

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 24

2022

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Αποστολόπουλος Κων/νος, Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου
Διαμαντάκου Αικατερίνη (Καίτη), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Καλογήρου Γεωργία (Τζίνα), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
Καρβουνίδης Θεόδωρος, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου
Μπαραλής Γεώργιος, Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.
Μπίκος Γιώργος, Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών
Μπίστα Πολυξένη, δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.
Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Ρούσσοις Γιάννης, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σεραλίδου Ελένη, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σπανός Ι. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
Φερεντίνος Σπύρος, Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
Δημητρόπουλος Βασίλης, Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 24, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Ξενούλη, Γ., Βουδούρη, Α., & Μαντάς, Ν. (2022). Παραβατικότητα ανηλίκων, αιτιολογικοί παράγοντες, πρόληψη – διαχείριση του φαινομένου. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 24, 59-72. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 24ο (2022)

Πίνακας Περιεχομένων

Μαθηματική πολυτροπικότητα σε πολυπολιτισμικές τάξεις της δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες

Γεώργιος Κόσσυβας

σ. 4-20

Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές
μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών

Δέσποινα Αρζουμανίδου

σ. 21-39

Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και
προβληματισμοί

Διαμαντής Καλτσεράς

σ. 40-58

Παραβατικότητα ανηλίκων, αιτιολογικοί παράγοντες, πρόληψη – διαχείριση του
φαινομένου

Γεωργία Ξενούλη, Αγγελική Βουδούρη, Νικόλαος Μαντάς

σ. 59-72

Μαθηματική πολυτροπικότητα σε πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες

Γεώργιος Κόσυβας
gkosyvas@gmail.com

Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής, Μαθηματικός, Δρ Παιδαγωγικής

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια τα ευρωπαϊκά σχολεία αποτελούνται από όλο και περισσότερους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Οι περισσότερες τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και η γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να ορθώνει εμπόδια στη μάθηση των άλλων μαθημάτων. Η παρούσα εργασία αντλεί δεδομένα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELOT και πραγματεύεται τη συμβολή της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε τάξεις με πρόσφυγες μαθητές. Η Εθνομαθηματική προοπτική αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για την υποστήριξη πρακτικών συμπερίληψης. Στην εργασία σκιαγραφούνται δραστηριότητες μαθηματικής πολυτροπικότητας, τις οποίες σχεδίασαν και εφάρμοσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τέσσερες ευρωπαϊκές χώρες, για να ανταποκριθούν στον διάλογο των πολιτισμών και στη γλωσσική ετερογένεια των τάξεων. Στο πλαίσιο του πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος αξιοποιήθηκαν διδακτικά υλικά και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και την ιστορία των Μαθηματικών που βοήθησαν τους ευάλωτους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Τα αποτελέσματα της παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν την ευνοϊκή συμβολή της μαθηματικής πολυτροπικότητας στην υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών, κυρίως όταν αυτή χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματική πολυτροπικότητα, μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες, μαθηματικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Με τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών οι δυτικές κοινωνίες δεν είναι πλέον μονοπολιτισμικές, αλλά έχουν προσλάβει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά έγιναν εντονότερα με την έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων, κυρίως από το 2015 και ύστερα (Kosyvas, 2020). Στις μέρες μας είναι σε εξέλιξη η έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ουκρανία. Για την ομαλή ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας της εκάστοτε χώρας είναι αναγκαία στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και τη συμπερίληψη των παιδιών στις ετερογενείς σχολικές τάξεις. Η διαπολιτισμική κατανόηση εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, υποστηρίζει την επιτυχή ένταξή τους και υπηρετεί την ανάγκη για εξάλειψη των διακρίσεων και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, προάγοντας στις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης και συμβάλλοντας την εμπέδωση του κράτους δικαίου.

Οι μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στη σχολική ζωή και την επικοινωνία τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Προσπαθούν να κατακτήσουν το γνωστικό περιεχόμενο, όμως πολλοί από αυτούς φαίνεται

ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα των επιστημονικών αντικειμένων, υστερούν και σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται φαινόμενα υποεπίδοσης, αδυναμίας προαγωγής, σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης του σχολείου. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης συνδέουν τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα με τις μεσαίες και ανώτερες τάξεις, ενώ τα παιδιά των εργατικών τάξεων και των μεταναστών έρχονται στο σχολείο με έναν περιορισμένο κώδικα, ο οποίος αποτελεί τη ρίζα της σχολικής αποτυχίας (Bernstein, 1971). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις γλωσσικές εμπειρίες των γηγενών μαθητών, ενώ δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τη διαφορετική μητρική γλώσσα μαθητών που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές ομάδες (Crul et al. 2019 · European Commission/Eurydice, 2019; Cerna, 2019).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής διαπιστώνεται στη διδασκαλία των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και μεταξύ αυτών στα Μαθηματικά. Στα Μαθηματικά χρησιμοποιείται συχνά δυσνόητη ορολογία και οι πρόσφυγες μαθητές βρίσκονται σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση καθώς η γλώσσα μπορεί να ορθώνεται ως εμπόδιο για την πρόσκτηση της μαθηματικής γνώσης. Με άλλα λόγια, στις τάξεις μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής ενδέχεται να αποθαρρύνουν, να αναστέλλουν ή να περιπλέκουν την πρόσβαση στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Αν η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο για τη μάθηση των Μαθηματικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, τότε υπάρχουν άλλοι βοηθητικοί τρόποι που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν το ενδεχόμενο γλωσσικό έλλειμμα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Τα Μαθηματικά είναι συχνά μια πρόκληση για όλους τους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Είναι υπερβολικά αφηρημένα και συνδέονται ελάχιστα με την καθημερινή ζωή και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Η κατανόηση των ακαδημαϊκών Μαθηματικών επηρεάζεται τόσο από την καθημερινή γλώσσα όσο και από τη γλώσσα των Μαθηματικών (Gorgorió & Planas, 2001; Barwell et al. 2016; Bednorz & Kleine, 2019). Τα Μαθηματικά εκτός από το επιστημονικό λεξιλόγιο εκφράζονται με ποικίλα σημειωτικά μέσα όπως σύμβολα, σχήματα, πίνακες, γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. Προβάλλει, λοιπόν, ο προβληματισμός αν οι πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών μπορούν να περιορίσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών προσφύγων. Κύριο μέλημα αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου της μαθηματικής πολυτροπικότητας στον μετριασμό των δυσκολιών που προκύπτουν από την ελλιπή γνώση της γλώσσας διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

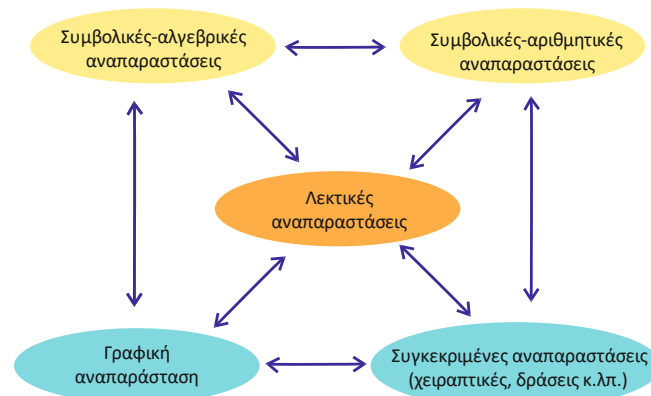
Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας μελετήθηκαν οι δραστηριότητες μαθηματικής πολυτροπικότητας που σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικοί από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίοι δίδασκαν σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ QuaMMELOT. Στόχος του ήταν να ανταποκριθεί στην ανάγκη διδασκαλίας των Μαθηματικών και να ενσωματώσει ομαλά πρόσφυγες μαθητές στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης. Στη διαμόρφωση των μαθηματικών δραστηριοτήτων μαζί με την πολυτροπικότητα γίνεται θεωρητική προσφυγή στην Εθνομαθηματική προοπτική.

Διδακτικές προσεγγίσεις μαθηματικής πολυτροπικότητας

Στην ανθρώπινη επικοινωνία, εκτός από τη γλώσσα, χρησιμοποιούνται εικόνες, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, ήχοι, βίντεο, χειρονομίες και άλλοι τρόποι παράστασης και συνθετικής έκφρασης και παρουσίασης ιδεών. Η αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων ονομάστηκε πολυτροπικότητα (Jewitt et al., 2016; Πουρκός & Κατσαρού, 2011).

Στα Μαθηματικά αξιοποιούνται ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γλώσσα γραφήματα και σχήματα, πίνακες και πλέγματα, λέξεις και χειρονομίες, διαγράμματα και κώδικας λογισμικού, ήχοι και εικόνες, σύμβολα και μαθηματικοί τύποι, φυσικοί και εικονιστικοί χειρισμοί. Ο O'Halloran ανέπτυξε την έννοια της πολυτροπικής εγγραφής (multimodal register) στα Μαθηματικά για να επισημάνει τη σημασία των πολλαπλών σημειωτικών μέσων και την ιδιαίτερη λειτουργικότητα της ενσωμάτωσης της γλώσσας, των εικόνων και του μαθηματικού συμβολισμού στα Μαθηματικά (O'Halloran, 2015; O'Halloran et al., 2019). Η πολυτροπικότητα είναι σύμφυτη με τα Μαθηματικά καθώς η καθημερινή γλώσσα και οι λέξεις δεν επαρκούν για να εξηγηθούν οι μαθηματικές ιδέες που αποτελούν αφηρημένες νοητικές κατασκευές. Στη σημερινή εποχή η μαθηματική πολυτροπικότητα αξιοποιείται στον μέγιστο βαθμό, με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών εργαλείων.

Στο Σχήμα 1, η γλώσσα είναι κεντρική τροπικότητα και καλούμαστε στη διδασκαλία των Μαθηματικών να βρούμε άλλες τροπικότητες (modalities) ή τρόπους που να δημιουργούν νοήματα εύληπτα και κατανοητά στους μαθητές. Στα Μαθηματικά υπάρχουν πέντε βασικοί τρόποι αναπαράστασης: αριθμοί, λέξεις, σύμβολα, διαγράμματα και πραγματικά αντικείμενα.



Σχήμα 1. Μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων (Prediger et al., 2016)

Η χρήση πολυτροπικών προσεγγίσεων είναι μια προσπάθεια να μεταφράσουμε αυτούς τους τρόπους αναπαράστασης σε μια συστηματική και πρακτική τεχνική για τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Αυτοί είναι πέντε τρόποι αξιολόγησης της ποιότητας της μαθηματικής κατανόησης. Οι λεκτικές περιγραφές και εξηγήσεις μπορούν να ενισχυθούν με εικόνες, φωτογραφίες, σύμβολα σχέδια ή ακόμα και ήχους που θα προσφέρουν ένα πλήρες νόημα. Τα στοιχεία μαθηματικής πολυτροπικότητας βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, αλλά και ως μνημονικές τεχνικές καθώς προσφέρουν μια ολική, πολύπλευρη θέαση του αντικειμένου διδασκαλίας κι έτσι συντελούν στην καλύτερη απομνημόνευση των πληροφοριών.

Οι συνδέσεις και μεταβάσεις μεταξύ διαφορετικών μαθηματικών αναπαραστάσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών. Η

αδυναμία των μαθητών προσφύγων να συνδέσουν με ευχέρεια τις διαφορετικές αναπαραστάσεις είναι ένδειξη απουσίας κατανόησης. (Prediger et al., 2016)

Επιπλέον, οι μαθητές πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας των διαφορών μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών μαθηματικού γραμματισμού. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο υπεισέρχεται η γλώσσα στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η επεξεργασμένη γλώσσα στη διδασκαλία των Μαθηματικών επηρεάζει τους μαθητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν. Για την αντιστάθμιση του γλωσσικού εμποδίου ο συνδυασμός της μαθηματικής πολυτροπικότητας με την Εθνομαθηματική προοπτική κρίθηκε αναγκαίος στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων συμπερίληψης.

Εθνομαθηματική προοπτική

Ο όρος «Εθνομαθηματικά» υποστηρίζει ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ανεξάρτητα από την κουλτούρα και αναφέρεται στη μαθηματική γνώση που επινοούν και χρησιμοποιούν διάφορες πολιτισμικές ομάδες στην καθημερινότητά τους (Leonard et al., 2010). Σε διάφορους πολιτισμούς οι άνθρωποι ασχολούνται με μαθηματικά προβλήματα και ερωτήματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Κόσυβας, 1996). Επινοούν για παράδειγμα αριθμητικά σύμβολα, συστήματα αρίθμησης, ημερολόγια και τρόπους μέτρησης του χρόνου. Κάθε πολιτισμική ομάδα προσφέρει τη δική της λύση στα προβλήματα συμβάλλοντας στη δημιουργία των Μαθηματικών, μέσα από τις δικές της πρακτικές, αναπτύσσοντας και χρησιμοποιώντας αντίστοιχες μαθηματικές έννοιες και μεθόδους και διαμορφώνοντας το δικό της σώμα μαθηματικής γνώσης που εκφράζεται στη γλώσσα της πολιτισμικής ομάδας (Κολέζα, 2002).

Τα Εθνομαθηματικά έρχονται σε αντίθεση προς τα σχολικά ή ακαδημαϊκά μαθηματικά, δηλαδή τα Μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο. Αντίθετα προς τα σχολικά Μαθηματικά, τα οποία είναι κοινά για όλους, τα Εθνομαθηματικά εξαρτώνται άμεσα από τις αξίες και τη γλώσσα της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας (Anderson – Pence, 2013; Presmeg, 1998). Τα Εθνομαθηματικά τονίζουν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τον σεβασμό των μαθηματικών επιτευγμάτων κάθε πολιτισμικής ομάδας και την ηθική σημασία της ανάκτησης της πολιτισμικής αξιοπρέπειας από τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού που μπορεί να λαμβάνει χώραν ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον (Banks & Banks, 1995; Ernest, 2007; Valero, 2017; Civil et al., 2019).

Πρόκειται, λοιπόν, για έναν κλάδο που εξετάζει τα Μαθηματικά υπό το πρίσμα της κουλτούρας λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους που αγνοούνται στα ακαδημαϊκά Μαθηματικά. Η ανάγκη αυτή προήλθε από τη διαπίστωση ότι στο σχολείο, πολλά παιδιά δυσκολεύονται στα Μαθηματικά, ενώ στην καθημερινότητά τους μπορεί να ανταποκρίνονται με ευχέρεια σε καταστάσεις που απαιτούν υπολογισμούς και μετρήσεις.

Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός εισαγωγής των μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα και τις αξίες της κοινότητας. Όταν μέλη που επιθυμούν να ενσωματωθούν στην κοινότητα προέρχονται από πολιτισμική ομάδα με διαφορετική κουλτούρα, τότε αυτά βιώνουν πολιτισμική σύγκρουση με την κυρίαρχη κουλτούρα (Σταθοπούλου, 2011). Κάθε παιδί, ανεξαρτήτως αν ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα ή όχι, βιώνει μια πολιτισμική σύγκρουση (acculturation) όταν έρχεται σε επαφή με την τυπική μαθηματική εκπαίδευση (Bishop, 1994; D'Ambrosio, 2001).

Η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην κουλτούρα αποδέχεται την αξιοποίηση των πολιτισμικών, γλωσσικών και φυλετικών χαρακτηριστικών (Aceves, & Orosco, 2014), τα οποία θα έπρεπε να συνυπολογίζονται μαζί με άλλους παράγοντες στη διαμόρφωση της διδασκαλίας κυρίως επειδή στη σύγχρονη εποχή οι μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν διαφορετικό περιεχόμενο στα σχολεία παγκοσμίως. Τα Εθνομαθηματικά μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε σχολική τάξη.

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή των δραστηριοτήτων μαθηματικής πολυτροπικότητας εμπλουτίζεται από την Εθνομαθηματική προσέγγιση. Συνδέεται το πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές με τη μαθηματική εκπαίδευση και λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι ανάγκες μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά ή πολιτισμικά υπόβαθρα. Ενσωματώνονται στη διδασκαλία των Μαθηματικών στοιχεία από την ιστορία τους, μέθοδοι από τις χώρες προέλευσης των μαθητών προσφύγων και πρότερες εξωσχολικές μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών συνδέονται με τις μαθηματικές δραστηριότητες. Η Εθνομαθηματική προσέγγιση σέβεται τη διαφορετική κουλτούρα και τα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων (Bjarnadottir, 2010). Η διδασκαλία των Μαθηματικών καλείται να υπερβεί πιθανούς πολιτιστικούς και γλωσσικούς περιορισμούς των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Στην ίδια πολυπολιτισμική τάξη συνυπάρχουν μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες που έχουν ποικίλες μαθηματικές εμπειρίες, που εμπλουτίζουν τη μαθηματική επικοινωνία με επιχειρήματα και αιτιολογήσεις και διάφορα πολιτιστικά υπόβαθρα και μαθησιακά στυλ και αναμένεται να κατανοούν τις πολιτιστικές παραδόσεις των συμμαθητών τους. Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών Μαθηματικών προσδίδει βαρύνουσα σημασία στους τρόπους σκέψης και συλλογισμού των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Τα Μαθηματικά στην καθημερινή ζωή

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι μια από τις βασικές δυσκολίες της διδασκαλίας των μαθηματικών είναι η αδυναμία σύνδεσής τους με την πραγματική ζωή. Ο Gravemeijer, εκπρόσωπος των ρεαλιστικών μαθηματικών, αποδίδει τις γνωστικές δυσκολίες των μαθητών στο χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στην καθημερινή ζωή και τα φορμαλιστικά μαθηματικά. Ο ίδιος πιστεύει ότι το χάσμα μπορεί να γεφυρωθεί, γιατί η καθημερινή εμπειρία και τα αφηρημένα μαθηματικά δεν είναι εντελώς διαφορετικά θέματα. Προτείνει μια διαδικασία προοδευτικής μαθηματοποίησης, στην οποία τα φορμαλιστικά μαθηματικά οικοδομούνται ως φυσική επέκταση της εμπειρικής πραγματικότητας των μαθητών (Gravemeijer, 1999).

Ειδικότερα η σύζευξη των Μαθηματικών με την καθημερινότητα των προσφύγων και μεταναστών μαθητών μπορεί να συμβάλει στην επιτυχή συμπερίληψή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η αξιοποίηση αυθεντικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την καθημερινή ζωή επιτρέπει την ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών που θα φέρουν τους μαθητές και τις μαθήτριες πιο κοντά στα αυστηρά και αφηρημένα Μαθηματικά (Williams & Wake, 2007). Η ενασχόληση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών με πραγματικές καταστάσεις αποτελεί πρόκληση και αφυπνίζει το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν Μαθηματικά όταν έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας μαθηματική διδασκαλία. Συμπληρωματικά προς τα προαναφερθέντα, η καινοτομία της έρευνας έγκειται στην αυθεντικότητα της δραστηριότητας και τον

διαφορετικό προσανατολισμό σχετικά με τις υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών στο σχολείο (Triantafyllou & Potari, 2014).

Μέθοδος και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο του έργου Erasmus + QuaMMELOT, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων χωρών (Δανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία) με πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τάξεις παρακολούθησαν ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα και αναστοχάστηκαν πάνω στις πρακτικές τους. Ήταν ένα πλήρες πρόγραμμα επιμόρφωσης 240 ωρών, με 10 ενότητες, το οποίο υλοποιήθηκε μέσω ετερόχρονων δραστηριοτήτων. Η διαδικτυακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή του προγράμματος στα σχολικά μαθήματα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ογδόντα (80) εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προερχόμενους από τα σχολεία των τεσσάρων χωρών-εταίρων, είκοσι (20) από κάθε χώρα (Κόσσυβας, 2020).

Ένα μέρος της διαδικτυακής επιμόρφωσης υποστήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών Μαθηματικών. Ενδεικτικά σενάρια, στρατηγικές και μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, εκπονήθηκαν από τους καθηγητές Μαθηματικών της Ελληνικής Παιδαγωγικής Ομάδας και αναρτήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα επιμόρφωσης. Οι επιμορφωνόμενοι μελέτησαν το εκπαιδευτικό υλικό και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, σχεδίασαν μαθήματα Μαθηματικών που εφάρμοσαν στις τάξεις τους. Οι «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών αναρτήθηκαν και αυτές στην ψηφιακή πλατφόρμα του έργου QuaMMELOT. Οι εν λόγω περιγραφές αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό ανάλυσης και μελέτης στην παρούσα εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί, ως επιμορφωνόμενοι του προγράμματος QuaMMELOT, σχεδίασαν και υλοποίησαν μια ποικιλία μαθηματικών δραστηριοτήτων με κύριο άξονα την αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων για να ενθαρρύνουν τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες να κατανοήσουν τα Μαθηματικά σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, οι αφηρημένες μαθηματικές ιδέες θα έπρεπε να παρασταθούν με συγκεκριμένο τρόπο χρησιμοποιώντας πολλαπλές αναπαραστάσεις, αντικαθιστώντας τις αφηρημένες, νοητικές έννοιες και ενσωματώνοντας τις κύριες ιδιότητες των εννοιών.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν εμπλουτισμένες δραστηριότητες και χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Έδειξαν εικόνες και βίντεο, διεξήγαγαν παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες και παρείχαν πρακτικά εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν την μάθηση των Μαθηματικών ενθαρρύνοντας τους μαθητές να φανταστούν και να σχεδιάσουν σχήματα, να δημιουργήσουν ζωγραφιές, να κατασκευάσουν μοντέλα ή να σκηνοθετήσουν βιωματικές καταστάσεις που εξηγούν μαθηματικές ιδέες.

Βασικός στόχος αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθεί το είδος των πολυτροπικών προσεγγίσεων που υλοποιήθηκαν στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που μπορούν να περιορίσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων. Η προσπάθειά μας επικεντρώνεται στα ακόλουθα διερευνητικά ερωτήματα:

Πρώτο: Ποιες πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών σχεδίασαν και υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες;

Δεύτερο: Ποιες στρατηγικές εφάρμοσαν και τι υλικά χρησιμοποίησαν για να ανταποκριθούν στη γλωσσική και πολιτιστική ετερογένεια των τάξεων;

Τρίτο: Οι εν λόγω πολυτροπικές προσεγγίσεις περιόρισαν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα της πλειονότητας των μαθητών;

Τέταρτο: Ποιες διαπιστώσεις εξάγονται για τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της μάθησης των πολυτροπικών Μαθηματικών σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες;

Σκιαγράφηση και ανάλυση μαθηματικών δραστηριοτήτων

Το Πρόγραμμα Erasmus+ QuaMMELOT αποσκοπούσε στη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων και μεταναστών στις πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθεμιάς από τις τέσσερις χώρες-εταίρους με βάση το ιδιαίτερο μοντέλο κάθε χώρας. Ο στόχος της ενεργού ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελούσε πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς συνδιαμορφώνεται από πολλαπλούς παράγοντες όπως είναι οι ξενοφοβικές αντιλήψεις των γηγενών, η έλλειψη ετοιμότητας των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στις αλλαγές και οι αντιστάσεις των σχολικών οργανισμών στην υλοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών. Ειδικότερα, η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στη δημιουργία μιας ομαλής συνέχειας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών για τους ευάλωτους μαθητές, την πατρίδα τους και τη χώρα υποδοχής, και την προώθηση συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών για ενεργή ένταξη στη σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο του προαναφερόμενου προγράμματος η υλοποίηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης κίνησε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης μέσω μιας ψηφιακής πλατφόρμας που τους επέτρεψε να σχεδιάσουν συμπεριληπτικά σενάρια διδασκαλίας, να προβληματιστούν και να εξετάσουν τις αλλαγές στα μαθήματά τους. Το μεγαλύτερο επίτευγμα ήταν η αλλαγή της στάσης και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Για την υπέρβαση των πιθανών πολιτιστικών και γλωσσικών περιορισμών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών εφαρμόστηκαν ολιστικές προσεγγίσεις του περιεχομένου. Η προσωπική εκπαιδευτική βιογραφία των προσφύγων και ασυνόδευτων παιδιών ήταν το ψυχολογικό υπόβαθρο για την ένταξή τους στις ευρωπαϊκές σχολικές κοινότητες. Υπήρξαν παιδιά που αισθάνονταν άγχος και ανασφάλεια, είχαν τραυματικές εμπειρίες και αρνούνταν να πηγαίνουν στο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συναισθηματική ενδυνάμωση και η ανύψωση των προσδοκιών των μαθητών είχαν προεξάρχουσα σημασία. Δραστηριότητες με έμφαση στη σχολική αυτοβιογραφία όπως «Εγώ στο σχολείο, πριν και τώρα. Αφηγούμαι τη σχολική διαδρομή μου», βοήθησαν τους νέους πρόσφυγες μαθητές να συζητήσουν τις αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση από τη μία σχολική κουλτούρα στην άλλη και σε ορισμένες περιπτώσεις την επανέναρξη της σχολικής κανονικότητας μετά από τη βίαιη μακροχρόνια διακοπή της.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, από τις «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων

στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών. Θα εκθέσουμε ένα παράδειγμα πολυτροπικής προσέγγισης σε πολυπολιτισμικές τάξεις των Μαθηματικών.

Πρόβλημα: Σε πόσους μαθητές μοιράστηκαν 60 σοκολάτες αν κάθε μαθητής πήρε 12 σοκολάτες;

Στο πρόβλημα αυτό μπορούν να εφαρμοστούν οι μεταβάσεις μεταξύ των πέντε διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης που αναφέρθηκαν (Prediger et al., 2016). Υπό αυτό το πρίσμα μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τα αποτελέσματα των ακόλουθων ενεργειών:

- Λεκτικές αναπαραστάσεις: διαβάζουμε την εκφώνηση εκφράζοντας τους αριθμούς με λέξεις (διήγηση ιστορία).
- Αριθμητικές αναπαραστάσεις: Υπολογίζουμε την τιμή της διαίρεσης $60:12=5$ με ή χωρίς τη χρήση αριθμομηχανής (αριθμός).
- Γραφικές παραστάσεις: Σχεδιάζουμε ένα σχέδιο με ανεικονικά στοιχεία όπως κυκλάκια ή τετραγωνάκια για να απεικονίσουμε διαίρεση (διάγραμμα).
- Συγκεκριμένες και εικονιστικές αναπαραστάσεις: Δείχνουμε την πράξη της διαίρεσης χρησιμοποιώντας πραγματικά αντικείμενα (σοκολάτες, παραστατικά υποκατάστατα, ενέργειες).
- Συμβολικές-αλγεβρικές αναπαραστάσεις: Επέκταση της πράξης στην άλγεβρα (σύμβολο).

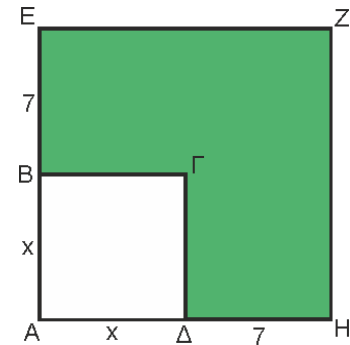
Τα Μαθηματικά διδάσκονται συχνά μέσω χειρισμού συμβόλων, ωστόσο οι μαθητές επωφελούνται όταν προσεγγίζουν το περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους. Όταν οι μαθητές συνδυάζουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή οπτικές εικόνες και λεκτικές περιγραφές, με αριθμούς, σύμβολα, βίντεο και πολυμέσα αναπτύσσουν πλούσιες συνδέσεις και πληρέστερα μαθηματικά νοήματα. Τα στοιχεία μαθηματικής πολυτροπικότητας βοηθούν τους μαθητές πρόσφυγες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ενισχύσουν την εννοιολογική κατανόηση.

Η σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας των Μαθηματικών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια πολλαπλή παιδαγωγική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, μάθησης και κατανόησης των μαθητών και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Εστιάζεται στον κάθε μαθητή χωριστά, στο διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, στη μαθησιακή ετοιμότητα και στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το μαθηματικό περιεχόμενο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών του χωρίς να μεταβάλλει τους στόχους του Π.Σ. Στο πλαίσιο αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής του συνόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να τους βοηθήσει να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Tomlinson, 2004). Η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες είναι μια πρακτική που διευκολύνει τη συνεργατική-διερευνητική μάθηση στη διδασκαλία των Μαθηματικών υποστηρίζοντας την εξύψωση των προσδοκιών των «αδύνατων» μαθητών.

Μια χρήσιμη στρατηγική αποτελεί ο σχεδιασμός διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων (Tiered activities). Οι μαθητές παρακινούνται να ασχοληθούν με την επίλυση προβλημάτων, μέσα από τα οποία όλοι οι μαθητές εργάζονται με τις ίδιες σημαντικές έννοιες και δεξιότητες, αλλά προχωρούν με διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, δυσκολίας ή πολυπλοκότητας (Pierce &

Adams, 2005). Θα δώσουμε ένα παράδειγμα διαβάθμισης του μαθηματικού περιεχομένου που υλοποιήθηκε σε πολυπολιτισμικές τάξεις στο πλαίσιο του προγράμματος.

Πρόβλημα Άλγεβρας –Γεωμετρίας: Σχεδιάζεται η κατασκευή ενός τετραγωνικού δημοτικού πάρκου ΑΕΖΗ. Το τετράγωνο ΑΒΓΔ πλευράς x πρόκειται να στρωθεί με χαλίκι και το γραμμοσκιασμένο μέρος με $BE=ΔH=7$ m με χορτάρι. Ο αρχιτέκτονας θέλει να έχει 189 m^2 γκαζόν. Ποια είναι η τιμή του x ; Να λύσετε το πρόβλημα με μια μέθοδο της επιλογής σας.



Μέθοδος 1

Με διαδοχικές δοκιμές:

Α. Υπολογίζουμε το εμβαδόν του ΑΒΓΔ, έπειτα το εμβαδόν του γκαζόν για $x=6$.

Β. Η λύση είναι πιο μικρή ή πιο μεγάλη από 6; Γιατί;

Γ. Υπολογίζουμε το εμβαδόν του ΑΒΓΔ, έπειτα το εμβαδόν του γκαζόν για $x=12$.

Δ. Κάνουμε κι άλλες δοκιμές για να βρούμε την τιμή του x που αντιστοιχεί σε γκαζόν 189 m^2 .

Μέθοδος 2

Κάνουμε υπολογισμούς στον πίνακα (Excel):

	Τιμή του x	Εμβαδόν ΑΕΖΗ	Εμβαδόν ΑΒΓΔ	Εμβαδόν γκαζόν
1	2	81	4	77
2				
3				

Μέθοδος 3

Με αλγεβρική εξίσωση:

Α. Γράφουμε το εμβαδόν ΑΕΖΗ συναρτήσει του x .

Β. Γράφουμε το εμβαδόν του γκαζόν συναρτήσει του x .

Γ. Υπολογίζουμε το x έτσι ώστε το γκαζόν να έχει εμβαδόν 189 m^2 .

Στις δραστηριότητες διαβάθμισης του επιπέδου της δυσκολίας στις οποίες κρίνεται αναγκάιο τροποποιούνται η χρονική διάρκεια που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής για να ολοκληρώσει μια εργασία, προκειμένου να δοθεί περαιτέρω υποστήριξη ή ενθάρρυνση έτσι ώστε να επιτευχθεί η εμβάθυνση πάνω σε ένα θέμα.

Εκτός από το προηγούμενο ενδεικτικό παράδειγμα διαβάθμισης του μαθηματικού περιεχομένου, ποικίλες άλλες δραστηριότητες, εξατομικευμένες ή διαφοροποιημένες, αφορούσαν τα ακόλουθα: αναπαραστάσεις από το ρωμαϊκό σύστημα γραφής, αναπαραστάσεις του δυαδικού συστήματος, ανισότητες με χρήση ζυγαριάς, πολλαπλές αναπαραστάσεις και συναρτήσεις, διερεύνηση της έννοιας της τετραγωνικής ρίζας, εύρεση μέσου όρου, εκμάθηση γλώσσας και μαθηματικού περιεχομένου, συνεργατική επίλυση

ανοιχτών προβλημάτων, χειροτεχνικές δραστηριότητες (μαθαίνουμε παίζοντας), συμμετοχή σε κατασκευές origami, γεωμετρικές κατασκευές, προβλήματα χωρίς λέξεις, οπτικές αποδείξεις, προβλήματα χωρίς τη χρήση τύπων.

Οι προηγούμενες δραστηριότητες, οι οποίες λόγω έλλειψης χώρου δεν μπορούν παρουσιαστούν και να αναλυθούν λεπτομερώς, αποτέλεσαν την παιδαγωγική βάση για τη διαμόρφωση ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση διαφόρων μέσων και πρακτικών που αξιοποιούσαν στη διδασκαλία διαφορετικές τροπικότητες όπως μαθηματικά σύμβολα, σχήματα, εικόνες, γραφικές παραστάσεις, κ.λπ. σε συνδυασμό με την ελληνική γλώσσα, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εννοιολογικής σκέψης των μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν τη διδασκαλία των Μαθηματικών για να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών προσφύγων (Block, 2014).

Συνεχίζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι βασικές μεθοδολογίες και στρατηγικές των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ άλλων οι ακόλουθες: ανάδειξη της σπουδαιότητας της εθνομαθηματικής προσέγγισης και της μαθηματικής πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, πολλαπλές αναπαραστάσεις, διεπιστημονική κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο, συνεργατική μάθηση και αλληλοδιδασκτική μέθοδος στα Μαθηματικά, μεθοδολογία CLIL, βιωματική μάθηση, χειροτεχνία και πρακτικές δραστηριότητες.

Συχνά έχουμε την εντύπωση ότι τα Μαθηματικά είναι ένα μη πολιτιστικό θέμα. Όμως τα Μαθηματικά δεν είναι μια επιστήμη εκτός της κουλτούρας. Εθνομαθηματικά είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ των μαθηματικών και του πολιτισμού. Η μελέτη επικεντρώνεται στον συμβολισμό και τη σημασία των αριθμών, των ποσοτήτων και των σχέσεων, τη μέτρηση του χρόνου και του χώρου, την αναπαράσταση γεωμετρικών σχημάτων, σε ποικίλες μαθηματικές πρακτικές και πολιτιστικές δημιουργίες (παιχνίδια, μουσική, χορός, τελετουργίες, αναπαραστατική τέχνη, κ.λπ.). Μια κλασική προσέγγιση της ιστορίας των μαθηματικών εστιάζεται στην ανάπτυξη της δυτικής επιστημονικής γνώσης. Σύμφωνα με τα Εθνομαθηματικά, σε οποιαδήποτε εθνότητα και σε οποιαδήποτε ομάδα, εκδηλώνονται μαθηματικές ικανότητες που αφήνουν το αποτύπωμά τους στην πολιτιστική, κοινωνική και θεσμική παραγωγή. Ο στόχος των Εθνομαθηματικών είναι να αναπτύξει την πολυπολιτισμική διάσταση των σχολικών μαθηματικών προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στους τρόπους σκέψης και κατανόησης των μαθητών σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Ένα σενάριο διδασκαλίας περιλάμβανε τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών Μαθηματικών και Τέχνης. Η πλειονότητα των μαθητών ήταν Μουσουλμάνοι και είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα γεωμετρικά σχήματα της Ισλαμικής τέχνης (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθηνών).



Οι μαθηματικές έννοιες που βασίζονται σε πολιτιστικά στοιχεία επέτρεψαν τους μαθητές να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν όχι μόνο τον δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των άλλων. Δόθηκε έμφαση στις αλληλεπιδράσεις στην πολυπολιτισμική

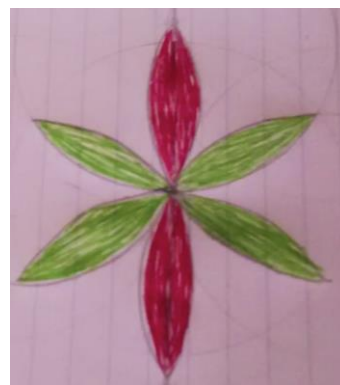
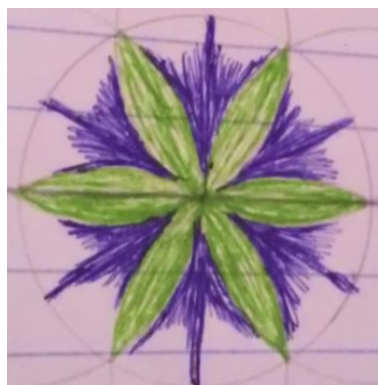
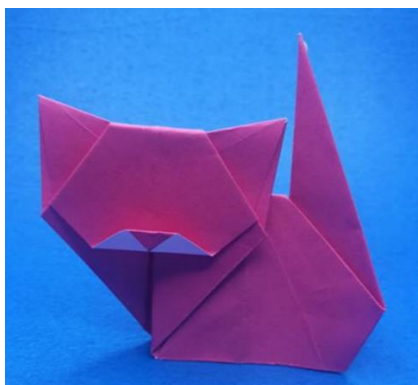
τάξη των μαθηματικών, καθώς η πολιτιστική ποικιλομορφία συνδέεται με ευκαιρίες, εμπόδια και συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης.

Η διδασκαλία παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες ήταν μια πρόκληση για τους διδάσκοντες, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που συνυπήρχαν στην τάξη τρεις, τέσσερις ή περισσότερες κουλτούρες και η γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού υποβάθρου ήταν ανέφικτη. Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των ομάδων μάθησης, δημιούργησαν κατάλληλο διδακτικό υλικό που απαντούσε τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών και εφάρμοσαν διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα μαθήματα Μαθηματικών. Για την κατανόηση των εννοιών, αξιοποιήθηκαν πλούσια εποπτικά μέσα και υλικά, διαφορετικά από αυτά που συνήθως χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στη συμπεριληπτική διαδικασία το προηγούμενο μαθηματικό υπόβαθρο ήταν το θεμέλιο της μάθησης. Η ενσωμάτωση στοιχείων από την ιστορία των Μαθηματικών στη διδασκαλία καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών εμπλούτισαν τα μαθήματα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι πρότερες προσωπικές εμπειρίες και μαθηματικές γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια σχολικών τάξεων, οι ιδιαίτεροι σημειωτικοί τρόποι, ακόμη και μαθηματικές πρακτικές εκτός σχολείου, αποτέλεσαν προϋπόθεση για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών πολυτροπικών προσεγγίσεων και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Το τρίτο ερώτημα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης των πολυτροπικών προσεγγίσεων στην εξομάλυνση των δυσκολιών που ανάγονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι διαπιστώσεις μας δείχνουν ότι οι πολυτροπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών για τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών μετρίασαν το εμπόδιο του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Επιπλέον, έδωσαν θαυμάσιες ευκαιρίες να μοιράζονται διαφορετικές λύσεις στις προκλήσεις της καθημερινότητας, να προβάλουν μαθηματικά επιχειρήματα και τους βοήθησαν να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους στη μαθησιακή διαδικασία και να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο περίγυρος, διευκολύνοντας την αποτελεσματική ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές εργάστηκαν σε διαφορετικά φύλλα εργασίας (π.χ. “ψωνίζοντας από το σούπερ μάρκετ”) μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν απλά καθημερινά Μαθηματικά.

Πρακτικές δημιουργικές δραστηριότητες origami που αποτελούσαν προβλήματα χωρίς λέξεις προσέλκυαν τους πρόσφυγες μαθητές να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά χωρίς το βάρος της γλώσσας (Ιταλία). Επιπλέον οι μαθητές κατασκευάζουν γεωμετρικά σχήματα (π.χ. μαργαρίτες) με χαρτόνι ή άλλα χειραπτικά υλικά. Οι δραστηριότητες των γεωμετρικών κατασκευών και της ζωγραφικής κινητοποίησαν τους μαθητές για να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο και τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο των μαθηματικών με ευχάριστο τρόπο (τετράγωνο, κύκλος, γραμμή κ.λπ.). Πραγματοποιήθηκαν στο Διαπολιτισμικό Λύκειο Ελληνικού, Αθήνα.



Η Βιωματική Μάθηση προωθήθηκε με πλούσιες δραστηριότητες Ιστορίας και Πολιτισμού, Παιχνιδιών, Χορού και Πειραμάτων. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εικόνες ή φωτογραφίες, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές σε μια μικτή τάξη να είναι σε θέση να κατανοήσουν το πρόβλημα, να προτείνουν λύσεις και να ξεπεράσουν το εμπόδιο της εκμάθησης σε μια ξένη γλώσσα.



Οι πρακτικές δραστηριότητες και οι χειροτεχνίες είχαν θετικό αντίκτυπο στο ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Οι μαθητές πρόσφυγες συνέθεσαν γεωμετρικά σχήματα ή κατασκευές, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά υλικά (ξύλινα μοντέλα). Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να αναπτύξουν μια καλύτερη μαθηματική διαίσθηση.

Για τους μαθητές πρόσφυγες, η αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία των Μαθηματικών λειτουργούσε ως εμπόδιο. Γι' αυτό, δόθηκε βαρύνουσα σημασία στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών όπου ένας από αυτούς που γνώριζε καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ενεργούσε ως διερμηνέας και δάσκαλος για τους συμμαθητές τους. Οι αλληλεπιδράσεις στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών με άλλους παρείχαν στους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες ευκαιρίες να εξασκήσουν μαθηματικές δεξιότητες, να αιτιολογήσουν και να λύσουν προβλήματα. Μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, οι μαθητές-δάσκαλοι βοήθησαν τους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους εξηγήσεις σχετικά με τις μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες στη μητρική τους γλώσσα, δίνοντας καθημερινά παραδείγματα από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο καθιστώντας τη μάθηση ευκολότερη. Αυτές οι μέθοδοι έδωσαν στους μαθητές ευκαιρίες να οικοδομούν γνώσεις μέσω αλληλεπίδρασης, να αξιοποιούν τις άτυπες εξωσχολικές μαθηματικές γνώσεις τους, να προωθούν την προφορική γλώσσα και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να μοιράζονται πρότερες εμπειρίες τους, καθώς τους ζητείται να χτίσουν ένα μαθηματικό λεξιλόγιο στη μητρική τους γλώσσα και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Κατά τη διδασκαλία τόσο οι άτυπες όσο και οι τυπικές μαθηματικές διατυπώσεις ήταν αποδεκτές από

τους εκπαιδευτικούς. Η μετάβαση από τις άτυπες στις τυπικές γνώσεις δεν εμπόδισε τη διερεύνηση, αλλά αντιθέτως ενίσχυσε και ευνόησε τη μαθηματική κατανόηση.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, η χρήση των άλλων τρόπων, πέρα από τη γλώσσα, ευνόησε την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, με άλλα λόγια η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των Μαθηματικών επέδρασε θετικά για τους μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο βελτιώνοντας τη μάθησή τους.

Τέλος, το τέταρτο ερώτημα αφορά τις διαπιστώσεις που εξάγονται για τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της μάθησης των πολυτροπικών Μαθηματικών σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες.

Οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών σχεδίασαν και εφάρμοσαν τα μαθήματα Μαθηματικών πολύ διαφορετικά προσπαθώντας να προσαρμόσουν τον σχεδιασμό τους στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας των Μαθηματικών στη χώρα προέλευσης των μαθητών προσφύγων (Parker et al., 2016). Το μαθηματικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθόρισε τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους και τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας τους στις μικτές πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις.

Καθώς η υλοποίηση ανταποκρινόταν στη διαφορετική κουλτούρα και στα ιδιαίτερα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων τόνωσε τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών ήταν λιτές και ουσιαστικές για να μην εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στη μαθηματική γνώση. Δόθηκε βαρύνουσα σημασία στη μαθηματική συζήτηση στις πολύγλωσσες τάξεις και την εμφάνιση διαφορετικών μαθητικών ιδεών και στρατηγικών. Αξιοπαρατήρητο ήταν το αυξημένο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εισαγωγή των Εθνομαθηματικών στις αίθουσες διδασκαλίας έδωσε χαρά στους μαθητές, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους, ο ένας τους άλλους, και τη θέση τους μέσα στον κόσμο. Επίσης βοήθησε τους μαθητές να ξεπεράσουν τις μαθηματικές παρανοήσεις και να αποκτήσουν μια ασφαλή κατανόηση αναπτύσσοντας το δυναμικό τους. Οι δραστηριότητες από την ιστορία των Μαθηματικών και την πολιτιστική ποικιλομορφία επέτρεψαν στους μαθητές να προβληματιστούν και να εκτιμήσουν όχι μόνο τον δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των άλλων. Οι διαπολιτισμικές μαθηματικές δραστηριότητες αποτέλεσαν ένα εξαίρετο μέσο για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με συναδέλφους τους από διάφορους κλάδους για να εμπλουτίσουν την κατανόηση των μαθητών και να βελτιώσουν την απόδοσή τους διδάσκοντας κοινά θέματα και εκθέτοντας τους μαθητές σε πολλαπλές προοπτικές: Μαθηματικά, Γλώσσα, Τέχνες, Φυσικές Επιστήμες, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση η εκτίμηση της πλούσιας πολιτισμικής ποικιλομορφίας ήταν πηγή εμπλουτισμού της μάθησης και όχι πρόβλημα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους προβλήματα της καθημερινής ζωής με πολιτιστικά στοιχεία των δίγλωσσων μαθητών. Διαφοροποίησαν τις σκαλωσιές μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες, τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τις πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών. Οι μαθητές αντί να βασίζονται σε απομνημονευμένους τυπικούς αλγόριθμους, είχαν ευκαιρίες να εισάγονται στα πλούσια πολυπολιτισμικά Μαθηματικά σε ένα πλαίσιο που συνδέεται με τις πρότερες εμπειρίες τους και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι

πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές να μην επηρεάζουν δυσμενώς τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Από τις «αναφορές σχεδιασμού και εφαρμογής μαθηματικών δραστηριοτήτων» των εκπαιδευτικών των τεσσάρων χωρών, που σκιαγραφήθηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων στη διδασκαλία Μαθηματικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες είχε θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης περιορίζοντας τις δυσκολίες που συνδέονται με το μαθηματικό λεξιλόγιο και τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ευνοώντας την κατάκτηση των γνώσεων από τους μαθητές και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Η επιλογή των πολυτροπικών μαθηματικών δραστηριοτήτων ήταν χρωματισμένη από τις συμπεριληπτικές πρακτικές της Εθνομαθηματικής προσέγγισης. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι πρότερες εξωσχολικές μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών και να συνδεθούν με τα μαθήματα. Οι ολιστικές προσεγγίσεις του περιεχομένου εφαρμόστηκαν για να ξεπεραστούν οι πιθανοί πολιτιστικοί και γλωσσικοί περιορισμοί προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι ελάχιστα κατάλληλα διδακτικά υλικά και εκπαιδευτικά μέσα έχουν αναπτυχθεί και οι ανάγκες επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μεγάλες. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι πολυτροπικές προσεγγίσεις των Μαθηματικών λειτούργησαν ευνοϊκά για την κατανόηση των εννοιών από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη. Επιπλέον, η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο μάθημα είχε θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Απαιτείται, ωστόσο, περαιτέρω διερεύνηση για τη συμβολή των πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών για μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της μαθηματικής πολυτροπικότητας συνέβαλε στον περιορισμό της πολυπλοκότητας κατά τη δημιουργία μαθηματικού νοήματος στην πολυπολιτισμική τάξη των Μαθηματικών, τον περιορισμό της δυσεπικοινωνίας, την απόκτηση γνωστικής και γλωσσικής ευελιξίας, τη βελτίωση της μάθησης και τη γεφύρωση του χάσματος που οφειλόταν στη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα, κυρίως όταν αυτή χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη γλώσσα (Lüssenhop & Kaiser, 2019).

Στις παγκοσμιοποιούμενες κοινωνίες των ημερών μας η διαπολιτισμική επικοινωνία και η προσέγγιση των πολιτισμών εμπλουτίζουν τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και ολόκληρη την οικουμένη. Στο πλαίσιο αυτό μια διαπολιτισμική συμπεριληπτική μαθηματική εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική γνώση μαθητών και ομάδων από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα. Η οπτική αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών Μαθηματικών στα οποία οι μαθηματικές γνώσεις που καλούνται να οικειοποιηθούν οι μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο είναι τυποποιημένες, ασύνδετες με τις πρότερες γνώσεις τους ή εξωσχολικές εμπειρίες τους και η διαφορετικότητα θεωρείται ως έλλειμμα καθώς κάθε παιδί εξομοιώνεται με την κυρίαρχη κουλτούρα (Gay, 2013). Η εκπόνηση ενός κατάλληλου συμπεριληπτικού Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να

δίνει βαρύνουσα σημασία στις εκάστοτε διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες (Μηλιώνης & Σταθοπούλου, 2005). Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα Προγράμματα Σπουδών καλούνται να συμβάλουν στην υπέρβαση των τοπικών και εθνικών περιορισμών και την εμπέδωση της δημοκρατίας. Τα ευρωπαϊκά σχολεία καλούνται να υπηρετούν τον στόχο της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία. Αναμφισβήτητο ο μετασχηματισμός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε διαπολιτισμικές αποτελεί μια σύγχρονη πρόκληση για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία των πολιτών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες θα εξαρτάται όλο και περισσότερο από την ικανότητά τους να κατανοούν, να χειρίζονται και να εφαρμόζουν τη μαθηματική γνώση στην καθημερινή τους ζωή. Οι μελλοντικοί πολίτες χρειάζονται υψηλής ποιότητας μαθηματική παιδεία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σκέφτονται, να κρίνουν και να ενεργούν ως χρήσιμα μέλη της κοινωνίας στην οποία θα ζουν. Αποτελεί μεγάλη πρόκληση πώς μπορεί να παρασχεθεί επιτυχής μαθηματική εκπαίδευση σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Αναφορές

- Anderson – Pence, L. K. (2013). *Ethnomathematics: The Role of Culture in the Teaching and Learning of Mathematics*.
- Banks, C. A. M., & Banks, J. A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34 (3), 151-158.
- Barwell, R., Clarkson, P., Halai, A., Kazima, M., Moschkovich, J., Planas, N., ... Villavicencio Ubillús, M. (Eds.). (2016). *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI study*. Cham, Switzerland: Springer.
- Bednorz, D., & Kleine, M. (2019). The Evaluation of Linguistic Difficulties in Mathematical Tasks. In D. Kolloche R., Marcone M., Knigge M., Godoy, & O. Skovsmose, (Eds.), *Inclusive Mathematics Education, State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 335-356). Cham, Switzerland: Springer.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Volume 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bishop, A. J. (1994). Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda. *For the learning of mathematics*, 14(2), 15-18.
- Bjarnadottir, K. (2010). Ethnomathematics at the margin of Europe: A pagan calendar. *The Journal of Mathematics and Culture*, 5(1), 21-42.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee student. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 203. Paris: OECD Publishing.
- Civil, M., Hunter, R., & Crespo, S. (2019). Mathematics Teachers Committed to Equity: A Review of Teaching Practices. In D. Potari & O. Chapman (Eds.) *The Handbook of Mathematics Teacher Education*, Vol.1 (pp. 231- 262). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Jens Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(10).
- D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-310.
- Ernest, P. (2007). Why social justice. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 21.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gorgorió, N., & Planas, N. (2001). Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1), 7-33.
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J., & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modeling and instructional design. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms* (pp. 225-274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jewitt, C., Bezemer, J. J., & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kosyvas, G. (2020). Hellenic Report: National Context, Policies and Best Practices for newly arrived refugee and migrant students and unaccompanied minors residing in Greece. Erasmus+ QuaMMELOT Project, Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Attica. <https://pdeattikis.gr/EU/wp-content/uploads/2021/07/HELLENIC-REPORT.pdf>
- Leonard, J. , W. Brooks , J. Barnes-Johnson , & R. Q. Berry III. (2010). The Nuances and Complexities of Teaching Mathematics for Cultural Relevance and Social Justice. *Journal of Teacher Education* . 61(3): 261-270.
- Lüssenhop, M., & Kaiser, G. (2019). How do we teach mathematics to refugee students? A qualitative study of the teaching and learning of mathematics in International Preparatory Classes. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1904-1911). Utrecht: Freudenthal Group & Freudenthal Institute; Utrecht University; ERME.
- O'Halloran, K. L. (2015). The language of learning mathematics: A multimodal perspective. *The Journal of Mathematical Behaviour* 40, Part A, 63-74.
- O'Halloran, K., Tan, S., Wignell, P., Wang, R., Chai, K., & Lange, R. (2019). Towards a Discipline of Multimodality: Parallels to Mathematics and Linguistics and New Ways Forward. In J. Wildfeuer, J. Pflaeging, J. Bateman, O. Seizov, & C. -I. Tseng (Eds.), *Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity* (pp. 93-112).
- Parker, F., Bartell, T. G., & Novak, J. C. (2016). Developing culturally responsive mathematics teachers: secondary teachers' evolving conceptions of knowing students. *Journal of Mathematics Teacher Education*.
- Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2005). Using tiered lessons in mathematics. *Mathematics teaching in the middle school*, 11(3), 144-149.
- Prediger, S., Clarkson, P., & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers: Building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero, & M. Villavicencio (Eds.), *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI Study* (pp. 193- 215). Cham et al.: Springer.
- Presmeg, N. C. (1998). Ethnomathematics in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 317-339.
- Tomlinson, C.A. (2004). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. ASCD.
- Triantafyllou, C., & Potari, D. (2014). Revisiting the place value concept in the workplace context: the issue of transfer development. *Educational Studies in Mathematics*, 86(3), 337-358.
- Valero, P. (2017). Ένταξη και αποκλεισμός στην μαθηματική εκπαίδευση και «κατασκευή» του σύγχρονου πολίτη. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 9-26.
- Williams, J. S., & Wake, G. D. (2007). Metaphors and models in translation between college and workplace mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64(3), 345-37
- Κολέζα, Ε. (2002). Τυπικά Μαθηματικά και Εθνομαθηματικά: Επιστημολογικές και Κοινωνικο-πολιτικές Θεωρήσεις. *Πρακτικά 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Παιδείας* (σ. 376-389). Κομοτηνή: ΕΜΕ.
- Κόσουβας, Γ. (1996). *Η πρακτική του ανοιχτού προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κόσυβας, Γ. (2020). Προσεγγίσεις μαθηματικής πολυτροπικότητας σε ευρωπαϊκές πολυπολιτισμικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ι. Καραμήνας, Ζ. Κρόκου & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), *Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές: Πρακτικά Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου (Α' Τόμος, σσ. 591-604)*. 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Μηλιώνης, Χ., & Σταθοπούλου, Χ. (2005). Εθνομαθηματικά και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *4ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Μαθηματικής Εκπαίδευσης* (σ. 87-101). Θεσσαλονίκη.
- Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, τη Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Νησίδες, Θεσσαλονίκη.
- Σταθοπούλου, Χ. (2011). *Εθνομαθηματικά. Διερευνώντας την πολιτισμική διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η έρευνα που οδήγησε στα προαναφερόμενα αποτελέσματα έλαβε χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning Open access – Online Teacher-training 2017-1-IT02-KA201-036610», στο οποίο μετείχε η ΠΔΕ Αττικής ως εταίρος. Το κείμενο αντικατοπτρίζει τις απόψεις του συγγραφέα, Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Αττικής και Συντονιστή της Ελληνικής Παιδαγωγικής Ομάδας του Προγράμματος Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning, ο οποίος εκφράζει τις θερμές ευχαριστίες του προς τους εκπαιδευτικούς που επέτρεψαν την διερεύνηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων τους, οι οποίες είναι αναρτημένες στην ψηφιακή πλατφόρμα Qualifications for Minor Migrants' Education and Learning.

Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών

Δέσποινα Αρζουμανίδου

darzoumanidou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ88.01, ΜΕd

Περίληψη. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), φοιτούν στα σχολεία μαζί με τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων που εξετάζονται γραπτά. Στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης που χρειάζονται, τους παρέχεται η διευκόλυνση να εξετάζονται προφορικά. Η διαδικασία απαιτεί χρόνο και εκπαιδευτικούς ικανούς να αξιολογήσουν αποτελεσματικά, αντικειμενικά και αξιόπιστα. Καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιολόγηση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά, αφού η διαδικασία που ακολουθείται για την προφορική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των ατόμων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν ότι η προφορική αξιολόγηση είναι η μόνη αξιολόγηση που αποδίδει αντικειμενικά τις γνώσεις των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ. Έχουν την άποψη, ότι είναι δίκαιη για τους ίδιους τους εξεταζόμενους, όχι όμως για τους ίδιους σε σχέση με εκείνους που εξετάζονται γραπτά στις πανελλαδικές εξετάσεις. Θεωρούν σημαντικά προβλήματα την ελλιπή επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή και την αυξημένη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εναλλακτική αξιολόγηση, μαθησιακές δυσκολίες, πανελλαδικές εξετάσεις, προφορική αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν διαταραχές που έχουν νευροβιολογική βάση, σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό του Εθνικού Συμβουλίου για τις Ειδικές Ανάγκες (NCSE) και χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη (Douglas, G. et al., 2012). Επειδή αδυνατούν να εκφράσουν γραπτά τις γνώσεις τους, η πιο συχνή διευκόλυνση που τους παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008.

Για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, εξετάζονται σε Ειδικά Εξεταστικά Κέντρα στα ίδια θέματα με το ίδιο πρόγραμμα με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Εισέρχονται στις αίθουσες εξέτασης την ίδια ώρα που εισέρχονται και οι λοιποί εξεταζόμενοι στα εξεταστικά κέντρα. Τους διανέμονται τετράδια και τα θέματα κανονικά. Στη συνέχεια έχουν στη διάθεσή τους χρόνο προετοιμασίας, ο οποίος δεν μπορεί να υπερβαίνει τις τρεις (3) ώρες, όπως για τους γραπτά διαγωνιζόμενους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Μετά την παρέλευση του τριώρου οι υποψήφιοι κλείνουν τα τετράδια και περιμένουν να κληθούν από την επιτροπή για την προφορική αξιολόγησή τους. Η επιτροπή απαρτίζεται από 3 εκπαιδευτικούς και τον Πρόεδρο του Εξεταστικού

Κέντρου. Η επιτροπή μπορεί να αξιολογήσει τουλάχιστον 5 υποψηφίους. Ακόμη, μπορεί να παρίσταται και ένας Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) που συνοδεύονται από Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.), μπορεί να συνοδεύονται από αυτόν και στην αξιολόγηση-βαθμολόγηση (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, 2021).

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που αξιολογούνται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και επομένως και ο αριθμός των υποψηφίων που εξετάζονται προφορικά στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως προκύπτει από τα αρχεία που τηρούνται στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Αρχείο Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας). Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι η διευκόλυνση αυτή χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις όπου υπάρχει σχολική αποτυχία για οποιονδήποτε λόγο, ή για να εξασφαλισθεί παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας (Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ., 2004). Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία που απαιτεί ικανότητα των εξεταστών για την κατάλληλη συμπεριφορά αξιολόγησης και πολύ χρόνο. Καλούνται οι εκπαιδευτικοί, να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες των υποψηφίων (Tomlinson, 2005) και ταυτόχρονα να εξασφαλίσουν αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη σχετικά με τους υπόλοιπους (Μανωλάκος, 2010).

Ωστόσο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλαπλά. Από τη μια πλευρά κάθε χρόνο ο αριθμός των υποψηφίων που εξετάζονται προφορικά αυξάνεται, ενώ από την άλλη λόγω μη διενέργειας διορισμών, ο αριθμός των εκπαιδευτικών παραμένει σταθερός ή και μειώνεται λόγω συνταξιοδοτήσεων. Έτσι η διαδικασία γίνεται χρονοβόρα, αφού αντιστοιχεί μεγαλύτερος αριθμός υποψηφίων ανά επιτροπή εξέτασης, με αποτέλεσμα να αποβαίνει κουραστική για τους υποψηφίους και τους βαθμολογητές με πιθανό αντίκτυπο στα αποτελέσματα επίδοσης. Παράλληλα, η γνώση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες γενικά καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά είναι παράγοντες καθοριστικοί για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, αφού η διαδικασία που ακολουθείται για την προφορική αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητές τους.

Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί-βαθμολογητές πιστεύουν ότι ο χρόνος διάρκειας ολόκληρης της διαδικασίας αξιολόγησης (προετοιμασία και βαθμολόγηση) επηρεάζει την επίδοση των υποψηφίων. Η προφορική αξιολόγηση δεν είναι η μόνη αξιολόγηση που αποδίδει αντικειμενικά τις γνώσεις των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ. Το σύστημα αυτής της αξιολόγησης αδικεί τα άτομα μεταξύ τους, γιατί είναι άνισος ο χρόνος που διαρκεί ολόκληρη η διαδικασία. Η προφορική αξιολόγηση είναι άνιση με τη γραπτή, γιατί η άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο ενδέχεται να επηρεάσει την αντικειμενικότητα της εξέτασης.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με ετερογενείς διαταραχές που έχουν νευροβιολογική βάση και επηρεάζουν τη μάθηση. Ενδείξεις τους μπορούν να εντοπισθούν πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης και επιμένουν με διάφορες μορφές εμφάνισης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Το περιβάλλον δεν

επηρεάζει την εμφάνισή τους, αφού συμβαίνουν ανεξάρτητα από πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γλώσσα και φυλετικές διαφορές. Μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, όμως μπορεί να εμφανιστούν ακόμη και σε άτομα με ανώτερο νοητικό δυναμικό, όπου είναι δύσκολο να εντοπισθούν.

Σύμφωνα με τους Fletcher, et al (2007), οι παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στη μάθηση είναι νευροβιολογικοί, γνωστικοί, συμπεριφορικοί, ψυχοκοινωνικοί, περιβαλλοντικοί. Αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των ατόμων. Οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη σχετική με την ένταση, τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών που παρουσιάζουν (NJCLD, 2011) με βασικό στόχο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης του καθενός. Σύμφωνα με την τυπολογία της Wright (2005), προτείνεται η μείωση της ύλης, η αύξηση της πρακτικής άσκησης, καθώς και η προσαρμογή του χρόνου που απαιτείται για την εκμάθηση ή την περάτωση των εργασιών ή των διαγωνισμάτων. Παράλληλα, η ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αύξηση της εξατομικευμένης υποστήριξης, η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση εργαλείων ή βοηθημάτων, η απολοποίηση των οδηγιών, η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η προσαρμογή των διδακτικών στόχων, καθώς και η προσαρμογή του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής καλείται να αξιολογηθεί, όπως αντικατάσταση της γραπτής με προφορική αξιολόγηση ή της εικονιστικής αντί της γραπτής απάντησης σε τεστ ή σε εργασία συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση των μαθητών, απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς. Η σχολική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης (Μανωλάκος, 2010). Σύμφωνα με τον Bloom, μπορεί να είναι αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή και τελική ή συνολική. Μια προσέγγιση συνολικής αξιολόγησης πρέπει να απευθύνεται σε όλους, να είναι προσβάσιμη και κατάλληλη, να αξιολογεί συναφείς τομείς, ανεξάρτητα από το ποια πτυχή της εκπαίδευσης του εκπαιδευόμενου αξιολογείται, δηλαδή εάν σχετίζεται με την επίτευξη στόχου, με τη συμμετοχή, την ευτυχία ή ανεξαρτησία (Douglas, et al., 2012). Ωστόσο, η συνολική αξιολόγηση αναζητά τα στοιχεία που προκύπτουν και αξιοποιούνται για την κατάταξη των μαθητών καθώς και για τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων. Από την άλλη, η βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, καθώς και η χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Δήμου, 1989). Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας εξεταστικής δοκιμασίας έχουν αξία όταν χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα. Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά.

Οι ερευνητικές μαρτυρίες αποκαλύπτουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με δυσλεξία και υποδηλώνουν την αναγκαιότητα παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης στο πλαίσιο του σχολείου. Τα άτομα αυτά κυριεύονται από αίσθημα ανασφάλειας, φοβούνται να εκφραστούν και αποφεύγουν τις κοινωνικές συναναστροφές. Επιπλέον, ο Bryan και οι συνεργάτες του επιβεβαίωσαν ότι στις εξετάσεις βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος σε σχέση με εκείνους που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Δόικου - Αυλίδου, 2016). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα

πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εξέτασης, εφόσον η συναισθηματική τους επάρκεια τους καθιστά ικανούς να υλοποιήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Παράλληλα, το θετικό συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται έχει επίδραση στις επιδόσεις (Νικολάου, 2017). Ωστόσο, στα Ειδικά Εξεταστικά Κέντρα ο σύμβουλος ειδικής αγωγής «μπορεί να διευκρινίζει ή να επεξηγεί θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί να υποστηρίξει το άτομο με Μ.Δ. «με μη λεκτικές παραινήσεις, ή τους οπτικούς δείκτες που έχουν καθιερώσει μεταξύ τους... Επιτυγχάνεται έτσι η εξοικείωση που χρειάζονται οι υποψήφιοι» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, 2018).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, τους καθιστά ικανούς να χειρίζονται καλύτερα τα θέματα των εκπαιδευτικών αναγκών. Με την γνώση και εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας επιτυγχάνουν καλύτερα στο έργο της αξιολόγησης, αφού αυτή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των υποψηφίων. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk (1962), που ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο Μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαταραχές στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, που μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική και οφείλονται σε πιθανή βλάβη του εγκεφάλου ή σε διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Καρασπήλιος, 2013).

Σύμφωνα με το ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α' /2.10.2008, ο οποίος ισχύει για την Ειδική Αγωγή:

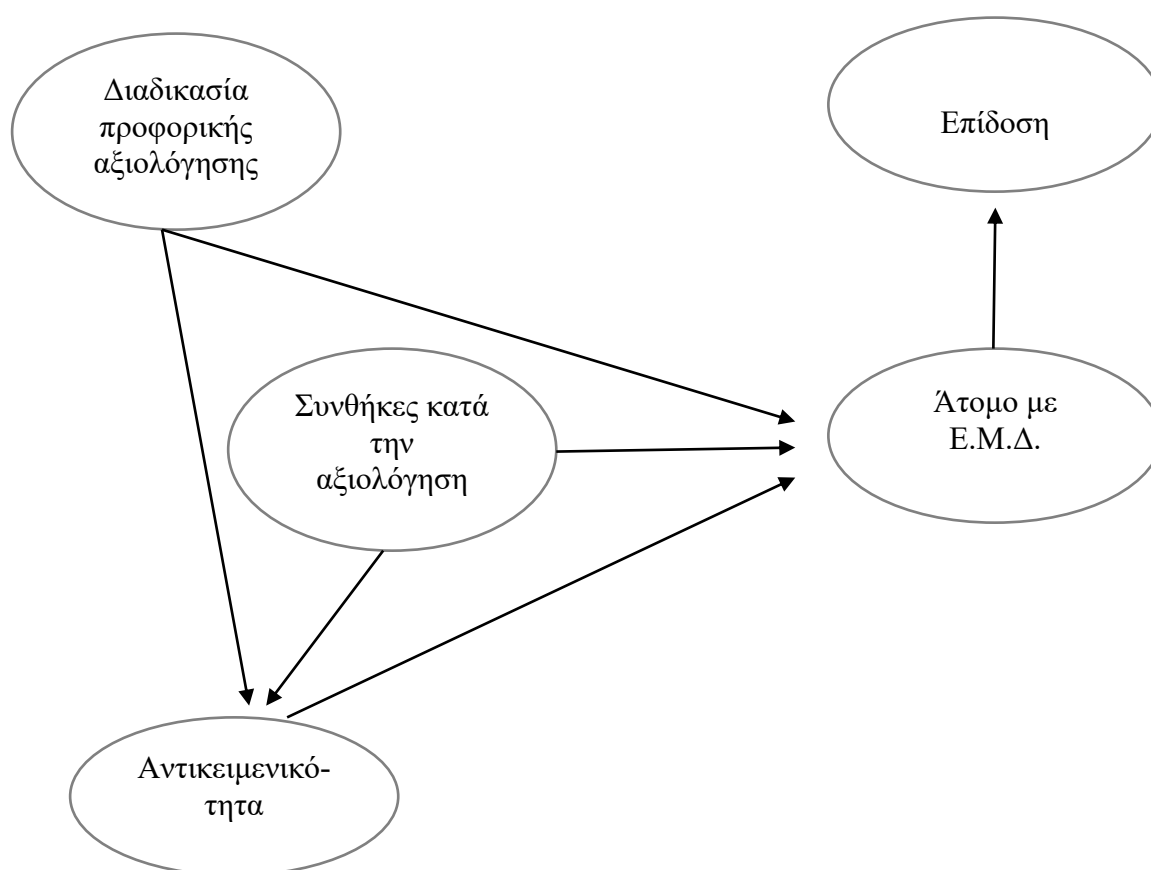
Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν όσοι παρουσιάζουν... διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμη ανήκουν οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Δεν ανήκουν σε καμία περίπτωση οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (σ. 3500)

Νωρίς στην προσχολική ηλικία διαταραχές λόγου και μάθησης αποτελούν ένδειξη των μαθησιακών δυσκολιών. Το άτομο δυσκολεύεται να μετράει, να εκτελεί πράξεις, έχει φτωχή μνήμη και αποφεύγει παιχνίδια που απαιτούν στρατηγική. Ένα παιδί εφηβικής ηλικίας, το οποίο δεν έχει λάβει κανένα είδος ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών σε μικρότερη ηλικία, παρουσιάζει διαταραχές όπως αναφέρονται παρακάτω (Καμπαξή & Λιάκου, 2013). Διαβάζει αργά και μη εκφραστικά, κομπιάζει, διστάζει όταν συναντά δύσκολες λέξεις, δεν τηρεί τα σημεία στίξης. Δυσκολεύεται να αποδώσει προφορικά ένα κείμενο. Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη και τα γραπτά του είναι φτωχά σε δομή, εμφάνιση και περιεχόμενο. Δυσκολεύεται να λύσει προβλήματα αριθμητικής, να μάθει την προπαίδεια και συχνά κάνει λάθη στις πράξεις (Καμπαξή & Λιάκου, 2013; Σύρμα, 2018). Οι σημαντικότερες όμως δυσκολίες που αντιμετωπίζει είναι η οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και του χώρου του (Καμπαξή & Λιάκου, 2013). Επιπλέον, μπορεί να επηρεαστεί η κοινωνική του ζωή, λόγω

χαμηλής ψυχικής ανθεκτικότητας με αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Πολυχρόνη, 2006). Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν με φάρμακα, γιατί οφείλονται σε διαταραχές του νευρικού συστήματος (Bourcier, 2005). Αντιμετωπίζονται κυρίως με ψυχοπαιδαγωγικά μέσα στο σπίτι και στο σχολείο (Στάθης, 2010).

Στη χώρα μας τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα που λειτουργούν κατά τόπους και είναι αναγνωρισμένα σύμφωνα με το νόμο Ν. 3699/2008, αξιολογούν τους μαθητές και ορίζουν τις απαραίτητες προσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών τους, αφού «το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά ΟΛΑ τα παιδιά» (Τζιβινίκου, 2015, σ. 89). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», η διαδικασία διάγνωσης και η κατάρτιση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) γίνεται από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) σε συνεργασία με την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) και τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών ή και τους μαθητές, μέσω πρωτοκόλλου συνεργασίας. Μετά την αξιολόγηση εκδίδονται εκθέσεις που περιγράφουν ακριβώς τις ανάγκες των μαθητών και προτείνουν διευκολύνσεις όπως παροχή επιπρόσθετου χρόνου, χρήση επεξηγηματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, εξάσκηση σε τεχνικές μελέτης και απομνημόνευσης, ύπαρξη παράλληλης στήριξης σε ειδικές περιπτώσεις με αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, για να συμμετέχουν οι μαθητές ελεύθερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις κάθε είδους εξετάσεις συμπεριλαμβανομένων των εισαγωγικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτείνεται η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, η παροχή των θεμάτων σε προσβάσιμη μορφή και η αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές στις περιπτώσεις, στις οποίες προβλέπεται, ως τελευταία επιλογή. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας, οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ιδέες αλλά διστάζουν να τις εκφράσουν λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης (Βεκύρη, Ι. 2005, σ.335-354). Οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα για παράδειγμα τη γνώση τους στις Φυσικές Επιστήμες. Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιούνται τα τεστ πολλαπλής επιλογής, τα δοκίμια, τα τεστ σύντομων απαντήσεων, η εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση που βασίζεται σε δραστηριότητες που δείχνουν την ικανότητα των μαθητών να πραγματοποιούν επικοινωνιακούς στόχους και χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως ο φάκελος (Portfolios), τα Πρότζεκτς (Projects) (Τζιβινίκου, 2015, σ. 77).

Εν κατακλείδι, τα άτομα με Ε.Μ.Δ. μπορεί να μην είναι σε θέση να επιδείξουν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει όπως κάνουν οι άλλοι μαθητές. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να τους παρέχονται ειδικές ρυθμίσεις εξέτασης, οι οποίες θα διασφαλίζουν ότι αξιολογούνται δίκαια μέσω αξιόπιστων και έγκυρων διαδικασιών. Οι κατάλληλες ρυθμίσεις αξιολόγησης θα πρέπει να μειώνουν ή να εξαλείφουν τις επιπτώσεις που προκαλούνται από τους λειτουργικούς περιορισμούς των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη διαδικασία εξέτασης, χωρίς να αλλάζουν τη φύση ή το περιεχόμενο της αξιολόγησης ή να δημιουργούν αθέμιτο πλεονέκτημα έναντι των άλλων μαθητών (Education Bureau, 2015). Εν τούτοις, για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση «Η αξιολόγηση με προφορικές δοκιμασίες στα Κέντρα Εξέτασης υποψηφίων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά μια διαφοροποιημένη προσέγγιση που απορρέει από τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί ...» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, Φ.251/ 84524 /Α5/23-5- 2018, σ. 6).



ΓΡΑΦΗΜΑ 1.Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως φαίνεται από το γράφημα, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τα άτομα με Ε.Μ.Δ. εκτίθενται σε συνθήκες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (επίδοση). Οι μαθητές με Μ.Δ. συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη χρήση του γραπτού λόγου. Επομένως, η προφορική αξιολόγηση ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, μπορεί να αξιολογήσει με αυθεντικότερο τρόπο τη γνώση τους. Μπορεί όμως να επηρεάζει την αντικειμενικότητα, επειδή δημιουργεί άνισα κριτήρια μεταξύ των μαθητών και εκείνων με Μ.Δ. (Περάκη κ.ά., 2008). Η εξέταση σε άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο μπορεί να περικλείει ιδιαίτερη μεταχείριση (Μανωλάκος, 2010). Επιπλέον, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά. Η μεγάλη διάρκεια επιβαρύνει και προκαλεί κόπωση. Αυξάνει το άγχος της εξέτασης, ειδικά όταν ο χρόνος που μεσολαβεί μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης είναι μεγάλος. Σε κάποιες περιπτώσεις, αυτός ο επιπλέον χρόνος σχετικά με τους γραπτά εξεταζόμενους υποψηφίους, μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση των ζητουμένων.

Έρευνα

Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των συνθηκών κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης (χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης) στην επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., καθώς και στην εξασφάλιση της

αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Επιπλέον, ελέγχθηκε η άποψη τους σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθείται όσον αφορά στην προσαρμογή της στις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν είναι ενδεικτικές, δεν μπορούν να γενικευθούν γιατί αφορούν μόνο το δείγμα των 30 εκπαιδευτικών που προέρχονται από σχολεία της Β' Αθήνας. Προφανώς για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία απαιτείται έρευνα με πολύ μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επειδή όμως μέχρι τώρα δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα μεγάλης κλίμακας που να αφορά στη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εξέταση, θεωρούμε χρήσιμο, μέσω μιας εμπειρικής έρευνας, να ακουστούν οι απόψεις μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών που εκφράζουν τις βασικές ειδικότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν εμπειρία από την προφορική εξέταση ατόμων με Ε.Μ.Δ.

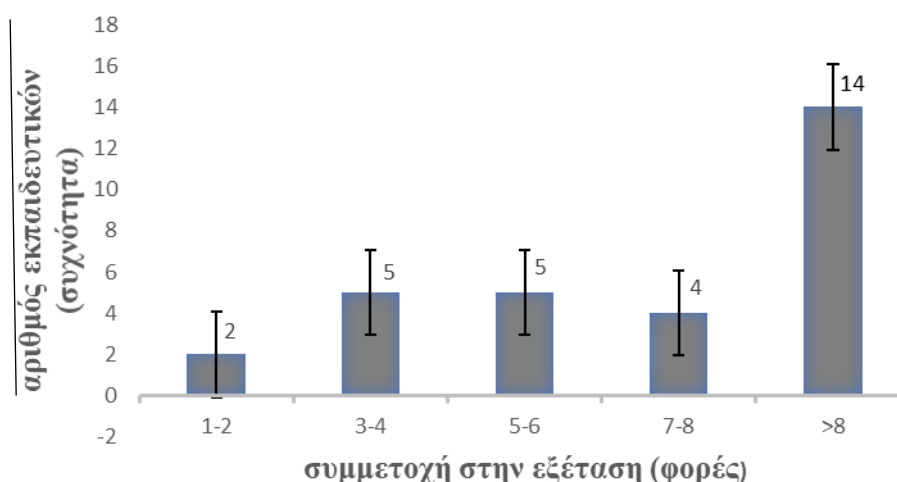
Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, είναι ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε μετά από εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν στα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγγραφέας αξιοποίησε την εμπειρία της, λόγω ενασχόλησης τα τελευταία χρόνια με την οργάνωση της διαδικασίας αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο Παπαναστασίου, Ε. Κ., Παπαναστασίου, Κ. (Τρίτη Έκδοση). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας και το βιβλίο Parasuraman, C.K. Marketing Research. Στο πρώτο μέρος διατυπώνονται 6 ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι δίνουν πληροφορίες από την εμπειρία τους, με τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου με δοσμένες επιλογές απαντήσεων και μια κλειστού τύπου με συμπλήρωση ενός αριθμού. Επιπλέον, εκφράζουν τις απόψεις τους με τη συμπλήρωση του ιδανικού αριθμού εξεταζομένων και με διατακτική κλίμακα αξιολογώντας από 1 έως 7 τη γνώση της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς (το 1 αντιπροσωπεύει καθόλου, το 7 άριστα). Στο δεύτερο και τρίτο μέρος ζητείται από τους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία τους με διατακτικές κλίμακες (Likert) από 1 έως 5, δείχνοντας συμφωνία ή σημαντικότητα αντίστοιχα σε θέματα που ορίζονται από τη νομοθεσία και είναι κατακυρωμένα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στις περιπτώσεις συμφωνίας για τους αριθμούς των κλιμάκων ισχύει 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα, ενώ στις περιπτώσεις σημαντικότητας ισχύει 1 = Πολύ ασήμαντο, 2 = Ασήμαντο, 3 = Ουδέτερο, 4 = Σημαντικό, 5 = Πολύ σημαντικό. Η ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-αξιολογητών στην ειδική αγωγή, χρησιμοποιείται ως ερώτηση ελέγχου και περιλαμβάνεται δυο φορές, στο δεύτερο και τρίτο μέρος. Στο τέταρτο μέρος αποδίδονται δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, εκπαίδευση, επιμόρφωση) με κατηγοριακές κλίμακες για να καταταγεί το δείγμα σε κατηγορίες. Τέλος, στο πέμπτο μέρος δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους για το σημαντικότερο πρόβλημα της διαδικασίας με ερώτηση ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο πριν μοιραστεί δοκιμάστηκε από εκπαιδευτικό με σχετική εμπειρία. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία θεωρούνται αυτοί που έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας, διδάσκουν τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα τουλάχιστον τα τελευταία 3 χρόνια και έχουν πάρει μέρος στη γραπτή και στην προφορική εξέταση υποψηφίων Πανελλαδικών Εξετάσεων περισσότερες από μια φορές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι θετικές, όταν ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Likert είναι πάνω από 3. Οι συνθήκες κατά τη βαθμολόγηση,

δηλαδή ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, η παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, επηρεάζουν θετικά την επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., όταν ο μέσος όρος των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 3. Η προφορική εξέταση κατά την άποψη των βαθμολογητών είναι αντικειμενική όταν ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πάνω από 3. Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι γνωρίζουν τη σχετική νομοθεσία όταν ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πάνω από 4.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 30 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Λύκεια της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. 17 άτομα ήταν γυναίκες και 13 ήταν άνδρες. Όλοι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 10 έτη, αφού το 63% υπηρετεί πάνω από 20 έτη, το 17% 16 έως 20 και το 20% 11 έως 15 έτη. Είναι έμπειροι στην προφορική εξέταση ατόμων με Ε.Μ.Δ. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, το 47% πήρε μέρος σε προφορική εξέταση πανελλαδικών μαθημάτων πάνω από 8 φορές.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Η συχνότητα με την οποία πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην διαδικασία προφορικής αξιολόγησης.

Το 33.33% από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ 10% έχουν ετήσια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και 10% έχουν επιμορφωθεί σε βραχύχρονα σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες που αξιολογούν πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα και κατανέμονται όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή ειδικοτήτων εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Φιλολόγος	11	37%
Μαθηματικός	6	20%
Φυσικός	2	7%
Χημικός	2	7%
Βιολόγος	3	10%
Οικονομολόγος	2	7%
Πληροφορικός	4	13%
Σύνολο	30	100%

Στατιστική Ανάλυση

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια των υπολογιστικών φύλλων, υπολογίζοντας το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση. Επιπλέον κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα που απεικονίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές του προβλήματος. Για την ανάλυση των δεδομένων που περιελάμβαναν διατακτικές κλίμακες, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Κατασκευάστηκαν πίνακες με το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και την συχνότητα με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων. Τα δεδομένα που περιελάμβαναν κατηγοριακές κλίμακες αναλύθηκαν με την περιγραφική στατιστική και εκφράστηκαν σε ποσοστά επί τοις εκατό (%). Σε κάποιες περιπτώσεις κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων.

Αποτελέσματα

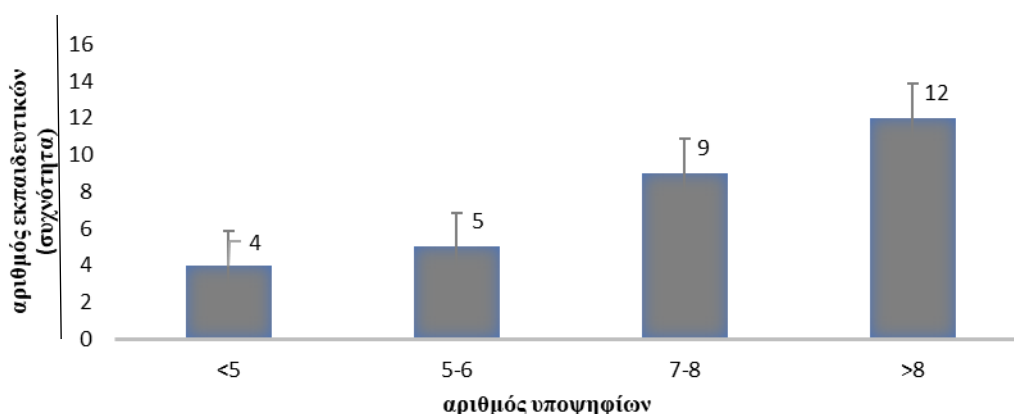
Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν ότι η προφορική αξιολόγηση είναι η μοναδική αξιολόγηση για τα άτομα αυτά, αφού οι απαντήσεις τους έχουν μέσο όρο 2.93 με τυπική απόκλιση 0.94. Υποστηρίζουν ότι η διαδικασία είναι δίκαιη μεταξύ των υποψηφίων με Ε.Μ.Δ., ενώ δεν είναι δίκαιη σχετικά με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Ακόμη, πιστεύουν ότι επηρεάζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, αφού η εξέταση με άμεση επαφή μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση. Οι απαντήσεις σε αυτό το θέμα εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διασπορά 1.05 (Πίνακας 2). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τις ερωτήσεις με προσοχή και όχι τυχαία, όπως φαίνεται από την ερώτηση ελέγχου. Θεωρούν ότι είναι σημαντική η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή με μέσο όρο 4.33 και τυπική απόκλιση 0.8. Ο βαθμός συμφωνίας τους για το ίδιο θέμα είναι 4.13 με τυπική απόκλιση 0.77 (Πίνακες 2 και 3).

Πίνακας 2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης

Ερωτήσεις	Μ.Ο	Τ.Α.	Συχνότητα
Η προφορική είναι η μοναδική αξιολόγηση	2,93	0.94	30
Η προφορική διαδικασία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση μεταξύ τους	3.16	0.94	30
Η προφορική διαδικασία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση σχετικά με τους υπόλοιπους	2.73	0.90	30
Η εξέταση με άμεση επαφή μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση	3.26	1.05	30
Οι εξεταστές εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	4.13	0.77	30

Οι εκπαιδευτικοί – αξιολογητές πιστεύουν πως είναι αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τη νομοθεσία που διέπει την προφορική αξιολόγηση. Η γνώση της αποτελεί στοιχείο αντικειμενικότητας της εξέτασης. Φαίνεται πως χρειάζεται να βελτιωθούν περισσότερο, αφού ο Μ.Ο. είναι 4.7 με τυπική απόκλιση 1.16, σε κλίμακα από 1 έως 7.

Παράλληλα, σχετικά με την επίδραση των συνθηκών κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης (χρόνος αναμονής των υποψηφίων μέχρι την έναρξη της βαθμολόγησης, παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης) στην επίδοση των ατόμων με Ε.Μ.Δ., ζητήθηκε από τους ερωτώμενους, η εμπειρία τους από την τελευταία φορά που πήραν μέρος σε προφορική αξιολόγηση. Απάντησαν ότι, ο χρόνος που μεσολάβησε από την έναρξη της αξιολόγησης μέχρι την έναρξη της εξέτασης του τελευταίου υποψηφίου, ήταν κατά μέσο όρο 4.27 ώρες, με τυπική απόκλιση 1.31. Ο ιδανικός αριθμός υποψηφίων πιστεύουν ότι είναι κατά μέσο όρο 5.7 (6) με αρκετά μεγάλη τυπική απόκλιση 1.74. Στο Γράφημα 3 φαίνεται ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολόγησαν την τελευταία φορά, που ήταν κατά μέσο όρο 7 – 8.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Ο αριθμός των υποψηφίων που εξέτασαν οι εκπαιδευτικοί την τελευταία φορά που πήραν μέρος στη διαδικασία**

Οι συνθήκες κατά την αξιολόγηση πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σημαντικές για την επίδοση και την αντικειμενικότητα της εξέτασης. Περισσότερο σημαντικός θεωρείται ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων και η γνώση από τον αξιολογητή με ακρίβεια των ειδικών αναγκών του κάθε υποψηφίου. Για τη γνώση των ειδικών αναγκών η διασπορά των απαντήσεων είναι η μικρότερη. Ακολουθεί με Μ.Ο. 3.96 και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολογείται ανά επιτροπή εξέτασης. Οι παρουσίες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του συμβούλου ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, θεωρούνται εξίσου σημαντικές (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες κατά την αξιολόγηση

Ερωτήσεις	Μ.Ο	Τ.Α.	Συχνότητα
Ο αριθμός των υποψηφίων που αξιολογείται	3.96	1.24	30
Ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων	4.36	1.03	30
Η παρουσία συμβούλου ειδικής αγωγής	3.53	1.16	30
Η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	3.58	1.08	30
Η γνώση των ειδικών αναγκών των υποψηφίων	4.23	0.67	30
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή	4.33	0.8	30

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που τις διατύπωσαν ελεύθερα με ερώτηση ανοιχτού τύπου, το μεγαλύτερο πρόβλημα στην προφορική αξιολόγηση είναι η ελλιπής επιμόρφωσή τους (συχνότητα 3) και η πολύωρη αναμονή των υποψηφίων (συχνότητα 3). Τρίτο στη σειρά μεγαλύτερο πρόβλημα, θεωρείται η άνιση μεταχείριση με αυτούς που εξετάζονται γραπτά (συχνότητα 1).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, η προφορική αξιολόγηση δεν είναι η μόνη που «δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποδώσουν σύμφωνα με τις γνώσεις τους και την προσπάθειά τους» (Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων, Φ.251/84524 /Α5/23-5- 2018, σ. 6).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των υποψηφίων επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση γνωστικών, συμπεριφορικών, ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Fletser et al., 2008). Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, ενθάρρυνση, κίνητρα και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους. Ωστόσο, σύμφωνα με την θεωρία της αυτεπάρκειας του Bandura οι μαθητές που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να καταγράφουν και να διαχειρίζονται τη χρονική απόδοσή τους προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα σε ειδικά διαμορφωμένο ήσυχο και ευχάριστο χώρο. Έχοντας ωστόσο επαρκή ικανότητα να λάβουν μέρος στην αξιολόγηση, απαιτούν ορισμένες ειδικές ρυθμίσεις κατά τη διαδικασία εξέτασης, όπως είναι ο επιπλέον χρόνος για προετοιμασία ή για την ολοκλήρωση των

εκφραζομένων, εποπτευόμενα διαλείμματα, μεγεθύνσεις γραμμάτων, αναγνώσεις ερωτημάτων.

Για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων θα πρέπει η αναλογία μεταξύ βαθμολογητών ή επιτηρητών ανά υποψήφιο να είναι μεγάλη, ώστε να μειωθεί αποτελεσματικά ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων. Ωστόσο, εκτός από τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία διαφοροποίηση μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (product), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Κατά συνέπεια, η εξέταση με τη χρήση νέων τεχνολογιών, μηχανών ανάγνωσης ή η χρήση υπολογιστή αντί χειρογράφου σε μαθητές που έχουν εξαιρετικά χαμηλή ταχύτητα γραφής όταν υποστηρίζεται από τεκμηρίωση που εκδίδεται από ειδικούς συνιστούν τρόπους εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών (Education Bureau 2015). Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του κάθε υποψηφίου χωριστά είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιολόγηση, αφού όπως αναφέρει ο Μανωλάκος (2010) «ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση» (σ. 1).

Ωστόσο, το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με έμφαση στις κοινωνικές τους σχέσεις και την αυτο-εκτίμηση τους χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μελλοντικά. Επίσης, μπορούν να εξεταστούν και άλλες πτυχές του προβλήματος, όπως η επίδοση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ή η ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων με δυσλεξία σε σχέση με άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, προκειμένου να καταστεί δυνατό να αναπτυχθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης.

Αναφορές

- Bourcier, A. (2005). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για χρήση των γονιών, των δασκάλων και των παιδαγωγών*. (Β. Χρυσόχου, μετάφραση). Αθήνα: Κέδρος.
- Douglas, G. Travers, J. Mc Linden, M. Robertson, C. Smith, E. Macnab, N. Powers, S. Guldberg, K. McGough, A. O'Donnell, M. Lacey, P. (2012) *Measuring Educational Engagement, Progress and Outcomes for Children with Special Educational Needs: A Review*. University of Birmingham. NCSN Education Bureau. (2015). *Special Arrangements for Internal Examinations for Students with Special Educational Needs*. Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Parasuraman, A., Grewal, D., Krishnan, R. (2007). *Marketing Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 123-151.
- Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Καμπαξή, Α.Χ., & Λιάκου, Σ.Ε. (2013). *Δημιουργία βάσης δεδομένων: θεωρητικές προσεγγίσεις στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)*. (Πτυχιακή Εργασία). Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Καρασπής, Π.Β. (2016). *Νευροψυχολογική Αξιολόγηση σε μαθητές με δυσορθογραφία*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1* ISSN 1792-7587 1.
- μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Νικολάου, Ε. (2017). *Η συμβολή της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (σσ. 291-304). Ζεφύρι: Διάδραση.*
- Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία. Κύπρος.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., & Μπότσας Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαναστασίου Ε.Κ., & Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (έκδ. Τρίτη). Λευκωσία.
- Περάκη, Β., Τσελφές, Β., Γαλάνη, Α., Φασουλόπουλος, Γ., & Ραγγούσης, Α. (2008). *Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2006). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος (επιμ.) *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας*. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Στάθης, Φ. (2010). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα : Αργυρόπουλος
- Σύρμα, Ν., (2018). *Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Απόψεις καθηγητών γυμνασίων και λυκείων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4212>
- Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ - ΦΕΚ

Εγκύκλιος Πανελλαδικών Εξετάσεων 2018, Φ.251/ 84524 /Α5/23-05-2018.
 Νόμος 3699/2008- ΦΕΚ 199/Α' /2.10.2008.
 Νόμος 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α' /3.8.2021

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην έρευνα που εκπονώ με τίτλο «Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών».

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να καταγράψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί-βαθμολογητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της προφορικής αξιολόγησης και να αναδείξει τις απόψεις τους.

Ανήκετε σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, που επιλέχθηκε με βάση την εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην αξιολόγηση - βαθμολόγησή τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι απαντήσεις σας στις ερωτήσεις της έρευνας είναι απολύτως εμπιστευτικές και απόρρητες, ενώ θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας. Ο απαιτούμενος χρόνος απόδοσης απαντήσεων δεν υπερβαίνει τα 10 - 12 λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Δέσποινα Αρζουμανίδου

Εκπαιδευτικός 2^{ου} ΓΕΛ Χαλανδρίου Τηλέφωνο επικοινωνίας:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****Μέρος 1****Παρακαλώ σημειώστε:**

1. Διδάσκω και εξετάζω γραπτά και προφορικά τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα τα τελευταία 3 χρόνια (έστω και για 1 σχολικό έτος).

1.ΝΑΙ ☐ 2.ΟΧΙ ☐

2. Πήρα μέρος στην αξιολόγηση ατόμων που εξετάζονται προφορικά.

ΦΟΡΕΣ				
1-2	3-4	5-6	7-8	>8

3. Ο αριθμός των υποψηφίων που εξέτασα την τελευταία φορά που πήρα μέρος στη διαδικασία είναι

< 5	5-6	7-8	> 8

4. Ο ιδανικός αριθμός εξεταζόμενων κατά τη γνώμη μου είναι

5. Ο χρόνος που μεσολάβησε από την έναρξη της αξιολόγησης μέχρι την έναρξη της εξέτασης του τελευταίου υποψηφίου ήταν ώρες.

6. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη διαδικασία γνωρίζουν τη σχετική νομοθεσία.

καθόλου			άριστα			
1	2	3	4	5	6	7

Μέρος 2.

Παρακαλώ σημειώστε με Χ τον βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω απόψεις.

Α/Α	1. Διαφωνών απόλυτα 2. Διαφωνών 3. Ούτε διαφωνών/Ούτε συμφωνών 4. Συμφωνών 5. Συμφωνών απόλυτα	διαφωνών απόλυτα	διαφωνών διαφωνών/ούτ ε συμφωνών	συμφωνών συμφωνών απόλυτα		
		1	2	3	4	5
1	Η προφορική είναι η μοναδική αξιολόγηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των υποψηφίων με μαθησιακές δυσκολίες.					
2	Η προφορική αξιολόγηση όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση των ατόμων αυτών.					
3	Η προφορική αξιολόγηση όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία εξασφαλίζει μια δίκαιη αξιολόγηση των ατόμων αυτών σχετικά με τους υπόλοιπους.					
4	Η εξέταση με άμεση επαφή με τον εξεταζόμενο ενδέχεται να οδηγήσει σε ιδιαίτερη μεταχείριση.					
5	Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην προφορική αξιολόγηση χρειάζονται επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.					

Μέρος 3.

Παρακαλώ σημειώστε πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω, σχετικά με την επίδοση των υποψηφίων κατά τη διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης.

Α/Α	1. Πολύ ασήμαντο 2. Ασήμαντο 3. Ουδέτερο 4. Σημαντικό 5. Πολύ σημαντικό	Πολύ ασήμαντο	Ασήμαντο	Ουδέτερο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
		1	2	3	4	5
1	ο αριθμός των μαθητών που αξιολογείτε.					
2	ο χρόνος αναμονής των υποψηφίων για την αξιολόγηση-βαθμολόγηση.					
3	η παρουσία του συμβούλου ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης - βαθμολόγησης.					
4	η παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης - βαθμολόγησης.					
5	να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί με ακρίβεια τις ειδικές ανάγκες του κάθε υποψηφίου.					
6	η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - αξιολογητών στην ειδική αγωγή					

Μέρος 4.**Δημογραφικά στοιχεία.**

Παρακαλώ σημειώστε:

1. Φύλο

1.ΑΝΔΡΑΣ

☐

2.ΓΥΝΑΙΚΑ

☐

2. Έτη υπηρεσίας

1-5	6-10	11-15	16-20	> 20
☐	☐	☐	☐	☐

3. Ειδικότητα

1. Φιλολόγος

☐

2. Μαθηματικός

☐

3. Φυσικός

☐

4. Χημικός

☐

5. Βιολόγος

☐

6. Οικονομολόγος

☐

7. Πληροφορικός

☐

4. Εκπαίδευση

☐
☐
☐
☐

1. Μεταπτυχιακό

2. Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

3. Διδακτορικό

4. Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή

5. Επιμόρφωση

☐
☐

1. Ετήσια Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

2. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (βραχύχρονα σεμινάρια)

Μέρος 5.

Σημειώστε ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το μεγαλύτερο πρόβλημα στην αξιολόγηση των ατόμων που εξετάζονται προφορικά. (προαιρετικά)

.....

.....

.....

.....

.....

Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί

Διαμαντής Καλτσεράς
akisskalts@gmail.com

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, M.Ed.

Περίληψη. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια αποσαφηνισμού του θέματος του κατά πόσο ο εκπαιδευτικός πληροί τις προϋποθέσεις να χαρακτηρίζεται ως «επαγγελματίας», όπως ένας γιατρός ή ένας δικηγόρος ή όχι, θέμα που έχει πολύ συχνά προκαλέσει θεωρητικούς διαξιφισμούς στον εκπαιδευτικό κόσμο. Παράλληλα, εξετάζονται οι προοπτικές του διδασκαλικού επαγγέλματος, στον σύγχρονο κόσμο των υψηλών απαιτήσεων, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας και των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας, στον δρόμο προς την «επαγγελματοποίηση» του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, επαγγελματίας, λειτουργός, επαγγελματισμός, επαγγελματοποίηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, πολύς λόγος γίνεται γύρω από το αν το διδασκαλικό έργο αποτελεί «επάγγελμα» ισάξιο με τα υπόλοιπα αναγνωρισμένα αυτόνομα επαγγέλματα, όπως του γιατρού ή του δικηγόρου, με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται αυτός ο χαρακτηρισμός. Στους κόλπους της Παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός τείνει να χαρακτηριστεί «επαγγελματίας» και να αφήσει πίσω το χαρακτηρισμό «λειτουργός» που συνοδεύει το διδασκαλικό επάγγελμα στην Ελλάδα εδώ και πολλές δεκαετίες. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές προβάλλουν επιχειρήματα ως προς το αν το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί επάγγελμα λόγω των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το χαρακτηρίζουν εκ φύσεως. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε όρους όπως η «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών και ο «επαγγελματισμός» του εκπαιδευτικού έργου.

Ο «επαγγελματίας» και ο «λειτουργός»

Ο όρος «επάγγελμα» στην ελληνική γλώσσα

Το ερώτημα του τι είναι επάγγελμα έχει απασχολήσει εκτεταμένα τη βιβλιογραφία, όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα. Ο καθορισμός του τι ακριβώς είναι επάγγελμα δεν είναι εύκολος και ένας λόγος για αυτό είναι το διαφορετικό περιεχόμενο που λαμβάνει σε κάθε χώρα (Ματσαγγούρας, 2004: 8-9).

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «επάγγελμα» συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει ότι κάποιος «επαγγέλλεται», την τέχνη ή την επιστήμη που ασκεί προς βιοπορισμό. Σύμφωνα, επίσης με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998: 493), το επάγγελμα είναι «κάθε εργασία, κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που εξασφαλίζει τους απαραίτητους για την

επιβίωση υλικούς πόρους, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των ασκούντων αυτή, τις συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές και το κοινωνικό κύρος». Επιπλέον, χρησιμοποιείται για να τονίσει τη διαφορά μεταξύ της εργασίας ενός επαγγελματία και ενός ερασιτέχνη, ώστε να προσδώσει κύρος στην πρώτη που δεν είναι προαιρετική, η άσκηση της απαιτεί ειδικές ικανότητες και δεξιότητες (Σιάνου-Κύργιου, 2014).

Διεθνώς, καθώς πολλοί επαγγελματικοί κλάδοι επιδιώκουν την κατάταξή τους στην κατηγορία των επαγγελμάτων, οι κοινωνιολόγοι έχουν προχωρήσει σε μια κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων σε: α) πρακτικά, β) ημιεπιστημονικά και γ) επιστημονικά, με απώτερο σκοπό την αναζήτηση των χαρακτηριστικών των επιστημονικών επαγγελμάτων (profession). Τα επιστημονικά επαγγέλματα κατατάσσονται στον άξονα ενός συνεχούς, ο οποίος αρχίζει με τα μη επιστημονικά- εξαρτημένα επαγγέλματα, συνεχίζει με τα ημι-αυτόνομα και ολοκληρώνεται με τα επιστημονικά αυτόνομα επαγγέλματα. Το διδασκαλικό επάγγελμα διεκδικεί θέση στα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα (Ματσαγγούρας, 2004: 10).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει επικρατήσει ο αγγλικός όρος «profession», ο οποίος, όμως, έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό περιεχόμενο στον αγγλοσαξωνικό, ευρωπαϊκό και αμερικανικό χώρο και δεν είναι εύκολη η συμφωνία για τα βασικά του χαρακτηριστικά. Ωστόσο, τείνει να υπάρχει συμφωνία της βιβλιογραφίας ότι το επιστημονικό επάγγελμα:

- Επιτελεί έργο που είναι σημαντικό για το γενικότερο καλό
- Ασκείται μέσα από εξειδικευμένες δεξιότητες που προϋποθέτουν επιστημονική γνώση και άρα πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Για την άσκησή του απαιτείται η στοχαστική διαμεσολάβηση ειδικού επιστήμονα
- Διέπεται από το «συλλογικά διαμορφωμένο επαγγελματικό ήθος», το οποίο περιγράφεται και επιβάλλεται από κώδικα δεοντολογίας
- Απαιτεί τη διασφάλιση της επαγγελματικής αυτονομίας
- Απολαμβάνουν υψηλές αμοιβές και κοινωνικό κύρος
- Δημιουργούν συνθήκες επαγγελματικής εξέλιξης (Ματσαγγούρας, 2002: 440-450).

Άλλες αναφορές στη βιβλιογραφία περιορίζουν το εύρος των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος σε τέσσερα μόνο χαρακτηριστικά. Βάσει αυτής της προσέγγισης, οι επαγγελματίες:

- Έχουν εξειδικευμένη βάση γνώσης
- Έχουν δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους
- Έχουν ισχυρή συλλογική ταυτότητα
- Υπόκεινται σε συναδελφικό αντί για γραφειοκρατικό έλεγχο, έχουν δηλαδή μια επαγγελματική αυτονομία (Day, 2003: 400-404)

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμπεριέχονται και υπονοούνται σε διαφορετικό βαθμό στην έννοια «profession» και τα παράγωγά της σε διάφορες χώρες και γλώσσες. Στην ελληνική ορολογία ο όρος «profession» αποδίδεται αθροιστικά με τους όρους «επιστημονικό επάγγελμα» και «λειτουργήμα» και όχι με τον όρο «επάγγελμα» (Ματσαγγούρας, 2004: 444). Ο ξενόγλωσσος όρος profession δεν ταυτίζεται με την ελληνική «επάγγελμα», αλλά παραπέμπει στα λεγόμενα «κατεστημένα» ή «ελευθέρια» επαγγέλματα, έχοντας τη χροιά του «επιστημονικά ασκούμενου έργου» ή του ελληνικού όρου «λειτουργήμα» (Ξωχέλλης, 2006: 26).

Τα χαρακτηριστικά του «λειτουργού»

Στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το Λεξικό της Νεοελληνικής (σ. 410) λειτουργός είναι «αυτός που εκτελεί δημόσια υπηρεσία ηθικοπνευματικού χαρακτήρα (δικαστικός, εκπαιδευτικός, ιερέας», ενώ λειτούργημα είναι αντίστοιχα, «η υπηρεσία ή το αξίωμα λειτουργού του Δημοσίου». Σύμφωνα με τα κριτήρια του Lieberman, ο λειτουργός παρέχει υπηρεσία στο κοινωνικό σύνολο χωρίς να έχει ως μόνο κίνητρο ή αυτοσκοπό την αμοιβή. Ο λειτουργός για να επιτελέσει την αποστολή του, διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, τις οποίες απέκτησε με σπουδές. Ασκεί τα καθήκοντά του και απολαμβάνει τα δικαιώματά του με βάση έναν καταστατικό χάρτη, έναν κώδικα ηθικής, γραπτό ή άγραφο, ο οποίος θέτει τα όρια των αρμοδιοτήτων του, περιγράφει το είδος και τον τρόπο παροχής των υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο, ρυθμίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, αλλά επίσης καθορίζει τις κυρώσεις που επιβάλλονται σε περιπτώσεις παράβασης ή πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων (Ματθαίου, 1982 όπως αναφ. στο Γκόρτζης, 2017: 46-48). Ο λειτουργός, διαθέτει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας (έλλειψη παρεμβάσεων από εξωτερικούς παράγοντες) στην άσκηση των καθηκόντων του, σε αντίθεση με το δημόσιο υπάλληλο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από εξάρτηση σε ιεραρχικές δεσμεύσεις και έλλειψη αυτονομίας, καθώς «εκτελεί εντολές» (Ματσαγγούρας, 2002: 445-450).

Επάγγελμα ή λειτούργημα;

Στην Ελλάδα, ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο λειτούργημα για να αποδώσουν τον όρο profession και όχι τον όρο επάγγελμα. Ωστόσο, υπάρχει διάκριση μεταξύ του ελεύθερου αυτόνομου επιστημονικού επαγγέλματος και του δημόσιου λειτουργήματος. Μέσω του όρου λειτούργημα τονίζεται το στοιχείο της αυτονομίας και της εσωτερικής ηθικής δέσμευσης. Πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί, αλλά και διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό «λειτουργό» (Ματσαγγούρας, 2002: 445-446). Έτσι, μέχρι πρόσφατα ήταν σαφές ότι πολλοί προτιμούσαν τον όρο «λειτούργημα» για τον εκπαιδευτικό και όχι τον όρο «επάγγελμα». Είναι ενδεικτικό ότι ακόμα και ο ίδιος ο συνδικαλιστικός φορέας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φέρει την ονομασία Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Από τη μεριά των εκπαιδευτικών ίσως ο χαρακτηρισμός αυτός διατηρείται για λόγους ιστορικούς και όχι επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν το έργο τους επάγγελμα (Χατζηδήμου, 2012: 35-37).

Ωστόσο, θεωρείται ότι ο χαρακτηρισμός αυτός από τη μεριά της πολιτείας οφείλεται σε πολιτικές σκοπιμότητες, καθώς χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν ώστε να «στερήσει» από τους εκπαιδευτικούς την άσκηση του δικαιώματός τους για οικονομικές διεκδικήσεις. Τα τελευταία χρόνια γίνεται αντιληπτό και στην Ελλάδα, ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί επάγγελμα, το οποίο θα πρέπει να αμείβεται καλά και να συνοδεύεται από το αντίστοιχο κοινωνικό κύρος (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2000: 12-14).

Μέχρι τώρα, το επίσημο κράτος εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό «λειτουργό» ο οποίος προσφέρει μεγάλη προσφορά στο Έθνος. Αυτή όμως η «στήριξη» της πολιτείας στην αξία της προσφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται μόνο στην υπόληψή του, χωρίς να έχει πρακτικό αντίκρισμα στο γόητρο και την κοινωνική θέση του (Γκότοβος,

2002: 50-60). Βέβαια, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δεν απεμπολίζει το χαρακτηρισμό του ως «λειτουργό». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ταρατόρη & Χατζηδήμου (2000: 12) «*το να γίνει λειτούργημα εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που το ασκεί κανείς*». Ωστόσο, καθώς ο όρος «επάγγελμα» έχει συνδεθεί κατά κάποιο τρόπο αρνητικά με την επιδίωξη του κέρδους, ο όρος «λειτουργήμα» χρησιμοποιήθηκε ακριβώς για να τονίσει τη σημασία του ήθους και της κοινωνικής προσφοράς (Ξωχέλλης, 2006: 24-26).

Τελευταία, όμως, στους κόλπους της Παιδαγωγικής, αλλά και της κοινωνίας το διδασκαλικό έργο τείνει να χαρακτηριστεί ως επάγγελμα. Σε αυτήν την πορεία καθοριστικές είναι οι έννοιες του επαγγελματισμού, της *επαγγελματοποίησης* και της *επαγγελματικής ταυτότητας* του εκπαιδευτικού.

Επαγγελματισμός και επαγγελματοποίηση

Επαγγελματοποίηση και επαγγελματισμός: αποσαφήνιση όρων

Η έννοια του *επαγγελματισμού* (professionalism) αποτελεί αρκετά πολύπλοκη έννοια, η οποία καθορίζεται και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Η δυσκολία διατύπωσης ενός καθολικού ορισμού του έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές, εξαιτίας του εύρους των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται και της απουσίας μιας αποδεκτής, από όλους, εννοιολογικής αναφοράς (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 80-83). Η κατάσταση περιπλέκεται από την ύπαρξη του όρου *επαγγελματοποίηση* (professionalization). Μάλιστα, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές, οι αναπαραστάσεις για την έννοια του επαγγελματισμού τείνουν να διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τις διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές προσεγγίσεις καθώς και τα διαφορετικά επαγγέλματα (Φωτοπούλου, 2013: 110-113).

Αν ρωτήσει κανείς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τι σημαίνει να είναι επαγγελματίες συνήθως θα αναφερθούν σε δύο πράγματα. Πρώτον, θα αναφερθούν στο πώς να είναι επαγγελματίες, όσον αφορά την ποιότητα αυτού που κάνουν, της συμπεριφοράς τους και των προτύπων που την καθοδηγούν. Η βιβλιογραφία συνήθως αναφέρεται σε αυτήν την αντίληψη ως «επαγγελματισμό» (professionalism). Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί θα μιλήσουν για την ιδιότητα του επαγγελματία. Αυτό συνήθως έχει να κάνει με το πώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι περιγράφονται μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων, όσον αφορά την ιδιότητά τους, τη στάση, το σεβασμό και τα επίπεδα επαγγελματικής ανταμοιβής. Οι προσπάθειες βελτίωσης αυτού του status και της θέσης της διδασκαλίας παρουσιάζονται συνήθως στη βιβλιογραφία με τον όρο «επαγγελματοποίηση» (professionalization). Ο επαγγελματισμός (βελτίωση της ποιότητας και των προτύπων πρακτικής) και η επαγγελματοποίηση (βελτίωση της κατάστασης και της θέσης) παρουσιάζονται συχνά ως συμπληρωματικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού (βελτίωση των προτύπων και βελτίωση του καθεστώτος), αλλά μερικές φορές είναι αντιφατικές. Για παράδειγμα, η εκπλήρωση των επαγγελματικών προτύπων σε υψηλού επιπέδου, επιστημονικών και τεχνικών πρακτικών, μπορεί να υποβαθμίσει, να παραμελήσει ή να εξαντλήσει τις εξίσου σημαντικές συναισθηματικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών ως προς το ότι είναι

αφοσιωμένοι στη διδασκαλία, τη φροντίδα για τη μάθηση και τη ζωή των μαθητών. Στη διδασκαλία, η μεγαλύτερη επαγγελματοποίηση δεν σημαίνει πάντα μεγαλύτερο επαγγελματισμό (Hargreaves, 2000: 155-165).

Ειδικά ως προς τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να πει κανείς ότι «η επαγγελματοποίηση ορίζεται ως «ένα κοινωνιολογικό εγχείρημα (a sociological project), το οποίο αφορά στην αυθεντία και το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» ενώ ο επαγγελματισμός μπορεί να περιγραφεί ως «ένα παιδαγωγικό εγχείρημα (a pedagogical project), που σχετίζεται με την εσωτερική ποιότητα της εκπαίδευσης ως επάγγελμα» (Englund, 1996 όπως αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:111). Ο Helsby (1999 όπως αναφ. στο Evans, 2008: 25-26) μιλώντας για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Αγγλία υποστηρίζει ότι αλλάζει διαρκώς και συνεχώς επαναπροσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους για να εξυπηρετήσει διαφορετικά συμφέροντα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η έννοια του επαγγελματισμού λαμβάνει πολιτικές κυρίως διαστάσεις, καθώς επιδιώκεται και εκπορεύεται σε κυβερνητικό επίπεδο η προώθηση της συζήτησης για τον επαγγελματισμό μέσα σε νέο εννοιολογικό πλαίσιο και με αναφορά στην αξία και τα προτερήματα των πλαισίων αυτών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (Φωτοπούλου, 2013: 113-115).

Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί για τον επαγγελματισμό στην εκπαίδευση, επίσης ποικίλουν. Κατά τον Ματσαγγούρα, «ο επαγγελματισμός αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα».

Γενικότερα, πάντως, η έννοια και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού έχει διαφοροποιηθεί από ότι αντιπροσώπευε στις προηγούμενες δεκαετίες. Ο επαγγελματισμός σήμερα συνδέεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή με τη βιογραφία, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και όχι με την επιστημονικοποίηση της εκπαίδευσης όπως επικρατούσε παλαιότερα. Παράλληλα, έχει διαφοροποιηθεί η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού που δεν περιορίζεται πια στο πλαίσιο των βασικών του σπουδών, ενώ και ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μετατοπιστεί από την παθητική και εξαρτώμενη στάση του εκπαιδευτικού στην αντίληψη της αυτονομίας του παιδαγωγικού του ρόλου (Ξωχέλλης, 2006: 24-26).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς η μελέτη της αποβλέπει στην ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ενώ η συνειδητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της επαγγελματικής του ταυτότητας, συμβάλλει στην κινητοποίησή του, στη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα και στην ικανοποίηση που αντλεί μέσα από αυτό. Ωστόσο, πρόκειται για μια έννοια σύνθετη, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες

και αποτελείται από πολλαπλές διαστάσεις που τη διακρίνουν και την χαρακτηρίζουν (Φωτοπούλου, 2013: 113-115).

Σε μια γενική προσέγγιση η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται «στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ποιος είναι και τι είναι στον εργασιακό χώρο» (Ματσαγγούρας, 2002:399). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως πραγματικότητα που εξελίσσεται και αναπτύσσεται με ατομικό και συλλογικό τρόπο, δεν είναι κάτι που κάποιος κατέχει, αλλά κάτι που αποκτά κατά τη διάρκεια της ζωής. Παράλληλα, δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό που ανήκει σε ένα άτομο, αλλά ένα σχεσιακό φαινόμενο (Marcelo, 2009: 7-9). Ειδικότερα, για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, η επαγγελματική ταυτότητα συσχετίζεται α) με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία, β) με το αντικείμενο που διδάσκουν, γ) με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που εκπορεύονται από αυτόν (Ματσαγγούρας, 2002). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Marcelo, 2009: 8-10 ; Φωτοπούλου, 2013: 114-115):

- Είναι μια εξελικτική διαδικασία δια βίου μάθησης
- Εξαρτάται τόσο από το άτομο όσο από το περιβάλλον
- Δεν είναι μοναδική
- Αποτελείται από υπο-ταυτότητες που περισσότερο ή λιγότερο αλληλένδετες και οι οποίες σχετίζονται με τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται και δεν πρέπει να έρχονται σε σύγκρουση
- Συμβάλλει στην αντίληψη της αυτοεκτίμησης, του κινήτρου, της δέσμευσης και της ικανοποίησης
- Αποτελεί περίπλοκη και δυναμική ισορροπία όπου η επαγγελματική αυτο-εικόνα εξισορροπείται με μία πληθώρα ρόλων που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν
- Το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωσή της ανάλογα με τις ατομικές επιδιώξεις και τους στόχους του
- Επηρεάζεται από προσωπικές, κοινωνικές και γνωστικές πτυχές

Εκπαιδευτικός: πληροί τα κριτήρια των επιστημονικών επαγγελμάτων ή όχι;

Με βάση τα κριτήρια του επαγγέλματος που έχουν αναπτυχθεί παραπάνω τίθενται ορισμένα ζητήματα γύρω από το αν τελικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματίας και αν το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί επάγγελμα με την έννοια του «profession». Είναι καθολικά αποδεκτό ότι τα κριτήρια της εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης μέσω των Πανεπιστημιακών σπουδών, των αξιολογών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, της επαγγελματικής αφοσίωσης και του επαγγελματικού ήθους πληρούνται σαφώς από το εκπαιδευτικό έργο (Ματσαγγούρας, 2004: 10-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 38-40).

Ωστόσο, κατά την προσπάθεια απόδοσης του χαρακτηρισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως επάγγελμα, ανακύπτουν δυσκολίες, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά προς αυτήν την προσέγγιση, ιδιαίτερα, όταν η εκπαίδευση μελετάται σε σύγκριση με άλλα

επαγγέλματα τα οποία έχουν κατοχυρώσει τον επαγγελματισμό τους και η σύγκριση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημι-επάγγελμα και όχι ως ένα πλήρες επάγγελμα (Φωτοπούλου, 2013: 114-115). Σύμφωνα με τους Swann et al. (2010) υπάρχουν τρεις κύριοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ως προς την απόδοση του χαρακτηρισμού επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς: α) η δυσπιστία των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους έχουν θεωρητική θεμελίωση, β) ο κυβερνητικός έλεγχος που ασκείται στον εκπαιδευτικό και η άρνηση εκχώρησης του ελέγχου σε περιφερειακό επίπεδο και γ) η τάση αμφισβήτησης της ίδιας της παραδοσιακής έννοιας που περιγράφει τον επαγγελματισμό κατά τα τελευταία έτη του εικοστού αιώνα.

Το ζήτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στον δρόμο προς την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού είναι η αυτονομία τους. Η αυτονομία ως «ιδέα» ξεκίνησε από τον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων στο πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους (Τσιάκκικος & Θεοδώρου, 2014: 179-181). Σύμφωνα με το «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» (2009: 239), η αυτονομία είναι η «έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης και επίδρασης από εξωτερικούς παράγοντες». Όσον αφορά την αυτονομία σε σχέση με την εργασία γενικά μπορεί να οριστεί ως η ελευθερία που έχει ένας εργαζόμενος να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας του (Katz, 1968: 19-22).

Το κύριο πρόβλημα σχετικά με το διδασκαλικό επάγγελμα έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου, είναι εξαρτημένοι από τον κρατικό φορέα και δέσμιοι του δημοσιοϋπαλληλικού τους ρόλου (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40). Υπό αυτό το πρίσμα, η νέα θεώρηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προβάλλει την αποδέσμευσή του από το δημοσιοϋπαλληλικό του ρόλο και αναδεικνύει την αυτονομία του η οποία οφείλεται στη φύση της γνώσης που κατέχει, στο είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και κυρίως στον διαμεσολαβητικό ρόλο που καλείται να παίξει (Ματσαγγούρας, 2002: 445-450). Παράλληλα, η αυτονομία φαίνεται να εμφανίζεται ως βασική μεταβλητή όταν εξετάζονται πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με ορισμένους να υποστηρίζουν ότι η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας και η ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί την καλύτερη προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων των σημερινών σχολείων (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς πρόκειται για δύο έννοιες που δεν ταυτίζονται. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνίσταται στην εσωτερική αναδιαμόρφωση των κανόνων και πρακτικών οργάνωσης και λειτουργίας κάθε σχολική κοινότητας σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο βαθμός και το επίπεδο της σχολικής αυτονομίας ποικίλλει ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης που υπάρχει σε κάθε χώρα. Υπάρχουν γενικά τρία μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2005: 63-65 ; Χαριλάου, 2015). : α) το συγκεντρωτικό μοντέλο (η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία), β) το αποκεντρωτικό μοντέλο (μέρος της κεντρικής διοίκησης και των αποφάσεων μεταβιβάζεται στα

περιφερειακά όργανα) και γ) το αποσυγκεντρωτικό μοντέλο (μεταφέρονται στα περιφερειακά όργανα αρμοδιότητες, υπό την εποπτεία των κεντρικών αρχών).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευριδίκη (2008) διακρίνονται τέσσερα κύρια επίπεδα παροχής αυτονομίας:

- Πλήρης: αποφάσεις χωρίς παρέμβαση εξωτερικών φορέων
- Περιορισμένη: αποφάσεις μέσα στο πλαίσιο προκαθορισμένων επιλογών ή κατόπιν εγκρίσεως
- Καθόλου: καμιά απόφαση
- Επιλογή μεταβίβασης: οι αρμόδιες αρχές επιλέγουν αν και κατά πόσο θα μεταβιβάσουν στα σχολεία τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων

Μια από τις σύγχρονες τάσεις σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και με βάση τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, είναι οι σχολικές μονάδες να καθίστανται πιο αποκεντρωμένοι και αυτόνομοι οργανισμοί και πιο υπόλογοι στους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία για την αποτελεσματικότητά τους (OECD, 2011: 43-45 ; Τσιάκκικρος & Θεοδώρου, 2014: 180-185). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει τις κυβερνήσεις, αλλά και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί μέρος της κουλτούρας των χωρών της Ευρώπης. Τα όποια βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση ξεκίνησαν μόλις τη δεκαετία του 1980, και αυτά σε ορισμένες χώρες και σε περιορισμένο βαθμό (Eurydice, 2007: χ.σ.).

Στην έρευνα που διενεργήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευριδίκη το 2008, αναφέρεται ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται στην ελευθερία που έχουν σε τρεις τομείς που έχουν βαρύνουσα σημασία για τη φύση της δουλειάς τους: α) αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, β) επιλογή των μεθόδων, των σχολικών συγγραμμάτων και τη βάση στην οποία ομαδοποιούνται οι μαθητές για σκοπούς διδασκαλίας και γ) αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δρουν αυτόνομα εάν τα σχολεία δεν έχουν εξ αρχής καμία αυτονομία στους ίδιους τρεις «τομείς – κλειδιά» (Ευριδίκη, 2008: χ.σ.).

Στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς καταβλήθηκαν, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κατά βάση συγκεντρωτικό και η εκπαίδευση απόλυτα ελεγχόμενη από το κράτος, παρέχοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29-35). Η Κοσσυβάκη (2003: 50-70) ερευνώντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κάνει λόγο για αυτοοργάνωση και όχι για αυτονομία του σχολείου. Με βάση το μοντέλο της αυτοοργάνωσης, το οποίο κινείται μεταξύ περιορισμένης και απόλυτης αυτονομίας, υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός του σχολείου, αλλά μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παροχής στους εκπαιδευτικούς της ελευθερίας για επιλογή περιεχομένων και μεθόδων, δίνεται η δυνατότητα αυτοοργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω απόψεις η από την πλευρά του κράτους ελεγχόμενη εκπαίδευση συνεπάγεται αναπόφευκτα την εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την κρατική εξουσία και ως εκ τούτου την ύπαρξη όχι της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, αλλά της μερικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 24). Πολλοί από τους ερευνητές

επισημαίνουν ότι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους συνεισφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι η παροχή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερου μέρους ελέγχου της εργασίας τους. Πρόκειται για αυτό που ονομάζει ο Jackson (1991: 110) «ο δρόμος της ανεξαρτησίας». Είναι πλέον κοινή διαπίστωση και απαίτηση ότι είναι απαραίτητες παρεμβάσεις με στόχο τη διεύρυνση του πλαισίου δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού και αποκατάσταση της αυτονομίας του, όχι μόνο σε διοικητικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σκοπών και περιεχομένων της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2006: 25). Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος σε αντίθεση με άλλους επαγγελματίες, η διδασκαλία θεωρήθηκε ημι-επάγγελμα (Day, 2003: 402-403). Εάν η διδασκαλία πρόκειται να χαρακτηριστεί ως «επάγγελμα» τότε οι εκπαιδευτικοί, ως εξειδικευμένοι επαγγελματίες, θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να «συνταγογραφούν» την καλύτερη θεραπεία για τους μαθητές τους, όπως κάνουν οι γιατροί για τους ασθενείς τους (Pearson & Moomaw, 2005: 35-37).

Από την άλλη, η αυτονομία που νοείται ως αυτονομία του εκπαιδευτικού, διαχωρίζεται εννοιολογικά και πρακτικά από την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μία βασική θεωρητική έννοια, η οποία, όμως, έχει και πρακτική αξία, καθορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Παρόλα αυτά, η αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν έχει πάντα σαφή ορισμό, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται και να προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο την αυτονομία (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40).

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εννοηθεί σαν το βαθμό ελευθερίας που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη, η οποία περιλαμβάνει αφενός τη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες θα λαμβάνονται σύμφωνα με κάποιες αρχές προσδιορισμένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και αφετέρου την υλοποίηση των αποφάσεων αυτών. Ο αυτόνομος εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να παίρνει ο ίδιος αποφάσεις, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί επομένως μία μορφή ανεξαρτησίας, η οποία όμως πραγματοποιείται μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο (Day et al., 1998 όπως αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 22). Ο αντίλογος, λοιπόν, στην μη απόδοση του χαρακτηρισμού «επιστημονικό επάγγελμα» στη διδασκαλία λόγω της έλλειψης αυτονομίας εστιάζει στα εξής σημεία:

- η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι εξασφαλισμένη και αναφέρεται στην αυτονομία που ο ίδιος έχει μέσα στην τάξη του (Ματσαγγούρας, 2004: 12).
- όποιο και αν είναι το είδος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όλα τα ζητήματα που απασχολούν σε διαφορετικό βαθμό και προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκροτημένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας (Μαυρογιώργος, 2009: χ.σ.). Με τον όρο εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, νοείται «το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης

στα πλαίσια της σχολικής μονάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Ξάνθη, 2015: 89-90).

- το αίτημα για περισσότερη αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας εγκυμονεί κινδύνους. Η φιλοσοφία και ο λόγος που αρθρώνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια γύρω από την αυτονομία παρουσιάζεται στενά συνδεδεμένος με την έννοια της λογοδοσίας από την πλευρά των σχολικών μονάδων. Αυτή η προσδοκώμενη λογοδοσία της σχολικής μονάδας, πέραν από την ενδυνάμωση του ρόλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προκάλεσε αναπόφευκτα και την ενίσχυση της αναγκαιότητας και της σημασίας της εξωτερικής αξιολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Με τη σειρά της η εξωτερική αξιολόγηση έχει συντελέσει στη βαθμιαία εισαγωγή μιας «αγοραίας» νοοτροπίας ανταγωνισμού στην εκπαίδευση με τη χρήση κριτηρίων ιδιωτικοοικονομικού χαρακτήρα για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της (Φριλίγκος, 2015: 28-30).
- η αυτονομία της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει τελικά στον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Η νέα μορφή ελέγχου και αξιολόγησης των σχολείων στο πλαίσιο της λογοδοσίας, μπορεί να οδηγήσει σε μία κρίση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι «αναγκασμένος» να συμμορφώνεται με τις επιταγές του εκάστοτε συστήματος (Day, 2003: 404). Οι αποφάσεις που λαμβάνονται με γνώμονα την «εργαλειακή» και «τεχνοκρατική» αντίληψη για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ικανοποίηση ποσοτικών κριτηρίων μπορεί ουσιαστικά να υπονομεύουν την ελευθερία επιλογών των εκπαιδευτικών (Ball, 2008 όπως αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 23).

Το ζήτημα της «πελατειοκεντρικής» προσέγγισης

Η πελατειοκεντρική προσέγγιση ως κριτήριο για τα επιστημονικά επαγγέλματα λαμβάνει μια ιδιαίτερη χροιά στην περίπτωση της εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις στα κοινωνικο-οικονομικά θέματα πιστεύουν ιδιαίτερα στις δυνατότητες της ελεύθερης αγοράς να εξασφαλίσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί και πρέπει να επεκτείνεται και στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης προτείνεται με βάση αυτήν την προσέγγιση, το μέτρο της «γονικής επιλογής» που επιτρέπει στους γονείς να επιλέξουν ελεύθερα και ανεξάρτητα το σχολείο των παιδιών τους. Ως προς την εκπαίδευση, λοιπόν, είναι διαδεδομένη η άποψη ότι η διδασκαλία θα πρέπει να καταταχθεί στην κατηγορία των ημι-αυτόνομων επαγγελμάτων, λόγω της δημοσιο-υπαλληλικής ιδιότητας, που ακυρώνει την πελατειοκεντρική εργασιακή σχέση (Ματσαγγούρας, 2004: 13-14).

Ως προς αυτό το ζήτημα έχουν εκφραστεί πολλές ενστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση ταυτίζεται το επιστημονικό επάγγελμα με το ελεύθερο επάγγελμα και παραβλέπεται η διάκριση του τελευταίου από το δημόσιο λειτουργήμα. Κανείς δημόσιος λειτουργός δεν έχει ελεύθερη σχέση με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και δεν πρέπει να έχει ώστε να διασφαλίζεται η ακώλυτη άσκηση του λειτουργήματος του. Αντίθετα, η άσκηση άμεσου

ελέγχου και πατρωνίας των ειδικών από τους πελάτες τους είναι στοιχεία υπανάπτυξης των επαγγελματιών και χαρακτηρίζουν παλιότερες εποχές (Ματσαγγούρας, 2004: 15-16).

Το ζήτημα του Κώδικα Δεοντολογίας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το διδασκαλικό επάγγελμα ασκεί άμεση παρέμβαση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη ζωή του παιδιού, γεγονός που δημιουργεί αυξημένες ηθικές και κοινωνικές ευθύνες, για τον εκπαιδευτικό. Ο συνδυασμός των ηθικών αυτών ευθυνών με το αίτημα της αυτονομίας, οδηγεί στην ανάδυση ερωτημάτων σχετικά με το με ποιες διαδικασίες, με ποια κριτήρια και σε ποιους φορείς πρέπει να γίνεται η λογοδοσία επί επαγγελματικών ευθυνών προκειμένου να εξασφαλισθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς και να διασφαλισθεί το συλλογικό κύρος του επαγγέλματος δικαιώνοντας την εμπιστοσύνη του κοινού προς αυτό.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού είναι απαραίτητη η ύπαρξη από τον ίδιο τον κλάδο ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας. Μια τέτοια προοπτική παρέχει στον κλάδο δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης στη διαμόρφωση κριτηρίων, διαδικασιών και οργάνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και «(α) διασώζει την επαγγελματική αυτονομία, (β) διασφαλίζει προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, (γ) αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και (δ) τέλος, προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση από φθοροποιές ρήξεις». Η επαγγελματική δεοντολογία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ηθικοεπαγγελματικές στάσεις και αξίες που απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση του ασκούμενου έργου και παρέχει κριτήρια επιλογής και ρύθμισης της επαγγελματικής πρακτικής (Ματσαγγούρας, 2004:16-18) και είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της «επαγγελματικής ηθικής», δηλαδή όλες τις ηθικές αξίες με τις οποίες κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει το επάγγελμά του (Brezinka, 1999: 330-335). Η απουσία κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας προσμετράται στα αρνητικά κατά την αποτίμηση του status του διδασκαλικού επαγγέλματος. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας έχει ευεργετικές επιδράσεις καθώς:

- συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συλλογικού ήθους και έθους
- συμβάλλει στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων μελών του κλάδου
- καθιστά τις δεοντολογικές αρχές περισσότερο δεσμευτικές και, ταυτόχρονα, προστατευτικές από εξωτερικές παρεμβάσεις
- αναβαθμίζει το ηθικό και την επαγγελματική αυτο-εκτίμηση του κλάδου
- βελτιώνει το επαγγελματικό προφίλ
- ικανοποιεί ένα ακόμα κριτήριο κατάταξης του διδασκαλικού επαγγέλματος στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών επαγγελμάτων (Ματσαγγούρας, 2004: 18-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 35-36)

Το ζήτημα του κοινωνικού κύρους

Εκτός, από την έλλειψη αυτονομίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι ακριβώς οριοθετημένος, ακόμα και στους κόλπους της Παιδαγωγικής επιστήμης, έναντι των γονέων ή άλλων φορέων και επαγγελματικών ρόλων. Η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δεν

συνοδεύεται στον απαιτούμενο βαθμό από το περίβλημα του «κοινωνικού κύρους» που έχουν άλλα επαγγέλματα, όπως π.χ. του γιατρού (Ξωχέλλης, 2006: 25). Αν και θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει την εξειδικευμένη γνώση την οποία είναι σε θέση να εφαρμόσει στη διδακτική του πρακτική, είναι αναγκαίο και η κοινή γνώμη πρέπει να θεωρεί υπαρκτή και αναγκαία την εξειδικευμένη γνώση, για να αποδώσει υψηλό κύρος σε ένα επάγγελμα. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004: 25) «Όταν δεν υπάρχει «κοινωνική απόσταση» μεταξύ της εξειδικευμένης γνώσης και της βιωματικής γνώσης των μη ειδικών και έχουν εδραιωμένη άποψη και σαφείς προτάσεις και οι μη ειδικοί, η κοινωνική συνείδηση θεωρεί ότι δεν πρόκειται για αμιγές επιστημονικό επάγγελμα υψηλού επιπέδου και οι κοινωνιολόγοι των επαγγελμάτων ότι δεν έχει ολοκληρώσει την πορεία επαγγελματοποίησης του». Για διάφορους λόγους θεωρείται κάτι τέτοιο εξακολουθεί να ισχύει για το διδασκαλικό επάγγελμα επιδρώντας αρνητικά στην πορεία επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Κατά άλλους ερευνητές, όπως ο Coodlad (1990 όπως αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004: 18) η επιστημονική παιδαγωγική γνώση, δεν έχει, τουλάχιστον ακόμη, κωδικοποιηθεί με τρόπο που να είναι άμεσα αξιοποιήσιμη από τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη αυτή του κοινωνικού κύρους ενισχύεται από τις προκαταλήψεις που περιβάλλουν το εκπαιδευτικό έργο, την κοινωνική προέλευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών από τα κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, τις χαμηλές σχετικά αμοιβές τους, τη μέχρι πρόσφατα μικρή διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και την ύπαρξη μεγάλου αριθμού γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο που χαρακτηρίζεται από χαμηλό ακόμα βαθμό κοινωνικής και επαγγελματικής χειραφέτησης. Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν στην πολλαπλά εκφραζόμενη άποψη ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η διαδικασία επαγγελματοποίησης για τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 23-24 ; Πυργιωτάκης, 1992: 19-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 37-40).

Επιπλέον εμπόδια στην επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου

Εκτός από τους παράγοντες που αναλύθηκαν παραπάνω, υπάρχουν και ορισμένα εγγενή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου που δυσχεραίνουν την αντιμετώπισή του ως επάγγελμα. Αυτά είναι (Πυργιωτάκης, 1992: 18-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 35-36).

- Πρόκειται για ένα νέο σχετικά επάγγελμα που αριθμεί μόλις διακόσια χρόνια ζωής
- Η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- Η αμφισβήτηση της ίδιας της πολιτείας για το εκπαιδευτικό έργο
- Η ασάφεια του επαγγέλματος ως προς τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις
- Οι πολλαπλοί ρόλοι του εκπαιδευτικού που συχνά είναι αντιφατικοί μεταξύ τους
- Οι απαιτήσεις μαθητών, γονέων και της σύγχρονης κοινωνίας

Η πορεία προς τον «επαγγελματία εκπαιδευτικό»

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της πολιτείας

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ανάλυση, αν και το εκπαιδευτικό έργο τείνει να χαρακτηριστεί σήμερα ως επάγγελμα, μένουν να γίνουν σημαντικά βήματα για την ολοκλήρωση αυτού του στόχου. Σε αυτήν την πορεία καθοριστική είναι η συμβολή της πολιτείας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η πολιτεία από τη μεριά της οφείλει:

- Να αλλάξει στάση ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
- Να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών
- Να λειτουργεί υποστηρικτικά
- Να φροντίζει για τη σωστή επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης
- Να παραχωρήσει περισσότερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και να επεμβαίνει λιγότερο στην εκπαίδευση
- Να φροντίσει για τη βελτίωση του κοινωνικού κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ξωχέλλης, 2006: 21-23 ; Χατζηδήμου, 2012: 37-40).

Από την άλλη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεισφέρουν στην αναγνώριση του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται ως προς το επάγγελμά τους:

- Να αλλάξουν νοοτροπία
- Να αναπτύσσουν στενή συνεργασία με μαθητές και γονείς
- Να είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις του επαγγέλματος, όπως η αξιολόγηση
- Να αποκτήσουν επαγγελματική συνείδηση και αυτογνωσία για το έργο τους
- Να επιμορφώνονται και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους

(Hargreaves & Fullan, 1991: 153-155)

Ο ρόλος της επιμόρφωσης

Οι ραγδαίες εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο καθιστούν σαφές ότι για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις δεν αρκεί το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έλαβε στο πλαίσιο των βασικών του σπουδών. Ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαίος μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης (Αντωνίου, 2012: 50-63). Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η διαρκής επιμόρφωση επιτυγχάνεται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία εκφράζεται μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση, που οδηγεί στη δια βίου μάθηση (Χάδου, 2017: 165-168).

Ο Χατζηδήμου (2009: 53) ορίζει την επιμόρφωση ως «όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, ενέργειες και τα επιπρόσθετα μέτρα που λαμβάνονται συστηματικά α) από την πολιτεία για τους νεοδιοριζόμενους και με πολλά χρόνια υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, για τα στελέχη εκπαίδευσης και β) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς». Οι κύριοι στόχοι της επιμόρφωσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) αντισταθμιστικός χαρακτήρας, συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής-βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, κάλυψη ελλείψεων β) εκσυγχρονισμός γνώσεων και δεξιοτήτων των εν ενεργεία

εκπαιδευτικών, γ) συσχετισμός με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2007: 183-185).

Τα περισσότερα επιμορφωτικά σχήματα που έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί θα μπορούσε να πει κανείς ότι σκοπεύουν κυρίως στην εφαρμογή της επιλεγμένης κυβερνητικής πολιτικής και τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου στην κυρίαρχη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, αφήνοντας ελάχιστο χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ή με τον περιβάλλοντα χώρο (Γουργιώτου, 2005: 125-127). Πλήθος ερευνών σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο έχουν τονίσει τα αρνητικά στοιχεία των περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (βλ. ενδ. Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005: 131-138 ; Παπαπροκοπίου, 2005: 187-190). Παρά όμως αυτά τα αρνητικά στοιχεία που καταγράφονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης και τη συνδέουν άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. ενδ. Δούκας κ.ά., 2008: 360-371; Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 78-80).

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Ο ρόλος της έρευνας στην επαγγελματική ανάπτυξη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο επιστήμονας – ερευνητής και ο εκπαιδευτικός της τάξης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δύο ξεχωριστές οντότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο ερευνητής σπάνια δέχεται υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό και εργάζεται με βάση το σκεπτικό «η γνώση για τη γνώση». Από την άλλη ο εκπαιδευτικός «γίνεται αιχμάλωτος της εμπειρίας του» και δεν αντιλαμβάνεται τη σημασία της έρευνας σε πρακτικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 1996: 74-75) Ένας από τους βασικούς σκοπούς της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να διαμορφώσουν τον επιστημονικό τους λόγο και μέσα από αυτόν να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Hargreaves & Fullan, 1991: 58-60).

Βασικότερη ίσως διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή ήταν η ανάπτυξη της ιδέας της έρευνας δράσης (action research), όπως διατυπώθηκε από τον κοινωνιολόγο Kurt Lewin το 1952 (Πάσουλα, 2005: 110-112). Η έρευνα δράσης, όπως ορίστηκε από τους Carr και Kemmis είναι «μια μορφή αυτο-στοχαζόμενης διερεύνησης, που υιοθετείται από συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις (των εκπαιδευτικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένων), προκειμένου να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και το δίκαιο α) των δικών τους κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, β) η κατανόηση αυτών των πρακτικών από τους ίδιους και γ) να βελτιωθούν οι καταστάσεις στις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Carr & Kemmis, 1986 όπως αναφ. στο Day, 2003:90). Η έρευνα δράσης βάσει των χαρακτηριστικών της καθίσταται ιδανική, τόσο ως προς την αξία της στη διδακτική πρακτική, όσο και στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, ρόλος που συμβάλλει με τη σειρά του στην επαγγελματική του εξέλιξη (Hine, 2013: χ.σ. ; Kemmis, 2009: χ.σ.).

Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας

Συναφής με την έρευνα δράσης είναι και η έννοια του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) που εισήγαγε ο φιλόσοφος Donald Schon το 1983 στις

Η.Π.Α. (Πάσουλα, 2005: 113-114). Το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» που εισήγαγε ο Schon έρχεται να ανατρέψει την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως «καταναλωτών της γνώσης», μέσω της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης τους ως δημιουργών της γνώσης (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 39-42). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Schon στοχασμός διακρίνεται στον στοχασμό κατά τη δράση και τον στοχασμό πάνω στη δράση. Όσον αφορά το στοχασμό πάνω στη δράση ο Schon αναφέρει ότι ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στη δράση τους κάθε φορά που σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο η πρακτική τους γνώση τους οδήγησε σε ένα απρόσμενο αποτέλεσμα που έχουν μπροστά τους. Όσον αφορά το στοχασμό κατά τη δράση, ο Schon περιγράφει τρία χαρακτηριστικά του: α) είναι τουλάχιστον ως ένα βαθμό συνειδητή διαδικασία, β) είναι κριτική διαδικασία και γ) οδηγεί στον άμεσο και επιτόπιο πειραματισμό. Η διαδικασία που ακολουθείται στον στοχασμό κατά τη δράση περιλαμβάνει επίσης τρία στάδια: α) εκτίμηση της κατάστασης, β) δράση και γ) επανεκτίμηση της κατάστασης (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 46).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Όπως φαίνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, ο όρος «επαγγελματίας εκπαιδευτικός» εγείρει ακόμα και σήμερα πολλά ζητήματα ως προς την καταλληλότητα ή ακόμα και τη δυνατότητα απόδοσής του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο, η σύγχρονη Παιδαγωγική τείνει να θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «επαγγελματίας». Βέβαια, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δεν απεμπολίζει το χαρακτηρισμό του ως «λειτουργό». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ταρატόρη & Χατζηδήμου (2000: 12) *«το να γίνει λειτούργημα εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που το ασκεί κανείς»*.

Παρά, λοιπόν, τα όποια ζητήματα μπορεί να εγείρονται, πληθαίνουν οι φωνές, τόσο των ερευνητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διεκδικούν με αξιώσεις τον χαρακτηρισμό του «επαγγελματία». Η Sachs (1997, όπως αναφ. στο Day, 2003: 406-408) εντοπίζει πέντε βασικές αξίες που συνιστούν τα θεμέλια και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία»:

- Μάθηση: η οποία ασκείται από τους εκπαιδευτικούς ατομικά, με τους συναδέλφους και τους μαθητές συλλογικά
- Συμμετοχή: στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους φορείς του δικού τους επαγγέλματος
- Συνεργατικότητα: στην εξωτερική και εσωτερική σχολική κοινότητα
- Συνεργασία: μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινή γλώσσα και τεχνολογία για να τεκμηριώσουν την πρακτική τους και τα αποτελέσματά της
- Δραστηριοποίηση που αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών δημόσια με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, ως μέρος των ηθικών τους στόχων

Αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας. Η Παπαναούμ (2005: 85), μάλιστα, τον χαρακτηρίζει ως «επαγγελματία πρώτης γραμμής». Αλλά και ο Ματσαγγούρας τονίζει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί βαθιά

επιστημονική γνώση και εξειδικευμένες δεξιότητες ως προς τα διδακτικά αντικείμενα, αφενός, αλλά και ως προς το παιδί ως προσωπικότητα και την εκπαίδευση ως διαδικασία, αφετέρου. Παράλληλα, απαιτεί την άσκηση της προσωπικής του επαγγελματισμού. Το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από μεγάλη κοινωνική σπουδαιότητα και προϋποθέτει υψηλό επαγγελματικό ήθος. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά κατατάσσουν το διδασκαλικό επάγγελμα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών ή αλλιώς ελευθέρων επαγγελμάτων (professions στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) (Ματσαγγούρας, 2005: 70-78).

Επίσης, σύμφωνα με την προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί επάγγελμα και μάλιστα επισημαίνεται ότι αυτό έχει σήμερα ορισμένα χαρακτηριστικά και βασικές αρχές οι οποίες είναι:

- Επάγγελμα με υψηλά προσόντα
- Επάγγελμα δια βίου μάθησης
- Επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα

Επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη (Ε.Ε., 2007 όπως αναφ. στο Δούκας κ.ά., 2008: 375).

Αυτό που ουσιαστικά μένει είναι να συνειδητοποιήσει τόσο η πολιτεία, όσο και η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα ότι είναι πλέον καιρός να αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας» με όλες τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που συνεπάγεται αυτό (Χατζηδήμου, 2012: 39-40).

Αναφορές

- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe. European Commission. Retrieved June 20, 2019, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38. Retrieved June 21, 2019, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x/full>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182. Retrieved August 30, 2019, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714>
- Hine, G. SC. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2). Retrieved August 30, 2019, from <http://iier.org.au/iier23/hine.html>
- Katz, F. (1968). *Autonomy and organization* (19-22). New York: Random House.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3) Retrieved August 20, 2019 from http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536. Retrieved August 30, 2019, from https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20. Retrieved August 30, 2019, from https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966627_Professional_Development_of_Teachers_past_and_future/links/00463520ca4e8b0554000000.pdf

- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1). Retrieved August 10, 2019, 35-45 from <http://search.proquest.com/openview/0c8c8675687f906d78c7bdc6b113732/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48020>
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571. Retrieved August 30, 2019, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920903018083/full>
- Brezinka, W. (1999). Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου - ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (Επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση – Μύθος ή Πραγματικότητα* (σ. 320-350). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου Μάθησης*. Βακάκη Α. (μτφ) (σ. 400-410). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1991). Εισαγωγή. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. (1991). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (σ.σ. 329-363). Αθήνα: Πατάκης.
- Jackson, P. W. (1991). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σ. 100-115). Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας* (σ. 21-30). Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Αντωνίου, Χ. Ηρ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκόρτζης, Ε. (2017). Το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των καθηκόντων του. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) (σ. 46-54). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28909/1/%CE%9C.%CE%95%20%CE%93%CE%9A%CE%9F%CE%A1%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3%202017.pdf>
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουργιώτου, Ε. (2005). Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 118-130). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M., Κούτρα Μ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση* (353-383). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2019, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
- Επάγγελμα. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (σ. 493). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακώστα, Α. (2013). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) (σ. 20-25). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2019, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6201>

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μεταμοντέρνο Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λειτουργός, (χ.χ.). Στο Π.Χ. Δορμπαράκης, (Επιμ.). *Λεξικό της Νεοελληνικής* (σ. 410). Αθήνα: Σπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Α': Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστο-κριτικής Ανάλυσης* (440-450). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπ/κών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής* 1, 8-26. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.grissh.gr/article/54f87f6ed36a36379800021c>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-8). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικό της πλαίσιο. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; *Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (υπό έκδοση). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/epim.doc>
- Ξάνθη, Χ. (2015). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 88-94. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019, από <https://www.erkyna.gr>
- Ξωχέλλης Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο* (σ. 20-26). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Χαραλάμπους (Επιμ.) *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον* (σ. 181-191). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ο.Ο.Σ.Α (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα* (43-50_). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019, από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με τη σχολική πρακτική. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 73-84). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 187-196). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος* (σ. 15-20). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Σαϊτς, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. (4η έκδοση) (σ. 61-70). Αθήνα: Πανεπιστημίο Αθηνών.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2014). *Επάγγελμα και Επαγγελματισμός. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις (1-8). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://ecourse.uoi.gr/mod/resource/view.php?id=16747>
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάκκρος, Α., & Θεοδώρου, Θ. (2014). Σχολική αυτονομία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί; *Πρακτικά 13ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου με τίτλο Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση* 10-11 Οκτωβρίου 2014, 178-188. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2019, από <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/home>
- Υφαντή, Α., & Βοζαίτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α., & Φωτοπούλου, Β. Σ. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική, θεωρία και πράξη* 4, 70-83. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos4.pdf>
- Φριλίγκος, Σ. (2015). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και ευελιξία στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων η περίπτωση της εισαγωγής της Νανοεπιστήμης στα ευρωπαϊκά σχολεία. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 27-36. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.erkyna.gr>
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διδακτορική Διατριβή) (σ. 110-115) Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6363>
- Χάδου, Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 163-172. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2019, από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/783>
- Χαριλάου, Ν. (2015). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 54-62. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.erkyna.gr>
- Χατζηδήμου, Δ. Χ., & Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (8η έκδοση) (σ. 50-60). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας* (σ. 35-40). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, 2, 9-26.

Παραβατικότητα ανηλίκων, αιτιολογικοί παράγοντες, πρόληψη – διαχείριση του φαινομένου

Γεωργία Ξενούλη¹, Αγγελική Βουδούρη², Νικόλαος Μαντάς³
gxenouli@gmail.com, avoudou@primedu.uoa.gr, nmantas94@gmail.com

¹Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, ²Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, ³Υποψήφιος Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια η παραβατικότητα των ανηλίκων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την επιστημονική κοινότητα, όπως προκύπτει από τις σχετικές μελέτες. Πολλοί νέοι αρχίζουν να εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά στην εφηβεία, καθώς βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ εμφανίζονται νέες μορφές παραβατικότητας ως απόρροια διαφόρων κοινωνικών παραγόντων. Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται το θέμα της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων. Στόχος του είναι η εμπειριστατωμένη παρουσίαση του φαινομένου, καθώς και η ανάλυση των αιτιολογικών παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση από τους εφήβους αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αναγκαία κρίνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς και η προαγωγή της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισής τους με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων κρίσεων. Εν κατακλείδι, θα διατυπωθούν προτάσεις για την ανάπτυξη νέων τεχνικών προσφέροντας έτσι καλύτερες υπηρεσίες φροντίδας για τους εφήβους υψηλού κινδύνου και στοχεύοντας στην ομαλή επανένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, αιτιολογικοί παράγοντες, φορείς κοινωνικοποίησης εφήβων, πρακτικές πρόληψης και διαχείρισης.

Εισαγωγή

Η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και ταυτόχρονα ένα σοβαρό πρόβλημα δημόσιας υγείας που έχει ως αποτέλεσμα σημαντικό συναισθηματικό και οικονομικό κόστος για τα ίδια τα θύματα αλλά και την κοινωνία (Pardini, 2016).

Συγκεκριμένα, η συζήτηση για την παραβατικότητα των εφήβων δίνει προσοχή στις τάσεις της ηλικίας, στην ηθική ανάπτυξη και στην συνέχεια στην πορεία της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ σημαντικό ζήτημα αποτελεί και ο αντίκτυπος των αλλαγών στην κοινωνία και την οικογένεια, που μπορεί να έχουν συμβάλει στην αύξησή της. Διερευνώνται επίσης, βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες, η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της κοινωνικής τάξης και της φυλής στην εγκληματικότητα.

Κατά την ανασκόπηση της διαδρομής της ζωής του εφήβου έως την εμφάνιση της παραβατικής συμπεριφοράς, φαίνεται ότι κεντρικό άξονα διαδραματίζουν οι παράγοντες οι οποίοι αποτελούν τους πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο (και οι σχολικές επιδόσεις), οι παρέες των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο.

Η κατανόηση ότι η νεανική βία συχνά έχει τις ρίζες της σε ένα σύνολο δυσμενών κοινωνικών συνθηκών, καθίσταται πολύ σημαντική. Νέοι και οικογένειες υψηλού κινδύνου βιώνουν σημαντικά τις πιέσεις που προκαλούνται από την φτώχεια και την κοινωνική ανασφάλεια, κοινωνικές αλλαγές (μετανάστευση), παράλληλα με την αύξηση των ψυχικών

διαταραχών και μειωμένα από την άλλη την ικανότητα του αυτό-ελέγχου με αποτέλεσμα να οδηγούνται πολλές φορές στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Underwood & Washington, 2016).

Από πρακτική σκοπιά, τα ευρήματα της μελέτης των Xiong, Spencer, & Xia (2020), εστιάζουν στον βασικό ρόλο της έγκυρης γονικής μέριμνας. Επισημαίνουν ότι οι έφηβοι που εκτίθενται σε υψηλότερα επίπεδα έγκυρης γονικής μέριμνας είναι λιγότερο πιθανό να συναναστρέφονται με παραβάτες συνομηλίκους και να αναπτύσσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο παραβατικότητας και επακόλουθης θυματοποίησης εγκληματικών ενεργειών από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο. Επιπλέον, σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού ελέγχου, η οικογενειακή θαλπωρή, οι επαρκείς γνώσεις των γονέων και η σχολική διασύνδεση συνδέονται σημαντικά με μειωμένα επίπεδα παραβατικότητας των εφήβων, επάγοντας ότι αυτές οι παράμετροι μπορεί να ενεργήσουν ως άτυποι κοινωνικοί έλεγχοι για να αποθαρρύνουν τους εφήβους να συμμετέχουν στις προβληματικές συμπεριφορές.

Εν κατακλείδι, η διερεύνηση του εν λόγω πεδίου αποτελεί το έναυσμα για την ανάπτυξη και υιοθέτηση πρακτικών πρόληψης για την παραβατικότητα, αλλά και μία πρόκληση για την ανάληψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών υπηρεσιών της τοπικής αυτοδιοίκησης, την συνεχή εκπαίδευση κι επιμόρφωσή τους, συμβάλλοντας έτσι στην μείωση του φαινομένου, στην ενίσχυση της προστασίας των εφήβων και κυρίως στην ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία.

Παραβατικότητα ανηλίκων: ορισμός - ιστορική αναδρομή

Η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα πολύ-αιτιολογικό κοινωνικό φαινόμενο, στο οποίο οι κοινωνικο-πολιτιστικοί, οικονομικοί, οικογενειακοί και ατομικοί παράγοντες συνδέονται μεταξύ τους (Molinedo-Quilez, 2020). Παρουσιάζει ιδιαίτερο κοινωνιολογικό κι εγκληματολογικό ενδιαφέρον καθώς συχνά συνοδεύεται από υψηλά ποσοστά συμπτωματικών και αιτιολογικών συν νοσηροτήτων, ενώ παράλληλα έχουν αναπτυχθεί πολλαπλές παρεμβάσεις για την στόχευση των παραγόντων κινδύνου που πιστεύεται ότι διαιωνίζουν την εμφάνιση και την υιοθέτηση της παραβατικής συμπεριφοράς (Steiner & Cauffman, 1998).

Οι πρώτες μορφές εγκλήματος αναφέρονται στην εποχή της πειρατείας με σημαντικότερη την δράση των Ελλήνων πειρατών στην περιοχή του Αιγαίου. Το οργανωμένο έγκλημα στην Ελλάδα εμφανίστηκε υπό την μορφή ληστείας στα βουνά της Πίνδου και της Μακεδονίας. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένη συμμετοχή των ατόμων σε εγκληματικές ομάδες, ενώ οι κεντρικοί πυρήνες του οργανωμένου εγκλήματος απαρτίζουν ένα εξαιρετικό καταρτισμένο δυναμικό με ανώτερες σπουδές και μόρφωση. Παράλληλα, η έλευση του διαδικτύου επιτρέπει άμεση και γρήγορη επικοινωνία απ' όλο τον κόσμο, διεθνή δράση, έχει δημιουργήσει νέες μορφές και διαχειρίζεται παράνομα αγαθά: όπλα, ναρκωτικά, υλικά αγαθά, όργανα του ανθρώπινου σώματος, τσιγάρα, κ.λπ., αλλά και υπηρεσίες. Η ευρύτατη ζήτηση των προϊόντων και των υπηρεσιών που παρουσιάζεται αποδεικνύει τις αλλαγές στην καταναλωτική νοοτροπία, την ολοένα κι αυξανόμενη διάθεση για ηδονισμό κι απολαύσεις στην κοινωνία μας χωρίς δημιουργικό χαρακτήρα (Λάζος, 2007).

Διαχρονικά είναι τα αίτια του εγκλήματος που αποδίδονται στον δράστη και την εγκληματική του συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα λογική είναι η ύπαρξη του εγκλήματος σε

κάθε κοινωνία εντάσσοντας το έγκλημα μέσα στα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικά πλαίσια της κάθε κοινωνίας ξεχωριστά. Έχει αναπτυχθεί μεγάλη βιβλιογραφία σχετικά με τις γενικές αιτίες και τον αντίκτυπο της δημόσιας πολιτικής στο έγκλημα. Ωστόσο, δεν έχει προκύψει συναίνεση σε πολύ βασικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, οι επιπτώσεις των κινήτρων, θετικών και αρνητικών, στο έγκλημα. Οι λόγοι τέλεσης του εγκλήματος μπορεί να είναι συγκεκριμένοι: όπως εξαιτίας της πείνας κάποιος να προβεί σε κλοπή, αλλά και να αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του δράστη, στην ιδιοσυγκρασία του (π.χ., πολλοί σεξουαλικοί εγκληματίες έχουν διαπράξει εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας), κ.λπ. (Μαγγανάς, 2004).

Το νεανικό έγκλημα αποτελεί μια σημαντική πτυχή του παρόντος άρθρου. Πολλοί νέοι αρχίζουν να εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά νωρίς στην εφηβεία, ενώ είναι ακόμη στο σχολείο. Πράγματι, το 2012-2013, το 11–12% των συλλήψεων που έγινε στην Αγγλία, την Ουαλία και την Βόρεια Ιρλανδία αφορούσε νεαρά άτομα ηλικίας 10–17 ετών (Higgins, Perra, Jordan, Neill, & McCann, 2020). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς μία διαφοροποίηση στην παραβατικότητα των ανηλίκων. Άλλωστε, ο σκοπός των σχετικών δράσεων μετατοπίζεται από την αντιμετώπιση αδικημάτων και συμβάντων στον εντοπισμό εκείνων των βαθύτερων αιτιών που –υπό την προϋπόθεση ότι χρονίζουν και διογκώνονται– εξελίσσονται σταδιακά σε εγκληματογόνους παράγοντες, ικανούς να κλονίσουν τα θεμέλια του κοινωνικού ιστού. Εμφανίζονται νέες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς που τις περισσότερες φορές φαίνεται να είναι απόρροια διαφόρων κοινωνικών παραγόντων. Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα των Felson & Haynie (2002), υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της εφηβικής ανάπτυξης και της βίας από την μία πλευρά και των εγκλημάτων ιδιοκτησίας, χρήσης ναρκωτικών και πρόωρης σεξουαλικής συμπεριφοράς από την άλλη. Η παραβατικότητα των ανηλίκων συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις αλλαγές στον πληθυσμό, τις ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, την φτώχεια, την παρουσία μεταναστών, τα προβλήματα υγείας, τις ψυχικές διαταραχές καθώς και την εγκληματικότητα των ενηλίκων (Farrington & Loeber, 2000). Ο κοινός βασικός παράγοντας είναι η υποβάθμιση των σύγχρονων κατοικημένων περιοχών που συνοδεύεται από κοινωνική αποδιοργάνωση και την απουσία σε μεγάλο βαθμό μίας συλλογικής κοινοτικής προσπάθειας, ως απόδειξη της αποτελεσματικής κινητοποίησης των κοινοτικών δυνάμεων για την καταπολέμηση της παραβατικότητας και του εγκλήματος.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την μετάδοση των βίαιων συμπεριφορών μεταξύ των γενεών δεν πρέπει να παραλείπονται οι μελέτες για την εγκληματικότητα, την παραβατικότητα και την βία από συμπεριφορική γενετική σκοπιά. Ο γενετικός ρόλος είναι πολύ σημαντικός στην εγκληματικότητα και την βίαιη συμπεριφορά και η συμπερίληψη των βιολογικών παραγόντων είναι απαραίτητη για την πληρέστερη κατανόηση της μετάδοσης της βίας από την μία γενιά στην άλλη (DiLalla & Gottesman, 1991). Καθώς, όμως, οι περισσότερες αρχικές μελέτες βασίστηκαν στην υπόθεση ότι τα γενετικά χαρακτηριστικά αποτελούν τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς, σημαντική καθίσταται και η κατανόηση ότι η νεανική βία συχνά έχει τις ρίζες της σε ένα σύνολο δυσμενών κοινωνικών συνθηκών. Νέοι και οικογένειες υψηλού κινδύνου βιώνουν σημαντικά τις πιέσεις που προκαλούνται από την ανεργία και την κοινωνική ανασφάλεια, παράλληλα με την αύξηση ψυχικών διαταραχών, και μειωμένα από την άλλη την ικανότητα του αυτό-ελέγχου με αποτέλεσμα πολλές φορές να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Underwood & Washington, 2016).

Μέσω της κοινωνικής παρέμβασης, όπως υποστηρίζει ο Currie (2000), ορισμένα από τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης της βίας είναι επιτυχημένα ακριβώς επειδή αντιμετωπίζουν και μπορούν να αποτρέψουν τις κοινωνικές αιτίες που συχνά οδηγούν στην βία (όπως π.χ., προγράμματα επισκέψεων στο σπίτι για την υποστήριξη γονέων σε αποδιοργανωμένες κοινότητες για να μειώσουν τους κινδύνους κακοποίησης παιδιών, παροχή εργασίας για βίαιους ανήλικους παραβάτες, επίλυση άμεσων ζητημάτων οικονομικής επιβίωσης για ευάλωτες οικογένειες και παιδιά κ.ά.).

Για την ερμηνεία της παραβατικής συμπεριφοράς, το φύλο αποτελεί επίσης έναν κεντρικό άξονα μέσα από μία κριτική θεωριών κι εμπειρικών προσεγγίσεων, εστιάζοντας κυρίως στην διαταραχή της συμπεριφοράς και την επιθετικότητα στους άντρες, ενώ σχετικά λίγη προσοχή έχει δοθεί στις γυναίκες που διαπράττουν παραβατικές πράξεις. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της αλλαγής της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, αλλά και της διαφορετικής αντιμετώπισής της από το σύστημα απονομής της δικαιοσύνης, παρατηρείται μία αύξηση στα ποσοστά της γυναικείας εγκληματικότητας που αφορά κυρίως την μικροεγκληματικότητα (όπως αδικήματα κατά της ιδιοκτησίας), επιβεβαιώνοντας έτσι και τον ρόλο που αποδίδεται στην γυναίκα από την κοινωνία (Herrman & Silverstein, 2012).

Καθοριστικός όμως είναι και ο παράγοντας «ηλικία», όσον αφορά την έναρξη της παραβατικής συμπεριφοράς. Όπως υποστηρίζουν οι Felson & Haynie (2002), οι επιπτώσεις της εφηβικής παραβατικότητας έχουν συνέπειες και στην διακύμανση των ποσοστών εγκληματικότητας μεταξύ των κοινωνιών και με την πάροδο των ετών. Σύμφωνα, επίσης, με τον Dahl (2004), η ανάπτυξη της εφηβείας ξεκινά νωρίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω των διατροφικών αλλαγών. Στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες η εφηβεία συνήθως εμφανίζεται στην ηλικία των 14 ετών, ενώ στις περισσότερες ανεπτυγμένες η εφηβεία εμφανίζεται γύρω στα 12 έτη. Η περίοδος κινδύνου για την παραβατικότητα είναι επομένως μεγαλύτερη στις σύγχρονες κοινωνίες. Σημαντική όμως είναι και η σεξουαλική δραστηριότητα, αλλά και η ενασχόληση με επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές, καθώς αμφότερες σχετίζονται με την παραβατικότητα στον εφηβικό πληθυσμό σε όλη την αναπτυξιακή φάση, ακόμη και στην μετεφηβεία (Savioja, Helminen, Fröjd, Marttunen, & Heino, 2017).

Αιτιολογικοί παράγοντες της παραβατικότητας ανηλίκων

Για την πληρέστερη κατανόηση όμως της νεανικής παραβατικότητας, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των παραγόντων κοινωνικού κινδύνου που έχουν μελετηθεί εκτενώς από την βιβλιογραφία (Yun, Kim, & Park, 2017). Μεταξύ άλλων, οι παράγοντες που θεωρούνται ως σημαντικά προγνωστικοί κι έχουν συνδεθεί με την νεανική παραβατικότητα είναι η αποκλίνουσα επιρροή από τους συνομηλίκους, η αντιλαμβανόμενη αποδιοργάνωση της γειτονιάς, οι χαλαροί κοινωνικοί δεσμοί, η αρνητική ιδιοσυγκρασία, οικονομικοί παράγοντες, οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές, καθώς και η επίδραση των κυριότερων φορέων κοινωνικοποίησης για τον έφηβο.

Εν συνεχεία, η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου διαδραματίζει έναν από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς ρόλους στην εξήγηση του εγκλήματος και της παραβατικότητας εδώ και πολλά χρόνια. Σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού ελέγχου ή

των κοινωνικών δεσμών του Hirschi, ο δεσμός του ατόμου υποβάλλεται στην α) συμμόρφωση στους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησής του, στους οποίους ανήκει το οικογενειακό, σχολικό και το ευρύτερο φιλικό περιβάλλον, β) την συμμόρφωση σε κοινωνικά αναγνωρισμένες επιδιώξεις, γ) την αρωγή σε κομφορμιστικές δραστηριότητες, μία εικόνα όπου το άτομο επιδιώκει τις απολαύσεις, αποφεύγοντας παράλληλα τις μη συμβατές πράξεις με βάση την κοινωνική θέση του ή τους κοινωνικούς δεσμούς και δ) την συγκατάθεση του ατόμου σε κοινωνικές αξίες και κανόνες (Brownfield & Sorenson, 1993).

Έτσι, η κατάλληλη κοινωνικοποίηση, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ο κομφορμισμός είναι ζωτικής σημασίας για την αποφυγή παραβατικών δραστηριοτήτων από τους ανηλίκους, καθώς και για την ανάπτυξη κατάλληλων μηχανισμών αυτοελέγχου κι αυτοσυγκράτησης με σκοπό μία στοχευμένη πολιτική για την μείωση της παραβατικότητας (Patacchini & Zenou, 2012). Αντιθέτως, οι χαλαροί κοινωνικοί δεσμοί και η μη αποδοχή των κοινωνικών προτύπων μπορούν να οδηγήσουν στην παράβαση κοινωνικών και νομικών πράξεων.

Ακολούθως, οι εμπειρικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις μελετούν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανηλίκου και στην εκδήλωση παραβατικής του συμπεριφοράς, οι πιο βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο. Παράλληλα, σημαντικούς παράγοντες κινδύνου αποτελούν η παραμέληση των ανηλίκων, η κακή γονική επίβλεψη (τιμωρητική ή χωρίς κανόνες γονική πειθαρχία), ή η γονική απόρριψη, η σωματική κακοποίηση των παιδιών, γονεϊκές συγκρούσεις, διαταραγμένες οικογένειες, αντικοινωνικοί γονείς, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, σχολεία υψηλού ποσοστού παραβατικότητας και γειτονίες με υψηλή εγκληματικότητα (μεγάλος αριθμός μεταναστών ή και μειονοτήτων).

Η κρίση του θεσμού της οικογένειας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα σημαντικότερα γενεσιουργά αίτια για την παραμέληση των παιδιών, την βία και την κακοποίηση. Οι εξελίξεις στον θεσμό της οικογένειας είναι αποτέλεσμα πολλών κυρίως κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που αφορούν την οργάνωση της παραγωγής, της εργασίας, των συνθηκών διαβίωσης των εργαζομένων καθώς και της σχέσης του χώρου εργασίας με τον χώρο διαμονής (Rayan, Williams, & Courtney, 2013).

Πιο πρόσφατα, η μελέτη των Strathearn et al., (2020), διαπίστωσε ότι επτά στους δέκα παράγοντες, όπως συναισθηματική κακοποίηση, σωματική, σεξουαλική, συναισθηματική παραμέληση, χωρισμός των γονέων, μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας και μέλη της οικογένειας που έχουν εκτίσει ποινή φυλάκισης, έχουν επισημανθεί ως σημαντικούς προαγωγούς της παραβατικότητας σε ανήλικους. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι και οι διαταραχές συμπεριφοράς των παιδιών υπόκεινται στον βαθμό που οι γονείς τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και η άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου χαρακτηρίζεται από μειωμένα επίπεδα φροντίδας και αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων προς αυτά (Solantaus, Leinonen, & Punamaki 2004).

Δυστυχώς, και η εμπειρία της οικονομικής στέρησης ή της φτώχειας στην κρίσιμη ηλικία της ανάπτυξης αποτελεί έναν βασικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στην εκδήλωση παραβατικότητας, όπως διαφαίνεται άλλωστε και μέσα από σχετικές μελέτες (Παπανικολάου, 2019). Τα παιδιά γονέων, οι οποίοι έχουν βιώσει χρόνιες οικονομικές δυσκολίες, τείνουν να εμφανίζουν πιο υψηλά επίπεδα άγχους, συμπτώματα κατάθλιψης,

να εκδηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα δυσλειτουργικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου, να υπάρχει μία αρνητική συσχέτιση όσον αφορά την ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών, καθώς επίσης, και λιγότερες προοπτικές σε σχέση με την μελλοντική τους επαγγελματική εξέλιξη και την επίτευξη των στόχων τους (Conger et al., 1992).

Παράλληλα με την κρίση που αντιμετωπίζει η οικογένεια, η κρίση στον σχολικό χώρο αποτελεί έναν κύριο παράγοντα που συμβάλλει με την σειρά του στην νεανική εγκληματικότητα. Τα σχολεία, με κύρια χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την διαδικασία της μάθησης, στις ανεπαρκείς σχέσεις των μαθητών με τους διδάσκοντες, στην μεταφορά προβλημάτων της οικογένειας στο σχολείο, στην ελλιπή διασύνδεσή του με την κοινότητα, στην βία στα σχολεία, στην αποξένωση, περιθωριοποίηση, εκμετάλλευση κι εκφοβισμό των πιο αδυνάτων, μπορούν με την σειρά τους να βρουν διέξοδο στην αντικοινωνική ομαδική δράση, στην συνοικιακή συμμορία και στην διακίνηση ουσιών κι αλκοόλ (Lau, Wong, & Dudovitz, 2018).

Οι Sampson & Laub (2005), υποστηρίζουν τη σημασία των κοινωνικών θεσμών στη ζωή των εφήβων, ιδιαίτερα όταν λείπει ένα προστατευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, καθώς οι δεσμοί εξασθενούν, ο έφηβος είναι λιγότερο πιθανό να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου και πιο πιθανό να συμπεριφέρεται με τρόπους που πιστεύει ότι είναι προς τα δικά του προσωπικά συμφέροντα. Αντίθετα, όταν ο δεσμός μεταξύ σχολείου και εφήβου είναι ισχυρός, αυτό μπορεί να ασκήσει προστατευτική επίδραση έναντι της προσβλητικής συμπεριφοράς.

Τα σχολεία και το σχολικό κλίμα μπορούν να συμβάλλουν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς και στην ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των παιδιών και των εφήβων. Οι Wong, Dosanjh, Jackson, Rünger, & Dudovitz (2021), διερευνούν την σχέση μεταξύ πολλών πτυχών του σχολικού κλίματος με τα αποτελέσματα της κοινωνικής-συναισθηματικής υγείας των εφήβων. Οι μαθητές λοιπόν της δέκατης τάξης που ανέφεραν ότι βρίσκονταν σε ένα άκρως υποστηρικτικό και πολύ δομημένο σχολικό περιβάλλον, είχαν στη συνέχεια υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ανθεκτικότητας. Παρουσίασαν, επίσης, λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης, απελπισία, σχολικό άγχος και άγχος για το μέλλον που αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερη τάξη (ενδέκατη). Κατά τους Wong et al., (2021), το θετικό σχολικό κλίμα, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η υπακοή των μαθητών στις αρχές που διέπουν αυτοί, συνδέονται στενά με την καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική υγεία των εφήβων και ταυτόχρονα μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο για μελλοντικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή της.

Σημαντική όμως είναι και η επίδραση των συνομηλίκων στην ατομική εγκληματική δραστηριότητα για τα άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα φίλων. Όσον αφορά την εκπαίδευση, την παραβατική δραστηριότητα, το κάπνισμα, την εφηβική εγκυμοσύνη, αλλά και την εγκατάλειψη του σχολείου, οι Glaeser, Sacerdot, & Scheinkman (2003), επεσήμαναν την σημασία των επιδράσεων των συνομηλίκων στην αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων, καθώς και την κατανόηση του μηχανισμού δημιουργίας τέτοιων επιπτώσεων από τους ομότιμους για την παροχή καθοδήγησης πολιτικής. Η επιτυχία μίας τέτοιας πολιτικής εξαρτάται από την ικανότητα αναγνώρισης του κοινωνικού δικτύου των «βασικών ομάδων παραβατών» και την διακοπή της επικοινωνίας και των δεσμών μεταξύ τους. Η έγκυρη γονική μέριμνα, οι επαρκείς γνώσεις των γονέων, καθώς και η οικογενειακή θαλπωρή μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία μιας θετικής σχέσης γονέα -παιδιού, η οποία διευκολύνει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα των γονέων να εντοπίζουν πιθανούς κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά και να

παρέμβουν όταν είναι απαραίτητο (Ludwig, Duncan, & Hischfield, 2001; Kling, Ludwig, & Katz, 2005).

Εν συνεχεία, όπως υποστηρίζουν οι Lee, Patchin, Hinduja, & Dischinger (2020), χρησιμοποιώντας δεδομένα από ένα εθνικό δείγμα 2.670 μαθητών γυμνασίου και λυκείου στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι νέοι που υπέστησαν εκφοβισμό, ή διαδικτυακό εκφοβισμό, και που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικότητα. Συνεπώς, ως προς το διαδίκτυο, η χρήση του οποίου γίνεται όλο και μεγαλύτερη από τα παιδιά και κυρίως τους εφήβους, παράλληλα με τα κίνητρα για πληροφόρηση, την μετάδοση γνώσεων κι εμπειριών, την επικοινωνία και την ψυχαγωγία, υπάρχουν και πολλοί κίνδυνοι, ενώ μεταφέρονται και ακατάλληλες και βλαπτικές πληροφορίες στους ανηλίκους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει όμως και η επιρροή των ΜΜΕ καθώς και η χρήση τους ως πρότυπα συμπεριφοράς. Μία από τις έρευνες που εξετάζει την επίδραση της ιδιαιτερότητας των επιπτώσεων της βίας στα μέσα ενημέρωσης, είναι εκείνη των Anderson et al., (2017), η οποία μελετώντας δείγμα συμμετεχόντων σε επτά χώρες (Αυστραλία, Κίνα, Κροατία, Γερμανία, Ιαπωνία, Ρουμανία, Ηνωμένες Πολιτείες), ανέφεραν επιθετικές συμπεριφορές, συνήθειες χρήσης των μέσων μαζικής ενημέρωσης και αρκετούς άλλους γνωστούς παράγοντες κινδύνου για επιθετικότητα. Σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, η επαναλαμβανόμενη έκθεση στη βία στα ΜΜΕ συσχετίστηκε θετικά με την επιθετικότητα.

Συνεκτιμώντας όλους τους προαναφερόμενους παράγοντες, οι διαστάσεις της παραβατικότητας που εμπνέουν επίσης ανησυχία σχετίζονται με την έντονη διαμάχη που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας γύρω από την προσέγγιση της παραβατικότητας των «ξένων» καθώς και την επισήμανση υπερεκπροσώπησης των μειονοτήτων στους στατιστικούς πίνακες για ορισμένες μορφές εγκληματικότητας (Μαγγανάς, 2004). Οι άνθρωποι που ξαφνικά εγκαταλείπουν την χώρα τους, είτε ως πρόσφυγες, είτε ως οικονομικοί μετανάστες, βρίσκονται αντιμέτωποι στην χώρα «υποδοχής» με διακρίσεις και δυσκολίες στην επανένταξή τους στην αγορά εργασίας (χαμηλές αποδοχές, σεξουαλική παρενόχληση, διευρυμένο ωράριο, ελλειψείς δομές φύλαξης των παιδιών, κ.ά.), διακοπή της εκπαιδευτικής τους πορείας, καθώς και κάποιες μορφές σωματικής βίας στις συντροφικές τους σχέσεις (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2004).

Η ανεπαρκής προσπάθεια για την διατήρηση της διαπολιτισμικής τους ταυτότητας και ταυτόχρονα η απουσία σύνδεσης των σχολείων με τον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των παιδιών (οικογένεια, κοινωνικές παρέες), έχουν ως αποτέλεσμα την «απομόνωση» των «διαφορετικών» παιδιών, ενισχύοντας και τις αμοιβαίες προκαταλήψεις μεταξύ τους (Ζάχος, 2014). Η αποτύπωση των παραγόντων αυτών εγείρει ζητήματα που αφορούν τις ηθικές τους αντοχές απέναντι στην παραβατικότητα, έναντι των αντιστάσεων που έχουν αναπτύξει οι γηγενείς, γεγονός που πρέπει να διερευνάται μέσα από τις κατάλληλες πολιτικές και υποδομές για την υποδοχή και την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών.

Τέλος, τα ευρήματα των Wilson, Lipsey, & Derzon (2003), υποστηρίζουν ότι έφηβοι εθνοτικών μειονοτήτων παρουσιάζουν επακόλουθη αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά, δυσκολίες που αφορούν την συμμετοχή τους στο σχολείο, δυσλειτουργία στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, την ψυχολογική τους προσαρμογή και τις στάσεις τους και πρεσβεύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ουσιαστικών προγραμμάτων παροχής υπηρεσιών για τους ανήλικους παραβάτες.

Τρόποι πρόληψης και διαχείρισης του φαινομένου της παραβατικότητας των ανηλίκων

Η οργάνωση δράσεων που στοχεύουν στην άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που οδηγούν τους ανήλικους στην παραβατικότητα, καθώς και στην πρόληψη αυτών, αποτελεί βασική επιδίωξη. Έτσι, μέσα από τον διευρυμένο ρόλο της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ασκούν σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, και των κοινωνικών υπηρεσιών, πρέπει να εφαρμόζονται πολιτικές για την πρόληψη της βίας, όπως λειτουργία κέντρου καταγραφής περιστατικών σχολικής βίας κι εκφοβισμού, διαδικτυακής πλατφόρμας συμβουλευτικής για εκπαιδευτικούς κι εφήβους, τηλεφωνικής γραμμής επικοινωνίας για κακοποίηση ανηλίκου ή έκθεση ανηλίκου σε κίνδυνο (Lind, Osborne, Badesch, Blood, & Lowenstein, 2020). Ανάμεσα στα οφέλη που απορρέουν από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν τον έμπιστο εκείνο διαμεσολαβητικό κρίκο στην σχέση μαθητή- οικογένεια- σχολείο, ανατροφοδοτώντας γρήγορα τις απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία, είναι η παροχή άμεσης βοήθειας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην οικογένειά τους, που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, που αποβάλλονται ή αποτελούν θύματα απόρριψης ή ρατσισμού (Zaykowski & Gunter, 2012). Μέσω των κοινωνικών δομών της τοπικής αυτοδιοίκησης απαραίτητο είναι ένα δίκτυο υποστηρικτικών υπηρεσιών με πρωτεύοντα ρόλο εκείνον της σχολικής κοινωνικής υπηρεσίας, στα πλαίσια της οποίας θα πραγματοποιείται συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε μαθητές, γονείς κι εκπαιδευτικούς από ειδικούς, θα εφαρμόζονται προγράμματα υποστήριξης της εκπαίδευσης μέσω του θεσμού των Κοινωνικών Φροντιστηρίων (Παπαϊωάννου, 1995).

Στα πλαίσια των προγραμμάτων πρόληψης από τις εκπαιδευτικές μονάδες να υπάρχει μέριμνα για την ανάπτυξη ειδικών επιμορφωτικών δράσεων, ομιλιών, προβολές ταινιών και δημιουργίας ενημερωτικών φυλλαδίων για προαγωγή της υγείας κι ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την παραβατικότητα των ανηλίκων, τα οποία θα απευθύνονται σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς. Ενθάρρυνση από τους δασκάλους και καθηγητές για την συμμετοχή των παιδιών σε σχολικά προγράμματα, διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, εργαστηρίων θεάτρου, καθώς και αθλητικών δραστηριοτήτων. Να εφαρμόζονται συστηματικά από τα σχολεία πολιτικές και πρωτοβουλίες οι οποίες να περιλαμβάνουν προγράμματα όπως την λειτουργία σχολείων «Δεύτερης Ευκαιρίας», προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, δημιουργικής απασχόλησης κι επαγγελματικού προσανατολισμού (Αρτινοπούλου, 2010). Ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των γονέων μέσω των προγραμμάτων Δία Βίου Μάθησης και της λειτουργίας των Σχολών Γονέων. Σε συνεργασία με τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης να υπάρχει μέριμνα για την δημιουργία χώρων άθλησης, απασχόλησης και ψυχαγωγίας, αλλά και σύστασης δικτύων εθελοντών, αρωγής και πληροφόρησης των θυμάτων εγκληματικών πράξεων. Παράλληλα, θα πρέπει να παρέχεται συστηματική υποστήριξη, μέσα από την διεπιστημονική συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης και των υπηρεσιών που ασχολούνται με τα παιδιά κι εφήβους, στο πλαίσιο μίας πολιτικής πρόληψης, για την προστασία από την σχολική παρέκκλιση και παραβατικότητα των ανηλίκων μεταναστών (Mwanji & Mude, 2021).

Το σημαντικό βήμα ωστόσο, για την επιτυχία της εφαρμογής όλων αυτών των προγραμμάτων, αποτελούν οι επαγγελματικές αξίες των εμπλεκόμενων φορέων να συνδέονται με την σωστή διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών στοχεύοντας έτσι

στην υποστήριξη και στην ομαλή επανένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων εκείνων που ανήκουν στις λεγόμενες ομάδες «κοινωνικού αποκλεισμού» (May, Osmond, & Billick, 2014).

Μελέτη περίπτωσης εφήβου με παραβατική συμπεριφορά

Η περίπτωση αναφέρεται σε μαθητή ηλικίας 14 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, ο Γιάννης (ερευνητικό ψευδώνυμο) είναι παιδί χωρισμένων γονέων και παράλληλα αντιμετωπίζει προβλήματα σχετικά με την επιμέλειά του. Στο σχολείο παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής και αδιαφορία προς τα σχολικά του καθήκοντα. Συχνά κάνει φυγές από το σπίτι, ενώ έχουν παρατηρηθεί κι επεισόδια μικροκλοπών. Στο Συμβουλευτικό Κέντρο προσήλθε η μητέρα του ανηλίκου με αίτημα την αδυναμία της να συνάψει μία στενή, διαπροσωπική σχέση με τον γιο της. Έδειχνε απογοητευμένη υποστηρίζοντας ότι η κατάσταση που βιώνει στο σπίτι με το παιδί είναι πολύ δύσκολη. Όπως ισχυρίστηκε, δεν έχει καλή επικοινωνία με τον γιο της, της λείει διάφορα ψέματα, δεν την ακούει καθόλου και όταν βγαίνει έξω με τους φίλους του δεν επιστρέφει πίσω την ώρα που του επιδεικνύει εκείνη. Παράλληλα, νιώθει υπεύθυνη καθώς έχει την επιμέλεια του ανηλίκου.

Ακολουθήθηκε εστιασμένη προς την οικογένεια υποστήριξη σε συμβουλευτική βάση και πραγματοποίηση συνεδριών του ανηλίκου με ψυχολόγο Δομής Εφήβων για την διαχείριση περιστατικών παραβατικότητας. Στο τέλος της μελέτης παρουσιάζονται στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς και την ομαλή ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Για την εμπειρική έρευνα συγκεντρώθηκε υλικό μέσω συνεντεύξεων με τον διευθυντή του σχολείου, καθηγητές του, κάποιους από τους συμμαθητές του και τους γονείς του.

Το πορτραίτο του Γιάννη

Ο Γιάννης είναι 14 ετών και φοιτά στην Β΄ Γυμνασίου. Είναι ένα αγόρι ψηλό, με όμορφα εξωτερικά χαρακτηριστικά, ανεπτυγμένο λόγο κι εύστροφο. Του αρέσει ο αθλητισμός και να πηγαίνει βόλτα με τους φίλους του. Μετά τον χωρισμό των γονέων του διαμένει με την μητέρα του, η οποία αντιμετωπίζει ιδιαίτερες οικονομικές δυσκολίες.

Τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων συμπεριφοράς του Γιάννη

Είναι συχνά αντιδραστικός, προσπαθώντας να δοκιμάσει τα όρια και τις αντοχές των συμμαθητών του προκαλώντας τους πολλές φορές σε καβγάδες. Τα βράδια βγαίνει βόλτα με τους φίλους του κι επιστρέφει αργά με αποτέλεσμα το πρωί να απουσιάζει συχνά από το σχολείο και να υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να μείνει στην ίδια τάξη. Δεν μελετά τα μαθήματά του, ούτε ετοιμάζει τις σχολικές εργασίες κι όταν προσέρχεται στο σχολείο δεν έχει μαζί του τετράδια ή βιβλία. Έχει προκαλέσει υλικές καταστροφές στο σχολείο έπειτα από καβγά που είχε με συμμαθητή του με συνέπεια να αποβληθεί για κάποιες ημέρες. Από το σχολείο, επίσης, έχουν αναφερθεί περιστατικά κλοπής κινητών στα οποία διαφαίνεται ότι έχει εμπλακεί.

Στην οικία όπου διαμένει επικρατούν οι καβγάδες με την μητέρα του που έχει αναλάβει την επιμέλειά του, καθώς αρνείται να υπακούσει στους κανόνες που του επιβάλλονται. Συχνή είναι και η λεκτική επίθεση, αλλά και η ειρωνική συμπεριφορά, προς την μητέρα του. Πολλές φορές φεύγει από το σπίτι, και κάνει παρέες με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Πολλά

βράδια καθυστερεί να κοιμηθεί καθώς χρησιμοποιεί ευρέως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Γιάννης, 14 ετών, μαθητής γυμνασίου, μετά τον χωρισμό των γονέων του διαμένει σε διαμέρισμα με την μητέρα του. Δεν έχει άλλα αδέρφια. Οι γονείς του χώρισαν όταν εκείνος ήταν στην ηλικία των έξι ετών. Όπως δήλωσε και ο ίδιος, περιγράφει τον πατέρα του ως ιδιαίτερα επικριτικό και νευρικό, απουσιάζοντας συχνά από το σπίτι. Ως προς την σχέση των γονέων μεταξύ τους, αναφέρει ότι συχνά βίωνε πολλούς καβγάδες τους με την μητέρα του να προκαλεί λεκτικά τον πατέρα του. Απόρροια των καβγάδων ήταν τις περισσότερες φορές οι έντονες αλληλοκατηγορίες και οι απειλές ότι θα χωρίσουν. Ο ίδιος αναφέρει ότι ένιωθε ότι πρέπει να τους «στηρίξει για να μην χωρίσουν», καθώς εκείνοι προσπαθούσαν απεγνωσμένα να τον εμπλέξουν στις διενέξεις τους. Συχνά βιώνει «εκρήξεις» θυμού όπως δηλώνει και ο ίδιος.

Ο πατέρας του εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Πολλές φορές δυσκολεύεται να καταβάλλει τα απαραίτητα χρήματα, όσον αφορά την μηνιαία διατροφή, στον ανήλικο γιο του. Εντούτοις, επιδιώκει να ενοχοποιεί την πρώην σύζυγό του, να την κατηγορεί για την συμπεριφορά του παιδιού τους, απειλώντας την ταυτόχρονα ότι θα διεκδικήσει την επιμέλειά του. Συνήθως, φιλοξενεί τον γιο του στην οικία του τα σαββατοκύριακα. Η μητέρα εργαζόταν κι αυτή ως ιδιωτική υπάλληλος, ωστόσο το τελευταίο διάστημα είναι άνεργη.

Παρεμβάσεις και τεχνικές διαχείρισης

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Γιάννη παρατηρήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών του ανηλίκου και την αντιμετώπιση της παραβατικής του συμπεριφοράς. Ο διευθυντής του σχολείου γνώριζε από την αρχή της φοίτησης του παιδιού στο γυμνάσιο το οικογενειακό του ιστορικό, καθώς είχε αναπτύξει συνεργασία με την μητέρα η οποία τον είχε ενημερώσει. Μετά από τις υλικές καταστροφές που είχε προκαλέσει στον χώρο του σχολείου πήρε κάποιες μέρες αποβολή, σκοπός όμως του διευθυντή, όπως ανέφερε, δεν ήταν η τιμωρία του. Στην συνέχεια λοιπόν, του ανέθετε μικρές αρμοδιότητες, τον είχε συχνά στο γραφείο του και μιλούσαν, έτσι ώστε και ο ανήλικος να αισθάνεται χρήσιμος. Την ίδια στάση με τον διευθυντή υιοθέτησαν και οι υπόλοιποι καθηγητές. Χαρακτηριστικά, μία καθηγήτρια που είχε αρκετές ώρες μάθημα στην τάξη του Γιάννη, δήλωσε ότι τον έχει βάλει στο πρώτο θρανίο, του έχει αναθέσει τον ρόλο του «βοηθού» της στην τάξη, δεν τον τιμωρεί που δεν είναι εντάξει στις σχολικές του υποχρεώσεις, αντιθέτως επιδιώκει να τον «κρατάει» στην διαδικασία της μάθησης.

Ο διευθυντής επεδίωξε από την αρχή της φοίτησης του μαθητή στο γυμνάσιο να δημιουργήσει στενή επαφή και συνεργασία με τους γονείς του. Για την μητέρα δήλωσε ότι στην αρχή ανταποκρινόταν πάντα όταν την καλούσε κι επισκεπτόταν το σχολείο προκειμένου να ενημερωθεί για την πρόοδο του παιδιού της. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς είχε επισκεφθεί ξανά το σχολείο για να δικαιολογήσει απουσίες του Γιάννη, ωστόσο στην συνέχεια δεν πήγαινε και ούτε απαντούσε στις τηλεφωνικές κλήσεις που της γίνονταν. Με τον πατέρα του παιδιού ο διευθυντής δεν ανέπτυξε συνεργατικές σχέσεις.

Σε συνεργασία με τον Δήμο, χορηγήθηκε στην οικογένεια έκτακτη οικονομική ενίσχυση για την κάλυψη κάποιων βασικών καθημερινών αναγκών τους. Εντάχθηκαν ως ωφελούμενοι σε

πρόγραμμα επισιτιστικής βοήθειας, ενώ ταυτόχρονα η μητέρα υποστηρίζεται από γραφείο ανέργων για την εύρεση νέας θέσης εργασίας. Στον ανήλικο που δεν παρακολουθούσε κάποια μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τις απογευματινές ώρες, ούτε συμμετείχε σε πρόγραμμα εκμάθησης ξενών γλωσσών, δόθηκαν σχολικά βοηθήματα και έγιναν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες προκειμένου να υποστηριχθεί για την βελτίωση των σχολικών του επιδόσεων μέσω του Κοινωνικού Φροντιστηρίου. Παρακολουθεί συνεδρίες με ψυχολόγο σε δημόσια δομή εφήβων. Ο ίδιος επιθυμεί να συνεχίσει την φοίτησή του σε κάποιο επαγγελματικό Λύκειο και να μάθει κάποια τέχνη με την οποία θα ασχοληθεί επαγγελματικά στην ενήλικη ζωή του.

Επίλογος

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ψυχοκοινωνική ετοιμότητα του ανηλίκου, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί την συμπεριφορά του και να διαβιώνει σε ένα περιβάλλον πολιτισμένα. Παράλληλα, με τους κανόνες και τις αρχές που θα πρέπει να τηρεί ο ίδιος ο ανήλικος, προϋποτίθεται, πως το πρόγραμμα της δομής των εφήβων και η συνεργασία με τον ψυχολόγο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κι αποτελεί την καλύτερη επιλογή.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονος προβληματισμός γύρω από το φαινόμενο της παραβατικότητας των ανηλίκων. Η διαταραχή συμπεριφοράς και η παραβατικότητα είναι σημαντικά προβλήματα για τα παιδιά, τους εφήβους και τις οικογένειές τους, καταναλώνοντας ταυτόχρονα κι ένα μεγάλο μέρος των πόρων των συστημάτων υγείας, της κοινωνικής φροντίδας και της δικαιοσύνης (Woolfenden, Williams, & Peat, 2001).

Χρησιμοποιώντας αιτιολογικά μοντέλα ως οδηγό, έχουν αναπτυχθεί πολλαπλές παρεμβάσεις για τη στόχευση παραγόντων κινδύνου που πιστεύεται ότι διαιωνίζουν την εμφάνιση και την επιμονή της παραβατικής συμπεριφοράς. Πέραν όμως του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν οι γονείς, ειδικά στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, σημαντικοί στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, είναι και οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο. Επιπλέον, παράμετροι που συνδέονται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς είναι η υποβάθμιση κι αποδιοργάνωση των περιοχών, κοινωνικές αλλαγές (μετανάστευση), αλλά και οικονομικοί παράγοντες, όπως η ανεργία και η επαγγελματική αβεβαιότητα (Φαρσεδάκης, 2005). Σημαντικός συντελεστής είναι και η έλλειψη ψυχικής υγείας που αποτελεί τον διαμεσολαβητή μεταξύ του τοξικού περιβάλλοντος των παιδιών κι εφήβων και την υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωσή τους.

Αναφορικά με την ερμηνεία της νεανικής παραβατικότητας έχουν διατυπωθεί τόσο θεωρητικές όσο κι εμπειρικές προσεγγίσεις μεταξύ των οποίων οι θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου να διαφαίνεται ότι συνάγουν την μεγαλύτερη εμπειρική υποστήριξη.

Η άρτια και σύγχρονη γνώση των συνθηκών εκείνων κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα περιστατικά παραβατικότητας, καθώς και η εμπειρία από τα συστήματα πρόληψης και προληπτικής αντεγκληματικής πολιτικής, σε συνδυασμό με την αστοχία του παραδοσιακού κατασταλτικού μοντέλου, αποτελούν την σύγχρονη βάση όχι μόνο για την ανάπτυξη νέων

μοντέλων με αμιγώς προληπτικό χαρακτήρα για την εγκληματικότητα, αλλά και για την επανένταξη του ανήλικου παραβάτη.

Αυτό που πρέπει ωστόσο να αποτυπωθεί, είναι η συγκεντρωτική προσπάθεια που απαιτείται από όλους όσους έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και τους εφήβους. Απαραίτητη είναι η λειτουργία κατάλληλα στελεχωμένων υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας με επαρκές κι εξειδικευμένο προσωπικό, οι οποίες θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις εκπαιδευτικές μονάδες, έτσι ώστε να ενεργοποιούνται άμεσα, να εκτιμούν και να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τα θέματα οικογενειακής δυσλειτουργίας, παραβατικότητας, αλλά και προστασίας των ανηλίκων. Πρέπει να παρέχουν ό,τι χρειάζεται, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί ή τον έφηβο να βρει άλλες λύσεις στις συγκρούσεις του και κυρίως να μάθει να βρίσκει ικανοποίηση, ασφάλεια κι ευχαρίστηση σε μία κοινωνικά αποδεκτή ζωή (Cavanagh, Paruk, & Cauffman, 2020).

Στις δράσεις στήριξης των κοινωνικά μειονεκτούντων εφήβων, δεδομένης της έλλειψης διαγνωστικών και θεραπευτικών δομών, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία των σχολείων και των κοινωνικών υπηρεσιών στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, όπου μέσα από την λειτουργία εξειδικευμένων συμβουλευτικών θεσμών (Τοπικά Συμβούλια Πρόληψης της Παραβατικότητας, Τοπικά Συμβούλια Νέων, Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Κέντρα Πληροφόρησης Νέων, προγράμματα πρόληψης χρήσης ουσιών και προαγωγής της υγείας), θα παρέχονται: α) συμβουλευτική φροντίδα στους ανηλίκους και τις οικογένειές τους, β) δράσεις για την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε θέματα κακοποίησης και εγκληματικότητας των ανηλίκων (Hawkins, Catalano, & Arthur, 2002).

Πέρα όμως από την καθοριστική σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας των στελεχών εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών, αυτή θα πρέπει να υποστηρίζεται από την συνεχή εκπαίδευση κι επιμόρφωση όλων των επαγγελματιών σχετικά με τα μέσα βελτιστοποίησης των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, εποπτεία και προγραμματισμό σταθερών συναντήσεων όλων όσων εμπλέκονται στον τομέα προστασίας και πρόληψης της παραβατικότητας των ανηλίκων (Ruffolo, Andresen, & Winn, 2013).

Η επανένταξη του ανήλικου στο κοινωνικό σύνολο παραμένει ωστόσο το κυριότερο ζητούμενο κι αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον εδραιωθεί μία εποικοδομητική κοινωνική πολιτική με καινοτόμα εργαλεία επαγγελματικής κατάρτισης για ανήλικους παραβάτες, καθώς και η προαγωγή της απασχόλησής τους σε φορείς κοινωφελούς εργασίας της Τοπικής Αυτοδιοίκησης όπως υπηρεσίες πρασίνου, περιβάλλοντος, κοινωνικών δομών, εικαστικών δραστηριοτήτων, δημοτικών βιβλιοθηκών, κ.ά.

Αναφορές

- Anderson, C.A., Suzuki, K., Swing, E.L., Groves, C.L., Gentile, D.A., Prot, S., Lam, C.P., Sakamoto, A., Horiuchi, Y., Krahé, B., Jelic, M., Liuqing, W., Toma, R., Warburton, W.A., Zhang, X.M., Tajima, S., Qing, F., & Petrescu, P. (2017). Media Violence and Other Aggression Risk Factors in Seven Nations. *Pers Soc Psychol Bull*, 43 (7), 986-998.
- Brownfield, D., & Sorenson, A.M. (1993). Self-control and juvenile delinquency: Theoretical issues and an empirical assessment of selected elements of a general theory of crime. *Deviant Behavior*, 14 (3), 243-264.
- Cavanagh, C., Paruk, J., & Cauffman, E. (2020). Lesson learned? Mothers' legal knowledge and juvenile rearrests. *Law Hum Behav*, 44 (2), 157-166.

- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder G.H., Jr, Lorenz, F.O., Simons, R.L., & Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Dev*, 63 (3), 526-41.
- Currie, E., (2000). Sociologic perspectives on juvenile violence. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 9 (4), 749-63.
- Dahl, R.E., (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. Keynote Address. *Ann N Y Acad Sci*, 1021, 1-22.
- DiLalla, L.F., & Gottesman, I.I., (1991). Biological and genetic contributors to violence--Widom's untold tale. *Psychol Bull*, 109 (1), 125-9.
- Farrington, D.P., & Loeber, R. (2000). Epidemiology of juvenile violence. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 9 (4), 733-48.
- Felson, B.R., & Haynie, L.D. (2002). PUBERTAL DEVELOPMENT SOCIAL FACTORS AND DELINQUENCY AMONG ADOLESCENT BOYS. *CRIMINOLOGY*, 40 (4), 967-988.
- Glaeser, E.L., Sacerdot, B.I., & Scheinkman, J.A. (2003). The Social Multiplier. *Journal of the European Economic Association*, 1 (2-3), 345-353.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Arthur, M.W. (2002). Promoting Science – based prevention in communities. *Addict Behav*, 27 (6), 951-76.
- Herrman, J.W., & Silverstein, J. (2012). Girls and violence: a review of the literature. *J Community Health Nurs*, 29 (2), 63-74.
- Higgins, K., Perra, O., Jordan, J.A., Neill, T. O', & McCann, M. (2020). School bonding and ethos in trajectories of offending: Results from the Belfast Youth Development Study. *Br J Educ Psychol*, 90 (2), 424-448.
- Kling, J.R., Ludwig, J., & Katz, L.F. (2005). Neighborhood Effects on Crime for Female and Male Youth: Evidence from a Randomized Housing Voucher Experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 120 (1), 87-130.
- Lau, C., Wong, M., & Dudovitz, R. (2018). School Disciplinary Style and Adolescent Health. *J Adolesc Health*, 62 (2), 136-142.
- Lee, C., Patchin, J.W., Hinduja, S., & Dischinger, A. (2020). Bullying and Delinquency: The Impact of Anger and Frustration. *Violence Vict*, 35 (4), 503-523.
- Lind, K.T., Osborne, C.M., Badesch, B., Blood, A., & Lowenstein, S.R. (2020). Ending student mistreatment: early successes and continuing challenges. *Med Educ Online*, 25 (1), 1690846.
- Ludwig, J., Duncan, G.J., & Hirschfeld, P. (2001). Urban Poverty and Juvenile Crime: Evidence from a Randomized Housing-Mobility Experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 116 (2), 655-679.
- May, J., Osmond, K., & Billick, S. (2014). Juvenile delinquency treatment and prevention: a literature review. *Psychiatr Q.*, 85 (3), 295-301.
- Molinedo-Quilez, M.P., (2020). Psychosocial risk factors in young offenders. *Rev Esp Sanid Penit*, 22 (3), 104-111.
- Mwanri, L., & Mude, W. (2021). Alcohol, Other Drugs Use and Mental Health among African Migrant Youths in South Australia. *Int J Environ Res Public Health*, 18 (4), 1534.
- Pardini, D., (2016). Empirically Based Strategies for Preventing Juvenile Delinquency. REVIEW ARTICLE. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics*, 25 (2), 257-268.
- Patacchini, E., & Zenou, Y. (2012). Juvenile Delinquency and Conformism. *The Journal of Law, Economics, and Organization*, 28 (1), 1-31.
- Ruffolo, D.C., Andresen, P.A., & Winn, K.L. (2013). Meeting the needs of a community: teaching evidence-based youth violence prevention initiatives to members of strategic communities. *J Trauma Nurs*, 20 (1), 24-30.
- Ryan, J.P., Williams, A.B., & Courtney, M.E. (2013). Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. *J Youth Adolesc*, 42 (3), 454-65.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (2005). A Life-Course View of the Development of Crime. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 602 (1), 12-45.

- Savioja, H., Helminen, M., Fröjd, S., Marttunen, M., & Heino, R.K. (2017). Delinquency and sexual experiences across adolescence: does depression play a role?. *Eur J Contracept Reprod Health Care*, 22 (4), 298-304.
- Solantaus, T., Leinonen, J., & Punamaki, R.L. (2004). Children's mental health in times of economic recession: replication and extension of the family economic stress model in Finland. *Dev Psychol*, 40 (3), 412-29.
- Steiner, H., & Cauffman, E. (1998). Juvenile justice, delinquency, and psychiatry. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 7 (3), 653-672.
- Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S., Najman, J., & Abajobir, A. (2020). Long-term Cognitive, Psychological, and Health Outcomes Associated With Child Abuse and Neglect. *Pediatrics*, 146 (4), e20200438.
- Underwood, L.A., & Washington, A. (2016). Mental Illness and Juvenile Offenders. *Int J Environ Res Public Health*, 13 (2), 228.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *J Consult Clin Psychol*, 71 (1), 136-149.
- Wong, M.D., Dosanjh, K.K., Jackson, N.J., Rünger, D., & Dudovitz, R.N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21 (1), 207.
- Woolfenden, S.R., Williams, K., & Peat, J. (2001). Family and parenting interventions in children and adolescents with conduct disorder and delinquency aged 10-17. *Cochrane Database Syst Rev*, 2001 (2), CD003015.
- Xiong, R., Spencer, D.L., & Xia, Y. (2020). A Longitudinal Study of Authoritative Parenting, Juvenile Delinquency and Crime Victimization among Chinese Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*, 17 (4), 1405.
- Yun, M., Kim, E., & Park, W.S. (2017). A Test of an Integrative Model Using Social Factors and Personality Traits: Prediction on the Delinquency of South Korean Youth. *Int J Offender Ther Comp Criminol*, 61 (11), 1262-1287.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth victimization: school climate or deviant lifestyles? *J Interpers Violence*, 27 (3), 431-52.
- Αρτινοπούλου, Β., (2010). *Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ., (2004). Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΥΓΕΙΑΣ – ΠΡΟΝΟΙΑΣ. *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ*, 73, 31-39.
- Ζάχος, Δ., (2014). Εκπαιδευτική πολιτική και ρομικές ομάδες: Μερικές κριτικές παρατηρήσεις για την περίπτωση της Ελλάδας. *ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*, 22 (ΙΚΕΕΑΤ-2018-1319), 129-143.
- Λάζος, Γ., (2007). *Κριτική Εγκληματολογία*. Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Μαγγανάς, Δ.Α., (2004). *ΤΟ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ*. Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Παπαϊωάννου, Κ., (1995). ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ. *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ*, 39, 171-175.
- Παπανικολάου, Ε., (2019). Ψυχολογικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε γονείς και στα παιδιά τους. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φαρσεδάκης, Ι.Ι., (2005). *Παραβατικότητα & Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*. Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.