ομάδων από τη μία πλευρά και από την άλλη για το διαχωρισμό της εκκλησίας από το κράτος, το ενδιαφέρον για τη δημόσια ασφάλεια, όπως και για τα δικαιώματα των παιδιών. Σε αυτή τη διάσταση, υπήρχαν αναφορές από τη Δανία, τη Γερμανία και την Ολλανδία. Όσο για τη δεύτερη υποενότητα, αυτή αναφέρεται κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης, με προεξάρχουσα την αναφορά στο γεγονός της καταγγελίας που είχε γίνει από έξι μαθητές που είχαν αποβληθεί από σχολείο της Γαλλίας επειδή φορούσαν διακριτά σύμβολα του θρησκεύματός τους (μαντίλες και τουρμπάνια). Στην προκειμένη, μάλιστα, περίπτωση το δικαστήριο είχε κρίνει ότι η απαγόρευση σε όλα τα εμφανή θρησκευτικά σύμβολα, σε όλες τις κατηγορίες των δημόσιων σχολείων, είχε γίνει με βάση τη

συνταγματική αρχή του κοσμικού κράτους. Εκτός, όμως, από την αναφορά από τη Γαλλία, στη συγκεκριμένη υποενοότητα υπήρχαν αναφορές με παρόμοια θεματολογία και από την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Γερμανία, τη Φινλανδία, την Ολλανδία, τη Σουηδία, τη Δανία, την Ιταλία, την Ισπανία και την Ουγγαρία.

Τέλος, στην Ετήσια Έκθεση του 2011 υπήρχε μία αναφορά-υποενοότητα (FRA 2012a) με τίτλο «Διακρίσεις λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων» και η οποία ανήκε σε μία γενικότερη ενότητα υπό τον τίτλο «Ισότητα και καταπολέμηση των διακρίσεων». Σε αυτή την υποενοότητα, η οποία χωρίζονταν σε τρία διακριτά μέρη με τίτλους: α) «Νομικές εξελίξεις σχετικά με διακρίσεις για λόγους θρησκείας ή πεποιθήσεων», β) «Περιπτώσεις διακρίσεων λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων» και γ) «Αποδεικτικά στοιχεία μισαλλοδοξίας απέναντι σε θρησκευτικές ομάδες», γινόταν διερεύνηση των νομικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων που σχετίζονταν με διακρίσεις στη βάση των θρησκευτικών πιστεύω ή των πεποιθήσεων μέσα στο 2011. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εξετάζονταν νομικές εξελίξεις σχετικά με διακρίσεις για λόγους θρησκείας και πεποιθήσεων και υπήρχαν αναφορές από το Βέλγιο, τη Γαλλία, και την Ολλανδία. Στο δεύτερο μέρος της υποενοότητας εξετάζονταν περιπτώσεις, στις οποίες θα μπορούσαν δικαιολογημένα να περικοπούν τα όρια της θρησκευτικής ελευθερίας και των πεποιθήσεων –υπάρχουν αναφορές από Ιταλία και Γερμανία- ενώ στο τρίτο μέρος εξετάζονται εκδηλώσεις θρησκευτικής μισαλλοδοξίας στην ΕΕ, με αναφορές από Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο και Βουλγαρία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η προάσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων αποτελεί θεμελιώδη αρχή και απαραίτητη προϋπόθεση νομιμοποίησής της (Αγουρίδης 1998). Μάλιστα, με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών κατοχυρώνονται τα θεμελιώδη δικαιώματα και έτσι ο χώρος της ΕΕ συγκροτείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί ένα χώρο ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης, με σεβασμό στα θεμελιώδη δικαιώματα και τα διαφορετικά νομικά συστήματα και παραδόσεις των χωρών μελών. Σε αυτή, λοιπόν, τη διάσταση, ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (FRA) της ΕΕ, μέσα από ένα πολυετές πρόγραμμα-πλαίσιο που καθορίζει τους θεματικούς τομείς δράσης του, εργάζεται με στόχο να παρέχει συνδρομή και συμβουλές στα συναφή θεσμικά όργανα, τις υπηρεσίες, τους οργανισμούς και τους φορείς της ΕΕ και των χωρών μελών της, για ζητήματα σχετικά με τα θεμελιώδη δικαιώματα. Όσο για το ζήτημα των θρησκευτικών πεποιθήσεων, στην ΕΕ υπάρχει ανεξιθρησκία και σε αυτήν την προοπτική θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός της πολιτείας από την εκκλησία. Μάλιστα, είναι δεδομένο ότι -παρ' όλο που στο παρελθόν είχαν γίνει συζητήσεις για να υπάρξει αναφορά στον χριστιανισμό και στον Θεό στη Συνθήκη της Λισαβόνας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014)- δεν υπάρχουν δεσμοί με καμία θρησκεία ούτε κάποια από αυτές αναφέρεται σε κάποια Συνθήκη. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί το γεγονός ότι από τα 27 κράτη μέλη της ΕΕ πέντε –μεταξύ αυτών και η Ελλάδα- έχουν επίσημη θρησκεία. Αυτό, όμως, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αποτελεί αφορμή για τη μη εφαρμογή των θεμελιωδών δικαιωμάτων στο σύνολο των χωρών μελών της, καθώς πρόκειται για αρχές και αξίες που ειδικά μετά και την επανάκαμψη μορφών ανορθολογισμού και θρησκευτικού φονταμενταλισμού θα πρέπει να αποτελέσουν θεμελιώδη βάση και ζητούμενο (Γιαγκάζογλου 2005, Δεληκωνσταντής 2005). Σε αυτήν τη διάσταση, είναι χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρονται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων -νομικά δεσμευτικός για τις χώρες μέλη και ισότιμος με τις Ευρωπαϊκές Συνθήκες- στον οποίο επισημαίνεται πως: α) κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία της θρησκείας, γεγονός που «συνεπάγεται την ελευθερία μεταβολής θρησκευμάτων καθώς και την ελευθερία εκδήλωσης του θρησκευματος, ατομικά ή συλλογικά, δημοσία ή κατ' ιδίαν, με τη λατρεία, την εκπαίδευση, την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων και τις τελετές», β) απαγορεύεται κάθε διάκριση για λόγους θρησκείας και γ) η ΕΕ σέβεται την θρησκευτική πολυμορφία (Ευρωπαϊκή Ένωση 2010). Συνεπώς, η παρεχόμενη θρησκευτική εκπαίδευση στις χώρες-μέλη θα πρέπει να διαπνέεται και να υπηρετεί αντίστοιχες κοινωνικές πρακτικές και συντεταγμένες (Schreiner 2001, 2002, Jackson & Steele 2004, Alberts 2007, Κομνηνού 2014, 2015). Κοινωνικές πρακτικές και συντεταγμένες που αποτυπώνονται με τον πιο παραστατικό τρόπο στις Ετήσιες

Εκθέσεις του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμβάλλοντας έτσι –με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο- στο να δοθεί απάντηση στο ερώτημα για το τι τελικά θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: GmbH.

FRA, (2008). *Activities in 2007*. Vienna: Red hot 'n' cool.

FRA, (2009). *Annual Activity Report for 2008*. Vienna: Red hot 'n' cool.

FRA, (2010). *Annual Activity Report 2009*. Vienna: Red hot 'n' cool.

FRA, (2011). *Annual Activity Report 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FRA, (2012a). *Annual Activity Report 2011*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FRA, (2012b). *The Racial Equality Directive: application and challenges*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FRA, (2013). *Annual Activity Report 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FRA, (2014). *Annual Activity Report 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FRA, (2015). *Annual Activity Report 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Jackson, R. & Steele, K. (2004). Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe. . Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2015, από: <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm>

Schreiner, P. (2001). Towards a European Oriented Religious Education. In: *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, 253-267. Münster: Lit Verlag.

Schreiner, P. (2002). Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe. In: *Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader*, 95-100. Münster : Comenius Institut.

Ελληνική

Αγουρίδης, Σ. (1998). Κατάκτηση των πολιτών του δυτικού κόσμου. *Αυγή* (18-8-1998).

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην εκπαίδευση, Σχόλιο σε μια Σύσταση. *Αναλόγιον*, τ. 7, 194-195. Κοζάνη: Ιερά Μητρόπολις Σερβίων & Κοζάνης.

Δελικωνσταντής, Κ. (2005). Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Στο: *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, 48-55. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων-Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (1997). Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 1035/97 του Συμβουλίου της 2ας Ιουνίου 1997 για την ίδρυση Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2015, από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31997R1035&from=EL>.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2007α). Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 168/2007 του Συμβουλίου της 15ης Φεβρουαρίου 2007 για την ίδρυση Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2015, από: <http://fra.europa.eu/en/about-fra/who-we-are>.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2007β). Συνθήκη της Λισσαβόνας για την τροποποίηση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2015, από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=OJ:C:2007:306:TOC>

Ευρωπαϊκή Ένωση (2010). Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή,(2014). *Συνθήκη της Λισαβόνας: Για μια Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα*. Ανακτήθηκε 1 Αυγ. 2015, από: http://ec.europa.eu/archives/lisbon_treaty/index_el.htm.

Κομνηνού, Ι. (2014). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κομνηνού, Ι. (2015). Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 5, 194- 202.

Αξιοποίηση της εμπειρίας από την Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής (με αφορμή μια πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα)

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ70, Μ.Α., Μ.Εδ.
kooikonomo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί διεθνώς πετυχημένο καινοτομικό θεσμό-αντισταθμιστικό μέτρο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού ενηλίκων ατόμων που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο. Πρόσφατα πραγματοποιήθηκε υπό την Ευρωπαϊκή Επιτροπή έρευνα με θέμα ανίχνευση βασικών χαρακτηριστικών της Δεύτερης Ευκαιρίας και την μεταφερσιμότητά της στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη, πλέον, της διαρροής. Η προκείμενη εργασία επιδιώκει να συνεισφέρει στην διάχυση της έρευνας. Στο κύριο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά κριτήρια του θεσμού σε διάφορα πεδία, καθώς και πιθανές μορφές μεταφοράς του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια παρατίθενται παρατηρήσεις για τις δυνατότητες πραγματοποίησης μιας τέτοιας αλλαγής στο πλαίσιο ειδικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τυπική εκπαίδευση, σχολική διαρροή και πρόληψη, εκπαιδευτική αλλαγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Έχουν περάσει σήμερα (2016) δύο δεκαετίες από την αρχική «ευρωπαϊκή», πειραματικού χαρακτήρα, σύλληψη της Εκπαίδευσης Δεύτερης Ευκαιρίας (ΕΔΕ) και των αντίστοιχων δομών ή σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (βασικά κείμενα: European Commission, 1995, European Commission, 1999). Στην διάρκειά τους αυτό το πρόγραμμα-αντισταθμιστικό μέτρο -κατά του κοινωνικού αποκλεισμού ως αποτελέσματος της εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 1999) - σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και διαδόθηκε ανά την Ευρώπη (European Commission, 2001), συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (νομοθεσία: Ν.2525/1997, ΦΕΚ Α 188/23-09-1997, Υ.Α. 2373/2003, ΦΕΚ 1003/22-07-2003, Υ.Α. 260/2008, ΦΕΚ 34/16-01-2008, Υ.Α. 5953, ΦΕΚ 1861/8-7-2014· ιστορικό διάγραμμα της εξέλιξης του θεσμού στον Κατσίκας, 2011), επιτρέποντας ποικίλες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις κατά τόπους ως μέρος της στοχοθεσίας του (European Commission, 2001). Όπου εφαρμόστηκε, το πρόγραμμα έχει γνωρίσει μεγάλη απήχηση κι έχει δεχθεί πολύ θετική αξιολόγηση άνωθεν και κάτωθεν, γεγονός που σημαίνει ότι ικανοποιεί τους στόχους της εισαγωγής του και γι' αυτό συνεχίζει την ύπαρξή του. Έτσι, και στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδας η ελληνική εκδοχή του προγράμματος (Βεκρής, 2003) -όρος που υποδηλώνει τις εγχώριες διαφοροποιήσεις¹⁰- είναι δημοφιλής και αποτελεσματικός, γεγονός που φαίνεται στις σημαντικές εκροές που έχουν ήδη προκύψει και προκύπτουν. Μιλώντας στο ελληνικό συγκείμενο για εκροή θα εννοούσαμε τουλάχιστον την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής

¹⁰ Οι διαφοροποιήσεις αφορούσαν κυρίως τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Ένα από αυτά ήταν τα ηλικιακά όρια της ομάδας-στόχου, που δεν περιοριζόταν αυστηρά στα 18-24 έτη, βλ. Λύτσιου, 2007. Στην δεκαετία του 2000 επίσης ως σημαντική διαφοροποίηση των ελληνικών ΣΔΕ καταγραφόταν το γεγονός ότι πολλά άτομα της ομάδας-στόχου δεν έπασχαν από κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά επιδίωκαν την φοίτηση για επαγγελματική εξέλιξη, βλ. συνοπτικά Κατσίκας, 2011.

εκπαίδευσης και την απόκτηση τίτλου ισοδύναμου με το απολυτήριο γυμνασίου από τα άτομα που φοίτησαν.¹¹

Μένοντας στα ελληνικά πράγματα, θα διαπιστώσουμε ότι η έρευνα δεν έχει μείνει αδιάφορη απέναντι στα ΣΔΕ, φωτίζοντας πολλές όψεις τους, εντοπίζοντας την ειδοποιό διαφορά σε σχέση με το εθνικό, τυπικό ή κύριο (mainstream), σύστημα-κορμό (βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομικότητας των ΣΔΕ: Βεκρής & Χοντολίδου, 2010) -για θέματα κυρίως δόμησης των μαθησιακών περιεχομένων και διαδικασιών (π.χ.: Λεβάκη, 2008, Σακκά, 2012, Μαγγόπουλος, 2011, Πηγιάκη, 2006) και, σε μικρότερο βαθμό, διοίκησης και οργάνωσης (π.χ.: Χαρίση, 2011, Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Έστω κι αν στην πορεία των χρόνων παρουσιάστηκαν προβλήματα, που κατά ορισμένους απείλησαν τον καινοτόμο χαρακτήρα του θεσμού με τάσεις γραφειοκρατικοποίησης (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008),¹² τα ΣΔΕ στην Ελλάδα έχουν αποτελέσει έναν θεσμό που «γεννήθηκε» έχοντας ανθρωπιστικές-κριτικοπαιδαγωγικές αρχές και καινοτομικό χαρακτήρα, και με αυτήν την ταυτότητα παραμένουν εδραιωμένα στην κοινωνική και εκπαιδευτική συλλογική συνείδηση. Η ελληνική βιβλιογραφία, λοιπόν, και, πιο συγκεκριμένα, οι αξιολογικές εργασίες, έχουν επιβεβαιώσει σε γενικές γραμμές αυτήν την ταυτότητα του θεσμού (Κατσίκας, 2011).

Το πρόγραμμα εισήχθη για να ικανοποιήσει, αντισταθμιστικά, μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, κι αυτό από τις πραγματοποιηθείσες αξιολογήσεις έχει φανεί ότι έχει επιτευχθεί και συνεχίζει να επιτυγχάνεται. Αλλά, όπως ισχύει, σε κάθε αξιολογική διαδικασία ενός πειραματικού-αναπτυξιακού προγράμματος, πρέπει να εξετάζεται κάθε φορά η ευρύτερη δυνατή ωφέλεια που μπορεί να υπάρξει από τα ευρήματα, όπως και η δυνατότητα αυτά να εμπνεύσουν ή να καθοδηγήσουν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, εν προκειμένω αναφορικά με την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Εάν, δηλαδή, ο καινοτομικός θεσμός είναι πετυχημένος, τότε τι αλλαγή μπορούμε και οφείλουμε να επιφέρουμε στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τον θεσμό; Θεωρούμε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν σχολιάστηκε άμεσα, παρά μόνο έμμεσα και με τη μορφή υπαινιγμού, η ανάγκη της θεώρησης όλων των στοιχείων, ή κριτηρίων επιτυχίας, που ορίζουν την ειδοποιό διαφορά του, δηλαδή την καινοτομικότητά του, ως βάσεων για διαδικασίες πρόληψης της σχολικής διαρροής.

Απαντήσεις στα παραπάνω εντοπίζουμε σε πρόσφατη (παν)ευρωπαϊκή εμπειρική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε, κατ' εντολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2013), με σκοπό την ανάδειξη των καλών πρακτικών της ΕΔΕ και των παραγόντων της επιτυχίας τους και, στη συνέχεια, της μεταφερσιμότητάς τους στην βασική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της επιδίωξης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για μείωση των ατόμων που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση κατά 10% έως και το 2020. Η έρευνα περιέλαβε ποικίλες ερευνητικές μεθόδους (ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τον εντοπισμό τάσεων στην σχολική διαρροή, επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, συνεντεύξεις με διοικητική στελέχη, επισκέψεις και επιτόπιες συνεντεύξεις και εργαστήρια με εμπλεκόμενους και εμπειρογνώμονες) και ως δείγμα είχε 15 δομές ΔΕ από 10 χώρες οι οποίες επιλέχθηκαν μεταξύ αυτών που έχουν υιοθετήσει τον θεσμό. Η έρευνα έγινε στο υπόβαθρο γενικής πτωτικής τάσης μεν στην σχολική διαρροή ανά την Ευρώπη από το 2000, αλλά ανοδικών τάσεων σε ορισμένες χώρες μετά από το 2011-12 (π.χ. Βουλγαρία, Κύπρο, Τσεχία, Σλοβενία, Σουηδία κ.ά.). Τα συμπεράσματα της έρευνας, που θεωρούμε ότι δεν είναι επαρκώς γνωστή στην χώρα μας, έχουν ιδιαίτερη αξία για το θέμα που θίξαμε πιο πάνω, δηλαδή για την ανανέωση -στο υπόβαθρο της εμπειρίας των ΣΔΕ- της εκπαίδευσης όσον αφορά ειδικά το πρόβλημα της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, και, πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της διάκρισης μεταξύ των εννοιών πρόληψη, παρέμβαση και αντιστάθμιση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015), όσον αφορά την πρόληψη της σχολικής διαρροής, η οποία θα πρέπει να είναι η προτεραιότητα ενός κράτους. Η σημαντικότητα των διαπιστώσεων αυξάνεται από το γεγονός ότι εκπονήθηκε έπειτα από αρκετά χρόνια εφαρμογής της ΔΕ σε όλη την Ευρώπη,

¹¹ Πανοραμική εικόνα των ΣΔΕ στην ελληνική επικράτεια με άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία παρέχει ο ιστότοπος του φορέα των ΣΔΕ, που είναι η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης: <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>.

¹² Να σημειωθεί ότι την εποχή που γράφεται αυτή η εργασία (αρχές 2016) τα ΣΔΕ μαστίζονται από υποστελέχωση και πληθώρα άλλων προβλημάτων, που καθημερινά στηλιτεύονται από τον ημερήσιο Τύπο (βλ. π.χ. δημοσίευμα της 25/1/2016: <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=64321080>).

ανεξάρτητα από τις επιμέρους επίσημες αξιολογήσεις και μελέτες στις ποικίλες χώρες (π.χ. του Βεργίδη, 2010). Παρουσιάζει, επομένως, ένα απόσταγμα από την εμπειρία πολλών ετών λειτουργίας ΣΔΕ και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει μπορούν με ασφάλεια να θεωρηθούν, λόγω του δείγματος, ότι έχουν διατοπική ισχύ, έστω κι αν μεταξύ των διαφόρων χωρών εμφανίζονται διαφορές στην υλοποίηση του θεσμού. Θεωρούμε ότι η προσφορά της έρευνας αυτής δεν μπορεί να παραβλεφθεί και θα πρέπει να διαχυθεί και να ληφθεί υπόψη και προκειμένου για το ελληνικό συγκείμενο, έστω κι αν το δείγμα δεν συμπεριέλαβε δεδομένα από την Ελλάδα.

Στο πλαίσιο της επιδίωξης αυτής, σκοπός της προκείμενης εργασίας είναι να καταλήξουμε, με βάση την προαναφερθείσα έρευνα, σ' ένα εργαλείο αξιολόγησης-οδηγό με θέμα την εφαρμογή της Δεύτερης Ευκαιρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη της σχολικής διαρροής, το οποίο μπορεί δυνητικά να αξιοποιηθεί οποτεδήποτε και από οποιονδήποτε. Τα κριτήριά του έχουν υψηλή, όπως είναι ευνόητο, αξία, επειδή δεν είναι απλώς προγραμματικές αρχές, δηλαδή ιδέες, που θέλουν να καθορίσουν την ταυτότητα ενός θεσμού, αλλά δεδομένα εμπειρικής έρευνας, στοιχεία δηλαδή που έχουν επιβεβαιωθεί εμπειρικά και πρακτικά και τεκμηριώνουν την ΔΕ ως θεσμό επιτυχίας. Επομένως, η έρευνα έχει ανακεφαλαιωτικό και επιβεβαιωτικό χαρακτήρα, και όχι μόνο ανιχνευτικό-αξιολογικό. Σημαντικό ερώτημα, περαιτέρω, είναι εάν μπορεί να υπάρξει πρόθεση και δυνατότητα χρήσης των κριτηρίων/δεικτών σε μακροεπίπεδο (π.χ. κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και Διευθύνσεις εκπαίδευσης) και σε μεσοεπίπεδο (π.χ. σχολική μονάδα) του εκπαιδευτικού συστήματος, ερώτημα που αφορά γενικότερα στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας επάνω στην οποία εδράζεται η Δεύτερη Ευκαιρία και μπορεί να απαντηθεί αν ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του (εκάστοτε) εκπαιδευτικού συστήματος.

Ας επισημάνουμε ότι η μαθητική διαρροή -οι διαστάσεις, οι εκφάνσεις, τα αποτελέσματα και άλλα συναφή φαινόμενα, καθώς και οι τρόποι πρόληψης, παρέμβασης και θεραπείας της- είναι ζήτημα τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό. Στην Ελλάδα, τουλάχιστον, μπορούμε, από την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού με θητεία στη ΔΕ, να πούμε ότι δεν δίνεται η δέουσα σημασία στην ΔΕ. Ωστόσο, η ΔΕ παρέχει μια εναλλακτική ματιά, που είναι σε κάθε περίπτωση χρήσιμη και διαφωτιστική για την πρακτική πλευρά του θέματος και μπορεί να χρησιμεύσει για διασταύρωση, συσχετισμό και επιβεβαίωση ή απόρριψη διαφόρων μέτρων και πρακτικών που έχουν ήδη προταθεί ανεξάρτητα από αυτά. Επομένως, η προκείμενη εργασία θα πρέπει να εννοηθεί προπάντων ως προσπάθεια ευαισθητοποίησης όλων στο θέμα των δυνατοτήτων πρόληψης της σχολικής διαρροής υπό το φως της εμπειρίας των ΣΔΕ.

ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ΟΔΗΓΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

Ως προς τους παράγοντες της σχολικής διαρροής η έρευνα επισημαίνει την πολυπλοκότητά τους και καταγράφει ως σημαντικότερους τις κυρίαρχες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, το βιομηχανικό προφίλ, τις οικονομικές και δημοσιονομικές πολιτικές, τα εκπαιδευτικά συστήματα, το φύλο (με τους άντρες να διαρρέουν εντονότερα), την εθνικότητα και την εθνότητα, οι οποίες αλληλεπιδρούν ιδιαίτερα με την ανεργία, τα προβλήματα στέγασης, την φτώχεια, την γλώσσα, την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2013: 25-33). Όσον αφορά τα κίνητρα του δυνητικού κοινού των ΣΔΕ, η έρευνα εκκινεί από τη διάκρισή τους σε εσωτερικά κίνητρα, που απευθύνονται στον εαυτό και ικανοποιούν προσωπικά ενδιαφέροντα, και σε εξωτερικά κίνητρα, που ανάγονται σε εξωτερικές κυρώσεις ή αμοιβές. Η διάκριση αυτή έχει σημασία όσον αφορά τα υποκείμενα της σχολικής διαρροής, γιατί ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να είναι μια μορφή προστασίας της αυτοεκτίμησής τους παρά αδιαφορία για την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, τα μέτρα αντιστάθμισης της σχολικής διαρροής πρέπει να λάβουν υπόψη την απώλεια εσωτερικών κινήτρων, που προέρχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, αποτυχίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Για να είναι επιτυχημένα τα μέτρα, πρέπει να έχουν αξία για τους υποψήφιους μαθητές, να τους δίνουν ένα αίσθημα δύναμης και ελέγχου της διαδικασίας μάθησής τους, κάτι που θα έπρεπε προπάντων να συνειδητοποιηθεί από την τυπική εκπαίδευση, όπου η φοίτηση είναι υποχρεωτική, αλλά όπου δυστυχώς πολλά

άτομα που απειλούνται με διαρροή εγκαταλείπονται από το ίδιο το σύστημα. Βέβαια, το πλεονέκτημα των ατόμων άνω των 18 είναι ότι τα κίνητρά τους εμφανίζονται ισχυρότερα εξαιτίας της προσωπικής ανάπτυξης που έχουν ήδη επιτύχει από τότε που άφησαν το σχολείο και των αρνητικών συνεπειών που βίωσαν, όπως π.χ. οι άσχημες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η προσέλκυση και δέσμευση των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται με την επισήμανση από τα ΣΔΕ της διαφοράς τους από τα τυπικά σχολεία και της προσεκτικής αποφυγής δημιουργίας αρνητικών συσχετισμών με αυτά. Ακόμη, με την προώθηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης, την εκδήλωση ειλικρινούς σεβασμού προς τους μαθητές και την τήρηση ισχυρών δεσμών με τον κόσμο των ενηλίκων (π.χ. κάποια ΣΔΕ έχουν πετύχει να δημιουργήσουν στους μαθητές ένα αίσθημα «πανεπιστημιακού campus» κι αυτό φάνηκε να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για την καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων που εμφοιλοχωρούν στο ευρύ κοινό όσον αφορά τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης). Σημασία για την προσέλκυση των μαθητών έχει επίσης ο εντοπισμός και η συνεχής παρακολούθηση αυτών που έχουν εγκαταλείψει το σύστημα: διάφορα ΣΔΕ έχουν διαπιστώσει ότι είναι σημαντικό να έχουν ρίζες στην τοπική κοινωνία και να είναι σε θέση να ευαισθητοποιούν τον κόσμο και να επικοινωνούν μέσω των κοινωνικών δικτύων. Η δέσμευση είναι συχνά πιο αποτελεσματική, όταν εμπλέκονται επαγγελματίες που έχουν πείρα από άτομα που έχουν απομακρυνθεί από τη μάθηση, όπως εργαζόμενοι στις κοινωνικές υπηρεσίες και στην υγειονομική περίθαλψη, που ενδέχεται να διαθέτουν περισσότερες καθημερινές εμπειρίες με ανθρώπους εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμονή και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης αποτιμήθηκαν, λοιπόν, ως δύο βασικές ιδιότητες των ΣΔΕ για την προσέλκυση του κοινού, ενώ χρήσιμη έχει αναδειχθεί και η έμφαση στην επισήμανση του δικαιώματος ή υποχρέωσης για μάθηση και κατάρτιση (European Commission, 2013: 34-40).

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα κατεξοχήν κριτήρια ή σημεία-κλειδιά της ΔΕ, τα στοιχεία δηλαδή που συγκροτούν την ταυτότητα και τον καινοτομικό χαρακτήρα της, προσαρμόζοντάς τα στα ελληνικά από την έρευνα που μελετάμε. Συγκροτούμε έτσι έναν κατάλογο ή λίστα (index) ή τυπολογία (typology) Δεύτερης ευκαιρίας με πεδία και δείκτες ή κριτήρια, που μπορεί να εργαλειοποιηθεί με ποικίλους τρόπους: π.χ. να συνεισφέρει στην αποτίμηση ή διαπίστωση της ετοιμότητας ή διαθεσιμότητας μιας σχολικής μονάδας, ή ενός ευρύτερου οργανισμού ή συστήματος, απέναντι στο θέμα της πρόληψης της σχολικής διαρροής, καθώς θα προσδιοριστούν λ.χ. τα μέτρα που λαμβάνονται για την επίτευξη του στόχου αυτού (αξιολόγηση). Ο κατάλογος που μπορεί να τροποποιηθεί και περαιτέρω μπορεί επίσης να αποτελέσει οδηγό για ενέργειες που δύνανται να πραγματοποιηθούν (συμβουλευτική και καθοδήγηση). Μια τέτοια χρήση θα μπορούσε να λάβει χώρα σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας ή ακόμη κι ενός ΣΔΕ που θα επεδίωκε την αυτοβελτίωσή του.

Πίνακας 1: Δείκτες Δεύτερης Ευκαιρίας

1. Ηγεσία και συνεργασίες	1.1 ισχυρά μοντέλα σχολικής «συννομοσπονδίας» και συνεργασίας μεταξύ σχολείων που περιλαμβάνουν την δημιουργία αποθέματος ποικίλων πόρων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με άτομα που έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα 1.2 εμπλοκή πολλών επαγγελματιών στις διοικητικές δομές, όπως εκπρόσωποι από οργανώσεις και οργανισμούς της τοπικής κοινωνίας, καθώς και από κοινωνικές και υγειονομικές και από παρεμφερείς υπηρεσίες 1.3 συμμετοχή μαθητών στις διοικητικές δομές
2. Κλίμα	2.1 ευκαιρίες και δυνατότητες για κοινωνικές επαφές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (π.χ. κοινές συναντήσεις και δράσεις, εκδρομές κλπ.) 2.2 εναλλακτικές πειθαρχικές πολιτικές που θα προλαμβάνουν και θα καθιστούν περιττή τη χρήση πρακτικών αποκλεισμού 2.3 συμμετοχή μαθητών στην ανάπτυξη των πολιτικών του σχολείου, π.χ. κωδίκων συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με τη μορφή της συνυπογραφής συμβολαίου 2.4 δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές μαθησιακών περιεχομένων και

	εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων
3. Διαχείριση για κοινωνική και συναισθηματική ευημερία	3.1 διευρυμένη πρόσβαση μαθητών σε εξατομικευμένη εκπαίδευση και σε ατομικές διαδικασίες με ειδικούς, καθώς και δυνατότητα ατομικής και επιλεγμένης υποστήριξης 3.2 συνεχιζόμενη υποστήριξη εντός και εκτός σχολείου ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ευρύτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών 3.3 συμπεριληπτικές πολιτικές με ιδιαίτερη έμφαση στο πρόβλημα του bullying, αλλά και ανοικτή πραγμάτευση του προβλήματος αυτού, ώστε οι μαθητές να μάθουν στρατηγικές αντιμετώπισής του 3.4 ισορροπία μεταξύ των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών όψεων του προγράμματος σπουδών, με έμφαση σε θέματα όπως η ιδιότητα του πολίτη, καθώς και η ατομική και κοινωνική παιδεία 3.5 δημόσια πραγματοποίηση εορτασμών επιτυχιών, τελετών, εκδηλώσεων και βραβεύσεων
4. Σπουδές, αξιολόγηση και κατευθύνσεις	Αξιολόγηση 4.1 αξιολόγηση μαθητών προσανατολισμένη στα κίνητρα, διαμορφωτική αξιολόγηση ως εργαλείο οικοδόμησης εμπιστοσύνης 4.2 αναγνώριση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου ως τεκμήριο ατομικής προόδου Δόμηση της μάθησης 4.3 ευελιξία στην έναρξη φοίτησης σε διάφορες εποχές του χρόνου και αναπλήρωση μαθημάτων, εάν χρειάζεται 4.4 ευέλικτη οργάνωση της σχολικής ημέρας και της σχολικής εβδομάδας 4.5 μάθηση από απόσταση και οργάνωση μάθησης κατά το Σαββατοκύριακο 4.6 παροχή πρόσβασης σε υποστήριξη από ειδικούς για θέματα παιδικής μέριμνας και άλλα ζητήματα Πρόγραμμα σπουδών 4.7 εμπλοκή ατόμων από τον κόσμο της εργασίας στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών 4.8 τέχνες και спор ως πυρηνικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών 4.9 μελέτη και εκπόνηση τοπικού χαρακτήρα ή τοπικής αναφοράς θεμάτων και projects Καθοδήγηση για την εξέλιξη 4.10 παροχή βιωματικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης σταδιοδρομίας 4.11 παροχή σαφούς και ουσιαστικής επαγγελματικής καθοδήγησης που λαμβάνει υπόψη την τοπική αγορά εργασίας
5. Διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης	5.1 πολυεπαγγελματικές κοινωνικοπαιδαγωγικές ομάδες που περιλαμβάνουν, εκτός από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς νέων, προσωπικό κοινωνικών και υγειονομικών υπηρεσιών, με σκοπό την παροχή δεξιοτήτων, γνώσεων, επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, που είναι προσαρμοσμένες της εκάστοτε μαθητές 5.2 ομαδική διδασκαλία ως κυρίαρχη πρακτική, για να υπάρξουν δυνατότητες για συνεργατική (peer) μάθηση και αξιολόγηση μεταξύ εκπαιδευτικών και για μεταφορά τεχνογνωσίας επάνω της τρόπους που είναι δυνατό να εργαστεί κανείς με μαθητές που έχουν περίπλοκες ανάγκες 5.3 χαμηλή αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών 5.4 μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, πρακτικές μέθοδοι και μέθοδος project 5.5 έμφαση στον μάθηση μέσω ομάδας και συνομηλίκων
6. Περιβάλλοντα μάθησης	6.1 σχεδιασμός και οργάνωση της μάθησης σε ποικίλα περιβάλλοντα και πραγματοποίησή της σε διάφορους σχολικούς, επαγγελματικούς, καλλιτεχνικούς, πολιτιστικούς, κοινοτικούς και αυτοδιοικητικούς χώρους 6.2 εργονομικός σχεδιασμός χώρου: σχεδιασμός χώρου με βάση τον μαθητή, συνένωση χώρων κοινωνικής συνεύρεσης και χώρων μάθησης, καινοτομική

Σύμφωνα με την έρευνα, δύο από τα παραπάνω στοιχεία μπορούν άνευ ετέρου να εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ως άμεσα οφέλη (quick wins). Πρόκειται αφενός για την εύρεση περιστάσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως οι συζητήσεις και κοινές δράσεις ή εκδρομές, δραστηριότητες, δηλαδή, που η αξία τους για την δυνατότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης και συνεργασίας έχει συχνά αγνοηθεί. Αφετέρου, πρόκειται για την διεξαγωγή της μάθησης εκτός του σχολικού χώρου, στοιχείο που δεν αποτελεί νέα ιδέα, αλλά τονίζεται emphatically από πολλά υποκείμενα της έρευνας που καταθέτουν ότι στις δομές τους εφαρμόζουν πρακτικές που δίνουν την αίσθηση ότι αποτελούν ένα campus, στο οποίο ο χρόνος ισοκατανέμεται σε δραστηριότητες αφιερωμένες στο σχολείο, στην εργασία και σε κοινές δράσεις. Δεδομένου ότι το σχολικό περιβάλλον και η σχολική καθημερινότητα συχνά περιγράφονται ως παράγοντες που οδηγούν στη μαθητική διαρροή, φαίνεται πως ένα τέτοιο «άνοιγμα» του σχολείου ως μαθησιακού χώρου μπορεί να έχει ιδιαίτερη αξία για την έγκαιρη πρόληψη της σχολικής διαρροής (European Commission, 2013: 41-69).

Η έρευνα διέκρινε 4 προσεγγίσεις για την μεταφορά της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα:

1. Πιστή αναπαραγωγή της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι η πιο ιδανική λύση. Η διαδικασία αυτή, που απαιτεί πολύ προσεκτική μελέτη, μπορεί να αναπτυχθεί σε 3 μοντέλα:
 - i. Ενσωμάτωση των βασικών συνιστωσών της ΔΕ (π.χ. μικρά τμήματα με 10-15 μαθητές, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, μικτό σύστημα αξιολόγησης, ποικιλία αθλητικών, πολιτιστικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων). Το μοντέλο αυτό απαιτεί αυξημένη ελευθερία και αυτονομία από τα εκπαιδευτικά συστήματα ως δομικά χαρακτηριστικά τους.
 - ii. Συνεγκατάσταση δομής ΔΕ εντός ενός τυπικού σχολείου υπό την διοίκηση του τυπικού σχολείου. Η ολοκλήρωση των σπουδών στο μοντέλο αυτό, που συνεπάγεται ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η έμφαση δίνεται στα πρότζεκτ και στο μικρό μέγεθος τάξεων, μπορεί να οδηγεί στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μοντέλο απαιτεί αποτελεσματική σχολική ηγεσία και ουσιαστική προσαρμογή των ανθρωπίνων πόρων.
 - iii. Εναλλακτική δομή, διαφοροποιημένη ουσιαστικά από το τυπικό σχολείο, με εστίαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, που δεν οδηγεί απαραίτητα στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συμβάλει στην σφυρηλάτηση ισχυρών κοινοτικών και οικογενειακών δεσμών, πιθανόν σε μια περιοχή με υψηλό επίπεδο κοινωνικοοικονομικής αποστέρησης, ανοίγοντας στους φοιτώντες τον δρόμο προς την επαγγελματική κατάρτιση, την μαθητεία ή τον εθελοντισμό.
2. Αναδόμηση της τυπικής εκπαίδευσης, με προσαρμογή, και όχι αναπαραγωγή, διαφόρων πρακτικών της ΔΕ, προσέγγιση που συμβαδίζει με την δυνατότητα των σχολείων να πραγματοποιούν αλλαγές υπό προϋποθέσεις, χωρίς δέσμευση και με προοπτική πειραματισμού.
3. Ανάπτυξη εναλλακτικής εκπαίδευσης στη βάση της ΔΕ, που θα λειτουργεί παράλληλα με την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά σε διαφορετικό χώρο. Η βασική εστίαση θα είναι στην προσφορά αυτής της εκπαίδευσης ως «θετικής επιλογής», ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός και να διατηρείται η σύνδεση με το τυπικό σύστημα, χωρίς να δίνεται η αίσθηση ότι πρόκειται για διαχωριστική εκπαίδευση.
4. Υιοθέτηση ορισμένων στοιχείων της ΔΕ, όπως π.χ. η προώθηση των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η καλλιέργεια πρακτικών αντιμετώπισης bullying και διακρίσεων, η εξασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών στην λήψη αποφάσεων. Πρακτικές αυτού του είδους δεν είναι άγνωστες στο (τυπικό σχολείο), αλλά παρόλ' αυτά είναι απαραίτητο να εισαχθούν με τη μορφή πιο ριζοσπαστικών και συστηματικών αλλαγών (European Commission, 2013: 71-88).

Η μεταφορά της ΔΕ στην βασική τυπική εκπαίδευση θέτει περαιτέρω ποικίλα ζητήματα, όπως:

- Η ανάγκη να εξασφαλιστεί ότι ο μαθητής θα βρίσκεται στο επίκεντρο, καθώς συχνά η εστίαση σε μια δομική αλλαγή μπορεί να σημαίνει απομάκρυνση της προσοχής από την παροχή κινήτρων και από την υποστήριξη των μαθητών.
- Οποιαδήποτε παρέμβαση θα πρέπει να είναι έγκαιρη, να αποτελεί δηλαδή πρόληψη.
- Μεταξύ των δυσκολιών στη μεταφορά της ΔΕ στην τυπική εκπαίδευση βρίσκεται η ανάγκη να κατανοηθούν καλά οι κρίσιμες εξαρτήσεις τους, δηλαδή πώς και γιατί τα ΣΔΕ λειτουργούν με επιτυχία κι αν τα σχήματα αυτά είναι αρκετά ισχυρά για να μεταφερθούν σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Η αξιοπιστία της ΔΕ μπορεί να αυξηθεί, εάν υπάρξει συστηματική παρακολούθηση της πορείας και των διαδρομών πρώην μαθητών στη διάρκεια μακράς περιόδου.
- Άλλες δυσκολίες γεννώνται από την ανάγκη διαχείρισης μεγάλων αριθμών μαθητών, όπως επίσης και από την χρηματοδοτική αστάθεια και την ανελαστικότητα σχολείων και εκπαιδευτικών.

Ως βασικές προϋποθέσεις για τη μεταφορά της ΔΕ ορίζονται τα εξής:

- το ευνοϊκό κανονιστικό και χρηματοδοτικό περιβάλλον (ευαισθησία της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής για θέματα σχολικής διαρροής και υποεκπαίδευσης, μεγαλύτερη λογοδοσία των σχολείων για θέματα σχολική διαρροής και διαμοίραση σχετικών στοιχείων, παροχή κινήτρων στα σχολεία για να καταπιαστούν με το πρόβλημα κλπ.),
- η εξασφάλιση υποδομών (υποστήριξη από την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλαγές στην εκπαιδευτική διοίκηση, χρηματοδοτική σταθερότητα, ευνοϊκή υποδοχή από την τοπική κοινωνία κλπ.),
- η διάχυση αποτελεσμάτων της ΔΕ (ενημέρωση για τα οφέλη από την ΔΕ στα σχολεία, προσδιορισμός του αντίκτυπου της προσφοράς των ΣΔΕ βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα κλπ.).

Η έρευνα αποπειράθηκε να διαπιστώσει εάν υπάρχει μια «ιεραρχία» χαρακτηριστικών ΔΕ, αλλά το γεγονός ότι αυτό δεν κατέστη εφικτό υποδεικνύει τη σπουδαιότητα δημιουργίας δομών που είναι πολυπρισματικές και ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες μαθητών. Όσον αφορά την αναζήτηση στενότερης συνεργασίας μεταξύ ΔΕ και τυπικής εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητη σε όλα τα επίπεδα, από την ανώτερη διοίκηση έως τις πρακτικές διδασκαλίας, και ότι, στην πράξη, είναι εφικτή με ποικίλες ενέργειες όπως π.χ. οι ανταλλαγές στελεχών και εκπαιδευτικών, η από κοινού κατάρτιση και ανάπτυξη προσωπικού, η διδυμοποίηση μεταξύ ΣΔΕ και τυπικών σχολείων, καθώς και η συνεγκατάσταση και συλλειτουργία. Καταληκτικά, η έρευνα συστήνει ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οφείλει να ανοίξει μια πλατφόρμα διακρατικού διαλόγου στο θέμα των διδαγμάτων που μπορούν να αντληθούν από τα ΣΔΕ ανά την Ευρώπη, χρηματοδοτώντας κυρίως την μεταφορά καλών πρακτικών από την ΔΕ στην τυπική εκπαίδευση και παρακολουθώντας μακροπρόθεσμα τον αντίκτυπο της ΔΕ στον βίο των μαθητών της, κι ότι, από την άλλη, σχολεία, εκπαιδευτικές αρχές και εκπαιδευτικοί πρέπει να προβληματιστούν έντονα και να στοχαστούν κριτικά επάνω στην μεταφορά (European Commission, 2013: 89-100).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην εργασία αυτή αντικείμενο αποτελεί όχι η ανάγκη όχι μόνο της αντιστάθμισης, αλλά της πρόληψης της σχολικής διαρροής. Ο προβληματισμός μας αναφέρεται στην δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ΔΕ στην κατεύθυνση αυτή. Μ' άλλα λόγια μάς ενδιαφέρει το ζήτημα εάν η ΔΕ μπορεί να μεταφερθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνει μέρος του, προσέγγιση που θα έπρεπε να συγκαταλέγεται στους στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής. Αυτό θα έθετε ως προϋπόθεση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί και δύναται να δεχθεί αυτήν την αλλαγή. Όμως, η όποια επιδίωξη, κι αν ακόμη υπάρχει, ενδέχεται να προσκρούει σε ποικίλα, δομικά, χαρακτηριστικά του συστήματος, που αναστέλλουν μια τέτοια δυνατότητα, κι αυτό όσον

αφορά όλα τα επίπεδά του. Ας επισημάνουμε ότι τα ΣΔΕ στην Ελλάδα λειτουργούν μη υπαγόμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με φορέα την Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Όπως συνάγουμε από τα παραπάνω, η μεταφορά της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην τυπική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές (continuum) που περιλαμβάνει από ισχυρές έως ασθενείς μορφές. Πολλές, βέβαια, από τις επισημάνσεις και επιφυλάξεις που παραθέσαμε πιο πάνω ισχύουν ασφαλώς και για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ποικίλες είναι οι παθογένειες, που μάλλον εμποδίζουν, και όχι απλώς αναστέλλουν, την διαδικασία, έχουν επισημανθεί από καιρού εις καιρόν τόσο από «ανθρώπους του θεσμού» όσο και από άλλες φωνές. Ήδη τα πρώτα χρόνια εισαγωγής του θεσμού στελέχη και επιστήμονες που ενεπλάκησαν άμεσα στην ανάπτυξη και διάδοσή του παρατηρούσαν την ασυμβατότητά του με ένα «γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης σχολείων, προσηλωμένο στα παραδεδομένα, πολύπλοκο με ασαφή καταμερισμό ευθυνών, με αργές διαδικασίες διεκπεραίωσης κλπ.» (Βεκρής, 2004). Αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα έχει σημαντικές συνεπαγωγές για πολλές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης (Κατσαρός, 2008), μεταξύ των οποίων και η διεύθυνση, η οποία στο ελληνικό πλαίσιο δύσκολα μπορεί να αποδεσμευτεί από τον χαρακτήρα της διεκπεραίωσης, ώστε να λειτουργεί αυτόνομα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η μεταφορά της ΔΕ, ως «ισχυρή» διαδικασία, προφανώς δεν είναι εύκολη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο βαθμό που το σύστημα αυτό δείχνει μεγάλη αντίσταση στις αλλαγές και στις καινοτομίες, εξαιτίας της γραφειοκρατίας του. Μοιραία, δεν μπορεί να αναπτυχθεί επίσης το συνεργατικό πρότυπο, όχι απλώς με την έννοια της ύπαρξης συλλογικών οργάνων και της λήψης συλλογικών αποφάσεων για τυπικά ζητήματα, αλλά με την έννοια της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και άλλων θεσμών στο πλαίσιο της αντίληψης του σχολείου ως ανοιχτού συστήματος (Κατσαρός, 2008). Απουσιάζει επίσης και η αυτονομία από διάφορα επίπεδα, αφού η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος τείνει περισσότερο προς το μοντέλο της αποσυμπύκνωσης παρά της πραγματικής αποσυγκέντρωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Άλλοι μοχλοί αντίστασης παραμένουν διάφορα χρόνια και γνωστά ζητήματα, όπως η εμμονή τόσο του «κέντρου» όσο και των εκπαιδευτικών σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών και σε διδακτικά εγχειρίδια, παρά την σχετικά πρόσφατη προσπάθεια εισαγωγής πιο ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών και ευελιξίας στην διδασκαλία και στη μάθηση (*Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών*), καθώς και η έλλειψη κουλτούρας και διαδικασιών αξιολόγησης και λογοδοσίας σχολικής μονάδας και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για μαθητές. Είναι αλήθεια βέβαια ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ενασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών με εξωδιδακτικές δραστηριότητες (εκπαιδευτικές επισκέψεις, πρότζεκτ κλπ.), που θεωρούνται πολύ σημαντικές στην ΔΕ και ήταν άγνωστες στην εποχή της θεμελίωσης του θεσμού, αλλά δεν είμαστε σε θέση να μιλούμε για μια γενικευμένη και αποτελεσματική, όσον αφορά την πρόληψη σχολικής διαρροής, πρακτική. Εξάλλου, το γεγονός ότι δεν διαπιστώθηκε μια ιεραρχία χαρακτηριστικών δηλώνει ότι η μεταφορά της ΔΕ δεν μπορεί να έχει επιλεκτικό και μερικό χαρακτήρα, αλλά θα πρέπει να είναι ολιστική, να γίνει με πολύ προσοχή και με καλό σχεδιασμό, γιατί η ΔΕ συγκροτεί ένα σύνολο αρχών, διαδικασιών και πρακτικών. Δεν θα πρέπει η μερική μεταφορά να είναι ο τελικός στόχος. Τέλος, σ' ένα εντελώς πρακτικό επίπεδο, έχουμε από την προσωπική μας εμπειρία να καταθέσουμε ότι το έργο των ΣΔΕ δεν είναι επαρκώς γνωστό στο ευρύ κοινό και θα πρέπει να διαχυθεί περισσότερο, ώστε η σχετική πληροφόρηση να αγγίζει τον καθένα και να μεταδίδει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες και όχι μόνο για το αποτέλεσμα, που είναι η απόκτηση ενός τίτλου.

Το θέμα της μεταφοράς της ΔΕ εντός του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την πρόληψη της σχολικής διαρροής παρουσιάζει κατά την γνώμη μας μεγάλο ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Κατ' αρχάς, επειδή η ευρωπαϊκή έρευνα δεν συμπεριέλαβε στο δείγμα της ελληνικά δεδομένα, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια συνδυασμένη έρευνα, ποσοτική και ποιοτική, όπως η ευρωπαϊκή, με υποκείμενα μαθητές, εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία και στην τυπική εκπαίδευση και στα ΣΔΕ, καθώς επίσης και στελέχη, για την προοπτική και την δυνατότητα της μεταφοράς της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ορισμένες βασικές εκτιμήσεις είναι δυνατές με σύγκριση των δεικτών ΔΕ που παραθέσαμε με δεδομένα από ελληνικές

εργασίες.¹³ Η προσωπική μας αίσθηση είναι ότι κι αν ακόμη ληφθούν υπόψη οι κριτικές παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν για κάποια «αλλοίωση» του θεσμού, η ελληνική ΔΕ συνάδει με τους δείκτες που παραθέσαμε πριν ή, τουλάχιστον, με την πλειονότητα αυτών (μια εξαίρεση π.χ. αποτελεί το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στα ελληνικά ΣΔΕ δεν περιλαμβάνει πλήρως ενταγμένα τα σπορ).

Όσον αφορά το μέλλον της ΔΕ στην πράξη, η προσωπική μας άποψη είναι ότι τα ΣΔΕ προτείνουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πρακτικών και πολιτικών, που έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στην πράξη, το οποίο «αντιστρατεύεται» την διαρροή μαθητών από το σχολείο. Επομένως, θα πρέπει σοβαρά να αναλογιστούμε την δυνατότητα να γίνουν τα ΣΔΕ οργανικότερο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος-κορμού, μια ενταξιακή διαδικασία που είναι καλό να λάβει υπόψη το συνεχές που παρουσιάσαμε πιο πάνω, ακολουθώντας την πορεία από τις ασθενείς -ή ήπιες ή «εύκολες»- μορφές προς τις ισχυρότερες. Είναι ευνόητο ότι η διαδικασία δεν μπορεί να συντελεστεί άμεσα, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λάβει από τη μια μέρα στην άλλη χαρακτηριστικά ΔΕ. Έχει φτάσει η ώρα να ληφθεί σοβαρά υπόψη όλη η έρευνα που έχει διεξαχθεί με αντικείμενο τα ΣΔΕ προς όφελος της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όσοι εμπλέκονται στον προβληματισμό για την σχολική διαρροή -επιστήμονες, πολιτικοί, στελέχη και λειτουργοί της εκπαίδευσης- οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη εμπειρικά δεδομένα από την λειτουργία και την προσφορά της Δεύτερης Ευκαιρίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Επίσης, όσοι επιδιώκουν, ανεξάρτητα από το πρόβλημα της διαρροής, αλλά για την ανανέωση του συστήματος γενικότερα, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, που τυγχάνει να συμπίπτουν με στοιχεία της ταυτότητας των ΣΔΕ, μπορούν να βρουν στα ΣΔΕ σημαντικούς υποστηρικτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2008), Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 13 (52), 167-193.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990), *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη,
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε. (2003), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2010), Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Αφετηρίες για την Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Συγκείμενα και Διακυβεύματα: Η Αξιολόγηση του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων – διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την περίοδο της πειραματικής λειτουργίας τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 154, 69-83.
- Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12, 25-26.
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων – διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- European Commission (1995), *White Paper: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels.

¹³ Βλ. ενδεικτικά την βιβλιογραφία που παραθέτουμε στις αρχικές σελίδες της εργασίας.

- European Commission (1999), *Second Chance Schools: Guide for setting up a Second Chance School*, Brussels.
- European Commission (2001), *Second chance schools: The results of a European Pilot Project*, Brussels.
- European Commission (2013), *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*, European Union (Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/education/news/2014/20140410-study-second-chance-education_en.htm).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015), *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»*, Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Κατσίκας, Ν. (2011), *Επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών φοιτητών του Ε.Α.Π. των μεταπτυχιακών προγραμμάτων «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση ενηλίκων» που εκπονήθηκαν για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από το 2003 – 2010*, Πάτρα.
- Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Λεβάκη, Κ. (2008), *Καινοτομική διδακτική πρακτική: το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Διδ. Διατριβή Παν/μίου Κρήτης.
- Λύτσιου, Α. (2007). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή*. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Πηγιάκη, Π. (2006), *Δημοκρατική - Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακκά, Β. (2012), *Ιστορία και εκπαίδευση ενηλίκων: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του Ιστορικού και Κοινωνικού Γραμματισμού*, Διδ. Διατριβή Παν/μίου Πελοποννήσου.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., κ. ά. (2008), *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Θεωρία – έρευνα*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαρίση Α. (2011), *Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Παν/μίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.