



**SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL**

**ISSN: 2241-4576**

QUARTERLY PERIODIC EDITION  
VOLUME 7 | ISSUE 3 | YEAR 7 | 2019





## Περιεχόμενα

<b>Editorial</b>	<b>5</b>
Σπύρος Κιουλάνης	
<b>1. 4thlabs: a school science magazine project targeting the promotion of soft skills</b>	<b>9</b>
Vasileios Vourloumis	
<b>2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του ελληνικού δημόσιου σχολείου: Ζήτημα ποιότητας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής/ Job satisfaction of school teachers in Greek state schools: A matter of education quality and educational policy</b>	<b>28</b>
Βασίλης Καρναβάς, Λάζαρος Βλαχόπουλος, Ελένη Τσαλαγιώργου, Αγγελική Χατζηηλίου/ Vasileios Karnavas, Lazaros Vlachopoulos, Eleni Tsalagiorgou, Aggeliki Chatziiliou	
<b>3. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής/ Managing Cultural Diversity: Investigating the Attitudes of Primary Education Teachers in Attica</b>	<b>43</b>
Ευαγγελία Καραγιάννη/ Evaggelia Karagiannis	
<b>4. «Ενηλικιότητα», όπως οριοθετείται από τους Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire. Σημεία σύγκλισης &amp; διαφοροποίησης/ “Adulthood”, as Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire determine its range. Points of convergence &amp; differentiation</b>	<b>64</b>
Μαρία Καρυώτου, Κατερίνα Κεδράκα/ Maria Kariotou, Katerina Kedraka	
<b>5. Αποτελέσματα της διετούς εφαρμογής μιας διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και των Νεοελληνικών Κειμένων Γυμνασίου, με τη χρήση ΤΠΕ/ Results of a two-year implementation cross-durricular approach of ICT, Geography and Modern Greek Literature in Junior High School, with the use ICT</b>	<b>76</b>
Γεώργιος Καρκαμάνης/ Georgios Karkamanis	
<b>6. Αιτίες εγκατάλειψης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Μία μελέτη περίπτωσης/ Reasons dropout of adult education programs. A case study</b>	<b>90</b>
Όλγα Απέργη/ Olga Apergi	
<b>7. Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα/ Collaboration of general and special education teachers in general primary education in Greece</b>	<b>110</b>
Ειρήνη Μπαγιάτη/ Irene Bayati	
<b>8. Ο θεσμός των Μαθητικών κατασκηνώσεων – Παιδικών εξοχών στην Ελλάδα/ The institution of student camps - children's countryside in Greece</b>	<b>130</b>
Χαράλαμπος Λεβεντάκης, Βασιλική Γκαρίλα/ Charalampos Leventakis, Vassiliki Gkarila	
<b>9. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία για τη λειτουργία των σχολείου ως οργανισμός μάθησης του P.M. Senge/ Peia Primary School teachers' perspective on school's function as</b>	<b>152</b>

**P.M. Senge's Learning Organisation**

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος/ Constantine Zogopoulos

- 10. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διερεύνηση των εμπειριών τους με τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων/ Teachers' Perspectives on Intercultural Pedagogy –Exploring Their Experiences Using Visual Representations** 175  
Αργυρώ Παλαιοθοδώρου/ Argyro Palaiothodorou
- 11. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών/ The differentiated teaching in primary and secondary education: areview** 192  
Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου, Μαρία Δάρρα/ Eurydice-Maria Kanellopoulou, Maria Darra
- 12. Η μαθητεία ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και επαγγέλματος. Απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ./ Apprenticeship as a link between school and profession; VET students' and teachers' views** 214  
Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Αθανάσιος Γκουτζινόπουλος, Μαριάνθη Μπατσίλα / Charilaos Tsihouridis, Athanasios Goutzinopoulos, Marianthi Batsila
- 13. Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σχολικό εκφοβισμό/ Movies as an educational tool for school bullying** 231  
Ελένη Σοφού/ Eleni Sofou
- 14. Το Mentoring στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη/ Mentoring in Education: From theory to practice** 245  
Σουλτάνα Παπαδημητρίου, Τιμολέων Θεοφανέλλης/ Sultana Papadimitriou, Timoleon Theofanellis
- 15. Αγώνες επιχειρηματολογίας και διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ψηφιακό περιβάλλον/ Rhetorical play and teaching of Modern Greek language in a digital environment** 259  
Τάσος Μιχαηλίδης, Τζήνα Πασχαλίδου/ Tasos Michailidis, Gina Paschalidou
- 16. Β ' Παγκόσμιος Πόλεμος: ο καταστροφικότερος όλων. Ένα διδακτικό σενάριο Νεότερης Ιστορίας με χρήση ΤΠΕ/ World War II: the most destructive of all. A teaching scenario of Modern History using ICT** 270  
Ευθύμιος Αθ. Κουφογιάννης/ Efthimios Ath. Koufogiannis
- 17. Πρόταση αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική μονάδα. Μελέτη περίπτωσης./ Proposal of tackling with the phenomenon of school bullying in the educational unit: Case study.** 284  
Θεοδώρα-Μαρία Νάτσιου/ Theodora-Maria Natsiou
- 18. Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας του Γυμνασίου: Ένα διδακτικό παράδειγμα για την εποχή του Χαλκού./ The use of Augmented Reality in teaching History at High school: The Bronze age.** 299  
Κωνσταντίνα Καλαούζη/ Konstantina Kalaouzi

## Editorial

In the 3rd issue of the 7th volume of the “educational circle”, 18 new articles are presented, dealing with a wide range of subjects that cover the field of formal and non-formal education.

Employees' satisfaction from their profession has been recognized as a contributing factor to the quality of their job results. The second article of this issue presents the results of a nationwide survey which examines teacher satisfaction in-depth. This is a survey conducted in all 13 prefectures of the country during the 2017-2018 school year, for public schools teachers of all grades. The survey was first presented in May 2019, in Drama. The results address to teachers themselves, education executives and pupils' parents, indicating areas which, with the appropriate interventions, can help to improve the level of teacher satisfaction and thereby the quality of educational outcomes.

The coexistence of different individuals from diverse social groups in the modern classroom covers a significant part of this issue. Diversity, heterogeneity, diversity are concepts that are encountered daily in the school environment, and this raises important questions about whether the modern teacher is well informed and educated enough to meet the demands of the new school. At the same time, the movements of large populations in the western mainland countries have brought about significant changes in the composition of their populations. These changes also touch the educational field. The student population presents a cultural diversity, often shaking perceptions based on its homogeneous national and cultural composition in many countries, including Greece. This new reality makes it imperative to manage this diversity, and it is in this context that teachers' views on cultural diversity become particularly important. At the same time, at the level of teaching approaches, differentiated teaching can provide important solutions, as it helps to motivate students, improve their performance, and develop more positive attitudes and beliefs of students and teachers.

It is now generally accepted that school can play a central role in promoting skills. This role can be addressed not only through the integration of appropriate interventions into the curriculum, but also through the implementation of non-curricula. An important element in this perspective is that schools have characteristics of a learning organization, and teachers perceive the need to transform school into a learning organization for continuous evolution in accordance with new educational and social needs. At the same time, modern school should be able to make a decisive contribution to tackling the phenomena of student aggression and bullying, focusing on the characteristics of the perpetrator, the victim, as well as the role of teachers and parents, applying innovative ideas as well as time-resistant practices. Admittedly, in all cases, developed skills of cooperation are needed between all those involved in the learning process and especially at the level of school unit. In this context, an important factor for cooperation should exist between teachers of general and those of special education.

In the perspective of formal education, there are also a number of contemporary issues concerning the recording of attitudes of Vocational High School teachers towards the institution of apprenticeship in the early stages of its implementation. At the same time, issues such as the conditions for applying mentoring in education are discussed, as well as going back to the past investigating processes and ways in which school camps in our country were designed, organized and practiced in the first half of the 20th century.

In the field of teaching methodology some alternatives to teaching are presented: through antithesis in digital environments, through incorporation of new technologies into teaching process and the evaluation of the results of an interdisciplinary approach to three distinct subjects as Computing, Geography and Modern Greek Literature.

Finally, in the field of non-formal education the approach and definition of the concept of 'adulthood' is attempted, not only on the basis of the criterion of age but through axes as: maturity, responsibility, experience, self-management, self-determination (self-perception), autonomy and a sense of social responsibility. The issue of leakage in Vocational Education Institutions is also being investigated, not only in cases where trainees are unable to combine study with work, but also in cases of dropouts due to frustration with teaching methods and practices.

This issue completes the 7th volume of the “educational circle” and thus the magazine is headed to its 8th year of operation. This is a year which, in conjunction with the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching held in Drama in May 2020, aspires to contribute to the scientific dialogue which is constantly developing and evolving in relation to the current trends and perspectives of teaching and learning.

Spiros Kioulanis

## Editorial

Στο 3ο τεύχος του 7ου τόμου, του εκπαιδευτικού κύκλου, παρουσιάζονται 18 νέα άρθρα, τα οποία συνδέονται με ένα ευρύ πεδίο αντικειμένων που καλύπτουν το πεδίο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η ικανοποίηση των εργαζομένων από το επάγγελμά τους, έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που συνεισφέρει στην ποιότητα των αποτελεσμάτων της εργασίας τους. Στο 2ο άρθρο αυτού του τεύχους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας, μέσω της οποίας διερευνάται διεξοδικά η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έρευνα η οποία διεξήχθη στις 13 περιφέρειες της επικράτειας, το σχολικό έτος 2017-2018, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων δημόσιων σχολείων και που για πρώτη φορά παρουσιάστηκε τον Μάιο του 2019 στη Δράμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ως αποδέκτες τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης και γονείς μαθητών, υποδεικνύοντας πεδία τα οποία με τις ανάλογες παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλλουν ώστε

να βελτιωθεί το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και μέσω αυτού το επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Η συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων από ποικίλες κοινωνικές ομάδες στη σύγχρονη τάξη, καλύπτει ένα σημαντικό μέρος της ύλης αυτού του τεύχους. Η ετερότητα, η ανομοιογένεια, η διαφορετικότητα είναι έννοιες που συναντώνται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και το γεγονός αυτό δημιουργεί σημαντικά ερωτήματα για το εάν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι σωστά ενημερωμένος και παιδαγωγικά καταρτισμένος ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου σχολείου. Παράλληλα, οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές αγγίζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης. Ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεσή του, σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και στο πλαίσιο αυτό η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Την ίδια στιγμή σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να προσφέρει σημαντικές λύσεις, καθώς συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών, στη βελτίωση των επιδόσεών τους, και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην προώθηση των δεξιοτήτων. Αυτός ο ρόλος μπορεί να αντιμετωπιστεί όχι μόνο μέσω της ενσωμάτωσης των κατάλληλων παρεμβάσεων στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων εκτός προγράμματος σπουδών. Ένα σημαντικό στοιχείο ως προς αυτή την προοπτική είναι τα σχολεία να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, και οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό για διαρκή εξέλιξη σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Παράλληλα το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα ώστε να συμβάλλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση των φαινομένων της μαθητικής επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος, καθώς και στον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, εφαρμόζοντας καινοτόμες ιδέες καθώς και πρακτικές που αντέχουν στο χρόνο. Βεβαίως, σε κάθε περίπτωση απαιτούνται ανεπτυγμένες ικανότητες συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό ένας σημαντικός παράγοντας συνεργασίας είναι αυτός μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Στην προοπτική της τυπικής εκπαίδευσης κινούνται και μία σειρά από σύγχρονα θέματα, που αφορούν στην καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων ως προς το θεσμό της μαθητείας κατά τα πρώτα στάδια της εφαρμογής του. Παράλληλα εξετάζονται ζητήματα όπως οι προϋποθέσεις εφαρμογής του mentoring στην εκπαίδευση, αλλά και αναδρομές στο παρελθόν όπως η διερεύνηση των διαδικασιών και των τρόπων με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για τις μαθητικές κατασκηνώσεις στη χώρα μας στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα.



Στην κατεύθυνση της διδακτικής εκτίθενται διδακτικές εναλλακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στη διδασκαλία μέσω της αντιλογίας σε ψηφιακό περιβάλλον, στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, καθώς και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας διαθεματικής προσέγγισης τριών διακριτών μαθημάτων, της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Τέλος, στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης επιχειρείται η προσέγγιση και η οριοθέτηση της έννοιας της «ενηλικιότητας», όχι με βάση μόνο το κριτήριο της ηλικίας αλλά και μέσα από άξονες όπως: η ωριμότητα, η υπευθυνότητα, η εμπειρία, η αυτοδιαχείριση, ο αυτοπροσδιορισμός (αυτοαντίληψη), η αυτονομία και η αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Διερευνάται επίσης το φαινόμενο της διαρροής στα Ιδρύματα Επαγγελματικής Κατάρτισης, όχι μόνο στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να συνδυάσουν τη φοίτηση με την εργασία, αλλά και στις περιπτώσεις εγκατάλειψης των σπουδών τους εξαιτίας απογοήτευσης λόγω των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας.

Με το τεύχος αυτό ολοκληρώνεται ο 7ος τόμος του εκπαιδευτικού κύκλου και έτσι το περιοδικό κατευθύνεται προς το 8ο έτος της λειτουργίας του. Σε ένα έτος όπου συνδυαστικά με το 3ο διεθνές βιωματικό συνέδριο εφαρμοσμένης διδακτικής που θα διεξαχθεί στη Δράμα τον Μάιο του 2020, φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο που συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται αναφορικά με τις σύγχρονες τάσεις και προοπτικές της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σπύρος Κιουλάνης

## 4thlabs: a school science magazine project targeting the promotion of soft skills

Vasileios Vourloumis, Secondary Education Science Teacher, Biology MSc, vasvour@sch.gr

**Abstract:** This study presents the features and measured effects of an extra-curriculum program called “4thlabs: science magazine” which targets the promotion of important soft skills such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration in high school students. Program’s main features include project-based learning and the use of experiential activities. “4thlabs” was attended by 55 students (aged 14-15) of the 4th Junior High School of Aigaleo during school years 2016-2019. The YES 2.0 tool was used to firstly compare “4thlabs” students’ program experience with their science courses experience during the same period and secondly with the science courses experience of a non-participants group of 49 students (aged 14-15) attending the same courses. Results show that “4thlabs” has a positive effect in promoting students’ collaboration, responsibility, leadership, presenting information, creativity and communication skills. Moreover students enhanced aspects of their problem-solving and emotional regulation abilities. Finally “4thlabs” did not seem to affect diverse peer relationship, effort, goal-setting and time management skills. These results suggest the enhanced educational value and characteristics of targeted extra-curriculum programs in promoting students’ soft skills along with science classroom courses.

**Keywords:** soft skills, extra-curriculum, project-based, experiential

### Introduction

The EU Skills Panorama glossary defines STEM skills as the “*skills expected to be held by people with a tertiary-education level degree in the subjects of science, technology, engineering and maths*”. These may include vital academic skills such as critical analysis of empirical data, understanding of scientific and mathematical principles, applying theoretical knowledge to practical problems, ingenuity, logical reasoning and practical intelligence (ICF & Cedefop, 2015). They also include important soft skills (also referred as 21st century skills) that “*relate to personal competences (confidence, discipline, self-management) and social competences (teamwork, communication, emotional intelligence)*” Soft skills are considered an important part of the training and practice of any STEM professional.

In the first major attempt to define and categorize these soft skills, World Health Organization (1994) identified the following core life skills for the promotion of health and well-being of children and adolescent: decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal relationship skills, self-awareness, empathy, coping with emotions and coping with stress. A lot of efforts and approaches have been

published since then, under the influence of different global and local factors and reflecting different needs. European Union (2006) proposed that these skills may also include digital competence, learning to learn skills, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. It is important to note that modern approaches emphasize the development and assessment of soft skills. A recent study by Cinque (2016) reviews some major frameworks which were presented and classifies soft skills in the following categories: *People-related skills* (including communication, interpersonal, teamwork), *Conceptual/thinking skills* (including collecting and organizing information, problem-solving, planning and organizing, learning-to learn skills, thinking innovatively and creatively, systems thinking), *Personal skills and attributes* (including being responsible, resourceful, flexible, able to manage own time, having self-esteem) and *Skills related to the business world* (including innovation skills, enterprise skills).

A recent report from the European Union (ICF & Cedefop, 2015) points out that demand for STEM skills is anticipated to increase in the future. But although the numbers of STEM students and graduates are both increasing in the EU (Eurostat, 2014) there is a shortage of STEM professionals (Dobson, 2014). This fact is attributed, among other reasons, to a lack of ‘*employability skills*’ and raises the general concern that students lack the right soft skills to work in the field. The report suggests that it is important for schools to undertake an active role in promoting skills such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration while informing students about the realities of a rewarding career in STEM related occupations.

Extra-curriculum students’ programs operating during the non-school hours are considered important partners that work alongside with school courses in order to support learning and development. Most of these programs aim to develop “social-emotional” or “soft” skills that will help young people to be ready for college, work and life. Evidence shows that young people’s participation in organized activities, including sports, arts, and other types of youth programs, is associated with positive outcomes, such as college achievement (Marsh, 1992) and interpersonal competence (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003). During these programs students learn how to collaborate and communicate with their peers and teachers in ways different from their interactions in regular classrooms (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003). Moreover school-based organized extracurricular activities seem to be more beneficial than out-of-school activities (Marsh & Kleitman, 2002). One of the most important types of extra-curricular activities is STEM-related programs such as science clubs, visits to museums, planetariums, national parks, and natural settings, robotics and science fairs (Sahin, 2013). During these programs, students promote their scientific inquiry skills and develop scientific reasoning. They also practice teamwork, taking responsibility for their ideas and respecting other peer’s opinions and contributions. Finally they have higher science achievement scores (Abernathy & Vineyard, 2001). According to Sahin, Ayar & Adiguzel (2013) STEM related activities that include collaboration, teamwork, problem solving and time management activities tend to help students learn from each other, develop important soft skills and shift

their interest toward STEM fields. Researchers conclude that the design and implementation of such after-school programs is important *“in order to align schools with 21st century educational standards which will then help the young generation become lifelong learners.”*

In Greece, it is generally accepted that soft skills are really important for enhancing employability, personal fulfillment and social participation, especially by educational institutions. Nevertheless there is considerable confusion over how necessary soft skills should be defined and implemented. At a national level there are not many initiatives that are dedicated to this problem and most of them are associated with European policy and European funds (Cinque, 2016). This study presents a Greek extra-curriculum educational program called “4thlabs: science magazine” as an example of dealing with the above situation at a school level. “4th labs” is a project based-learning program, which focuses on enhancing and promoting important soft skills through various pedagogical approaches and activities. Finally the success of the program’s goals is measured using the Youth Experiences Survey (YES 2.0) after a three year implementation of the program at 4th Junior High School of Aigaleo. The ultimate goal of the program is to promote soft skills that include: 1. communication skills such as the ability to listen attentively and to participate productively in a debate, to present the necessary information when needed, to effectively coordinate and organize a discussion and to recognize and express personal emotions in a productive manner, 2. teamwork skills such as such as mutual assistance, positive feedback and constructive criticism, to take initiatives, to manage disagreements and conflicts, time and resources management and 3. methodological skills for resource research (books, magazines, internet) such as composing and editing a questionnaire, searching, selecting and processing data.

## **1. The program “4thlabs: science school magazine”**

### **1.1. Overview**

“4thlabs” is an extra-curriculum program, held for three consistent school years, during the period of September 2016 to May 2019, at the 4th Junior High School of Aigaleo. It was carried out as an approved “Program of School Activities” by the Greek Ministry of Education. It was attended voluntarily by a total of 55 third grade students aged 14-15 years and was organized by one science teacher. For every school year, the program was held during the period of November to May, and consisted of an average 30 meetings (1-2 meetings per week). Meetings lasted for 1 hour and took place at the school’s library, IT classroom and science lab. The main outcome of the project is the online publication of one science school magazine per school year. This science magazine is intended to be read by secondary education students and is available for free online at the project’s blog: [4thlabs.blogspot.com](http://4thlabs.blogspot.com).

One of the main features of the program is that it combines experiential activities and exercises (Archontaki & Filippou, 2010; Filippou & Karantana, 2010) along with Project-

Based Learning (PBL) in order to promote students’ soft skills. The purpose of experiential exercises is to motivate students emotionally, physically, and mentally in order to facilitate their path to self-awareness (Filippou & Karantana, 2010). It has been shown that PBL has a positive influence on students' soft skills development (Lapek, 2018). These skills mainly include collaboration, communication, problem solving, creativity and self-direction, time management (Lapek, 2018; Meyer & Wurdinger, 2016; Wurdinger & Qureshi, 2014) Finally, the integration of experiential learning classroom activities to PBL programs seem to have positive effects in promoting students’ interpersonal communication skills and creativity (Lubis, Lubis & Ashadi, 2018).

## 1.2. Phase One

During the first phase of the program (4-5 meetings) every meeting contains two sessions. The first and longer session is dedicated to experiential activities and exercises and the second and shorter session is dedicated to the preparation of students and teacher for editing and creating the magazine. The educational components of these sessions are described and explained below.

*Educational contract:* The first activity is the creation of an educational contract which reflects the teacher’s and student’s expectations from each other and includes the rights and responsibilities of every member of the program (Matsagouras et al., 2011; Newbould, 2018). This contract also includes the code of contact between peers, especially during the online collaboration and communication (Saferinternet.gr, 2019). Finally, it is desirable that the contract reflects the expectation that all members and all teams will work effectively, in compliance with time limits and obligations to perform the highest possible quality of work (Matsagouras et al., 2011).

*Experiential exercises:* Students work in group of 4-5 students (divided randomly and in different groups at every meeting) or as one whole group. Teacher acts as an animator and organizes experiential exercises that facilitate building trust, communication, bonding, mutual support and cooperation between students (Archontaki & Filippou, 2010, Filippou & Karantana, 2010). These exercises increase interactions and help the team dynamics and team spirit to grow faster. In a personal level students learn to reduce their fears of interacting with peers and experiment on new attitudes. Moreover they give students opportunities to discover, understand and realize -in a positive way- invisible aspects of themselves, and possibly to change aspects of their attitude (Filippou & Karantana, 2010). Two typical examples of such exercise are described below:

i. “Transfer the message” (getting to know, activation, communication goals): Students write their name on a piece of paper. Holding it, they move around freely and when they meet someone, they hand them the paper and tell them three things about themselves. The other student does the same. Soon after, they meet someone else and tell him/her their name. Here they show them the student whom they spoke to before, giving the paper and the information

as accurately as possible. They continue to meet as many students as they can. At the end, in a whole group circle, each student tries to present the student who his/her name is written on the paper he/she is holding (Archontaki & Filippou, 2010, p.101).

ii. “Fairytale with two words” (self-knowledge, collaboration, creativity development goals): Students are divided into groups of 4 members. In each group, everyone says two words unrelated to each other. After all words are told, the first student begins to create a fairy tale using his first word, spontaneously saying what comes to his mind. As soon as he sticks, the second student continues from where the first one stopped using his/her own first word. So do the other group students. When all four students have spoken, they continue with their second word. The other groups are listening. With the same process, each team creates its own fairy tale. At the end of the exercise there is a discussion about students' impressions and the possible connection of fairy tales to their personality traits (Archontaki & Filippou, 2010, p.181).

*Presentation of key concepts and tools:* During these sessions, teacher presents to the whole students group, basic concepts and tools that will help them during the editing period. Information may vary from year to year but they always aim to give students the appropriate minimum guidance in order to fully develop their initiative and skills in phase two of the program. Important information of this kind are the following:

i. Teacher presents current and previous issues of “4thlabs” and explains the rules of retrieving and configuring information from trustworthy sources. Students sum up all sources available to them (internet, books, magazines, newspapers and others) through a brainstorming activity. Most importantly they become familiar with the idea of the “creative commons” licensing approach (Creative Commons, 2019) and with basic internet tools in order to retrieve free information. These tools may include sites such as *google.com*, *wikipedia.org*, *commons.wikimedia.org*, *pixabay.com*, *britannica.com* and other sources proposed by students.

ii. Teacher presents the basic features and controls of asynchronous collaboration and communication tools which will be used by students during the program. In the scope of promoting digital skills, students learn basic controls and features of a wiki-based platform (such as *wikipedia.com*, *google docs*) in order to organize their material and collaborate with peers. They also become familiar with communication tools that are accessible in computers and/or smartphones (such as personal e-mails, *remind*, *mailinator.com*).

iii. Students are let to organize a personal folder which will contain personal/team products during the program and their personal journal. Personal journal consists of separate answer/information sheets (1 sheet per meeting) which are completed at the end of every meeting. In these, students keep a record of the date, place and tools they used during the meeting. They also write down information on their activities, problems they encountered and solutions applied, comments, thoughts, observations, emotions, suggestions, judgments and experiences that took place during or prior to the meeting. Keeping a personal diary of this

content is considered an effective means of learning and developing positive attitudes, metacognition and reflection (Matsagouras et al., 2011).

### 1.3. Phase two

This is the main phase of the program (20-22 meetings) and includes the various tasks and activities that students undertake in order to edit the magazine. They work in teams at every meeting until the end of the program. Every meeting may include sessions of experiential team activities and exercises, polling and presentation activities, editing and presenting information material for the magazine’s articles and other activities that are described below.

*Team formation and management:* At the beginning of phase two, students are divided in teams of 4-5 after the implementation of a simple sociometric test: students indicate 3 students with whom they would like to form a group and 3 students with whom they would not like to form a group. Teacher then constructs the appropriate sociometric chart (possibly using software like Group Dynamics<sup>®</sup>) and forms groups in which he tries to include two of the proposed peers for every student. This method provides heterogeneity to gender and social status and ensures the best possible inclusion of all students (Matsagouras 2011) One student undertakes the role of chief-editor of the team and holds responsible for various tasks: coordinating team’s activities, assigning tasks to its members when necessary, representing the team, checking for team’s productivity concerning time frames, ensuring adequate information for absent members after a meeting. The role of chief-editor is rotated and assigned at fixed intervals to all team members so that they all practice their responsibility, communication and leadership skills. Finally other members are assigned the role of editor and are let to agree upon the possible special role for each editor according to his/her preferences and talents. Assigning roles helps make each team's collective work more efficient and as active as possible for all of its members (Matsagouras 2011).

*Gathering, analyzing and editing article material:* The main task of each team is to compose an article for the magazine. Teams propose 2-3 topics for an article after discussions. They present, during a session, the reasons and aspects of each topic that they find interesting and want to research. After one or two rounds of debate between the whole group, team members make their final decision about the article’s topic. Sessions for gathering information using the internet, books and magazines are organized. From meeting to meeting a member of each team presents the team’s findings, progress, problems that came up and the solutions applied by its members. It is important that all students of every team rotate in doing these presentations because this is considered a way of enhancing interdependence and teamwork (Matsagouras 2011). During this period, students collaborate in person at the meetings and alongside they store and edit their material online using a wiki-based platform. This asynchronous cooperation in writing the article is scheduled according to student’s preferences at and between meetings.

*Survey Research:* For every issue of the magazine, at least one simple social research is

organized by students as a separate activity. Every team is assigned to propose 2 theme-topics for research and presents its suggestions to the whole group during a session. After that, all suggestions are put into poll using an online tool like *tricider.com* which gives students the ability to vote for their favorite topic and comment upon their selection. After a certain time period of voting, 1 or 2 topics are finally selected. Then a second round of suggesting, presenting, voting and commenting takes place in order to choose the questions of the survey. The sample of the research are the students of 2nd and/or 3rd grade of 4th Junior High School of Aigaleo who answer the questions online during school hours using a questionnaire prepared by the program’s students at *monkeysurvey.com* or *Google Forms*. The analysis of the results is assigned to all teams using appropriate software like *LibreOffice Calc*. Teams combine their results using the wiki platform and propose conclusions which are published to the magazine.

*Interviews of professionals:* During phase two of the program, interviews of two science professionals are organized by the teacher and students. These interviews take place in school or preferably the workplace of the professional who may be parent of school’s student, engaged in STEM fields. Interviewees answer questions about their educational and career pathway. Questions are prepared by students with a similar set of activities as others (proposing, commenting, voting online). Interviews are recorded and are transcribed as a separate activity by all teams using the wiki platform. This activity is vital because students may have difficulty imagining themselves as scientists as they cannot see that science professionals have a normal life, just like them. Having students interact with scientists in school influences positively the student’s perceptions and helps them overcome stereotypic views about scientists (Bodzin & Gehringer, 2001; Finson, 2002; Wyss, Heulskamp & Siebert, 2012).

*Extra activities:* Alongside with the above activities, students propose and organize extra activities that lead to publishable material for the magazine. At the first three issues these activities include a science crossword, pages with science jokes, photography contest about nature, literary competition about science and others. These activities are carried out by all teams using a project-based approach via the wiki platform of the program. Visits to science museums and science-related workplaces are also organized (1-2 per year) and are usually combined with the magazine’s interviews. Finally, on the occasion of one team’s article about “science experiment with everyday materials” for the first issue of the magazine, a lab activity is organized by students in order to perform the published experiments.

*Experiential exercises:* Collaborative action is a complex and demanding form of action because it requires communication, collaboration and conflict management skills that students do not possibly possess. That is why, experiential exercises are also carried out during phase two at fixed intervals. These activities are chosen by the teacher in order to deal with possible problems and conflicts that arise among students. Students participate in these activities at their fixed teams and are encouraged to practice effective teamwork and communication. In any case, emerging problems can be prevented or satisfactorily addressed if the teacher



closely monitors and feedbacks the work of team groups, ensures interdependence and integrates student’s interests and individual inclinations in teamwork (Matsagouras, 2011).

#### **1.4. Phase three**

This phase (4-5 meetings) is dedicated to the creation of the final product of the program, the magazine’s issue. After the resource material is gathered in the wiki platform, all teams undertake separate activities in fixed time frames in order to edit their article and finalize their tasks for the research, the interview and other issue sections. One or two sessions for the collaborative creation of the cover of the issue are also organized. Students work in their formed teams but approve each final section of the issue as a whole group. Finally students undertake tasks in order to prepare a presentation for the issue at the school’s annual programs presentation. They also publish their articles at the magazine’s blog. During the last meeting students have the opportunity to express their feelings about their overall program experience via an experiential exercise and fill out the program’s YES 2.0 questionnaire as described in the next sections of this study.

## **2. The Yes 2.0 tool**

The YES 2.0 is the improved version of the Youth Experiences Survey (YES), an instrument that was created for research purposes as part of the Youth Development Experiences project (Hansen & Larson, 2002; Hansen & Larson, 2005). The tool is intended for middle school and high school-age youth and it is used to measure their developmental experiences after participating in a given organized activity. The survey is available in a paper/pencil format and youths are asked to rate their current or recent involvement in an activity via filling out the response format using a four-point Likert scale with 1 being “yes, definitely” and 4 being “not at all.” It takes about 20 minutes to complete and it is accessible for free online on the TYDE Project’s website ("Youth Development Research Project", 2019).

Although the scales and items of the tool are selected to capture the developmental experiences that are salient in organized activities, for comparative purposes, the YES tool has also been used and tested to assess experiences in other youth settings, specifically school classes, leisure activities (Rathwell & Young, 2016; Hansen & Larson, 2007), sports (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2012) and after-school extracurricular programs (Alfnifie, 2012). The questionnaire includes 6 main scales addressing positive experiences (Cronbach's alpha ranging from .84 to .94) and 5 scales for negative experiences (Cronbach's alpha ranging from .75 to .94) and focuses on measuring experiences both of personal and interpersonal development. According to Wilson-Ahlstrom et al. (2014) the YES 2.0 tool includes 10 subscales that correspond to the following three 21st century soft skills areas:

1. Relationships and Collaboration (skill area): Diverse Peer Relationships, Group Process Skills, Prosocial Norms, Feedback (YES 2.0 subscales)

2. Critical Thinking and Decision-making (skill area): Problem-Solving (YES 2.0 subscale)
3. Initiative and Self-direction(skill area): Goal-Setting, Effort, Time Management, Emotional Regulation, Leadership and Responsibility (YES 2.0 subscales)

### 3. Methodology

#### 3.1. Research questions and approach

The research questions of this study are:

1. to determine whether the implementation of the program “4thlabs” can affect students’ soft skills or not and
2. to determine which soft skills are affected and in what way if the first question is positive.

For this purpose quantitative research was used. Questions are going to be addressed by researching the effect of the program in 10 scales of the YES 2.0 tool which correspond to the program’s main desired outcomes. In order to research this effect, the student’s experience measurement from the program (*pr.exp.*) is statistically compared against the experience from their science classroom courses (*sc.exp.*) in two levels: firstly the two experiences (*pr.exp.* and *sc.exp.*) of 4thlabs participants (PG) are compared and secondly the *pr.exp.* of 4thlabs participants is compared to the *sc.exp.* of non-participants students (NPG) of the same school (control group).

#### 3.2. Data sample

Research data derive from the answers to the YES 2.0 questionnaire of 104 3rd grade Junior High School students who belong to two groups: 1. the 55 students (PG) of 4th Junior High School of Aigaleo (aged 14-15, 20 male, 35 female) who attended the “4thlabs” program during the three years of its implementation, and 2. The answers of 49 students (NPG) of the third grade of the same school (aged 14-15, 26 male, 23 female) and from three different school years who attended the same science classroom courses with 4thlabs-participants. Students of this group were selected using selective sampling as they were available to fill out the questionnaire the same day with 4thlabs participants.

#### 3.3. Research tools

The main tool for measuring and evaluating student’s experiences is the YES 2.0 questionnaire translated in Greek. Students fill out the questionnaire in its original form and then only ten subscales for 21st century soft skills were processed for data analyses: Diverse Peer Relationships (DPR), Group Process Skills (GPS), Feedback (F), Problem-Solving (PS), Goal-Setting (GS), Effort (E), Time Management (TM), Emotional Regulation (ER),

Leadership and Responsibility (LR), Cognitive Skills (CS). The subscale for “ProSocial Norms” which addresses soft skills was excluded from analysis because it didn’t correspond to the program’s educational goals. In contrast the subscale “Cognitive Skills” was included because it addresses skills such as resource research, digital and communication skills. The IBM® SPSS® Statistics v.23.0 software was used for data descriptive statistics and statistical analyses (Roussos & Tsaousis, 2002; Field, 2009).

### 3.4. Research procedure

At the end of “4thlabs” program (15-30 May of every school year) and at the beginning of the last meeting, participant students fill out the YES 2.0 questionnaire, evaluating their experience during the program. The same day and during school hours, non-participant and participant students fill out the YES 2.0 questionnaire evaluating their experience during this year’s science courses. The questionnaire ensures anonymity and is given to students after the written consent of their parents is assured. For this research, only questionnaires, which were fully answered by students, were used. Finally prior to the data analyses one questionnaire from the NPG was excluded because it was given the same answers to 95% of all questions.

## 4. Results

### 4.1. Descriptive statistics

Descriptive statistics were computed from the samples. Table 1 presents the mean and standard error for each group of students. It should be noted that lower score is an indication of improvement in the corresponding set of skills. A review of the descriptive statistics suggests improvement in the mean score between *pr.exp.* and *sc.exp.* for scales GPS, F, PS, TM, ER, LR, CS providing initial evidence for the possible positive effect of “4thlabs” promoting student’s skills. Mixed evidence are indicated for scales DPR and E and finally a negative indication is shown in scale GS.

**Table 1. Mean (±St. Error) Score in YES 2.0 scales for three experience data.**

Group	N	DPR		GPS		F		PS		GS	
		Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE
PG pr.exp.	55	2.52	0.10	1.71	0.07	1.96	0.09	2.24	0.08	2.20	0.09
PG sc.exp.	55	2.66	0.12	2.19	0.09	2.19	0.11	2.60	0.10	2.12	0.10
NPG sc.exp.	49	2.38	0.12	1.97	0.06	2.21	0.08	2.41	0.09	2.14	0.07

Group	N	E		TM		ER		LR		CS	
		Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE
PG pr.exp.	55	2.17	0.09	2.07	0.10	2.38	0.10	1.79	0.08	2.09	0.08
PG sc.exp.	55	2.15	0.10	2.18	0.09	2.48	0.10	2.80	0.12	2.21	0.09
NPG sc.exp.	49	2.23	0.07	2.20	0.09	2.43	0.09	2.41	0.12	2.16	0.05

The Kolmogorov–Smirnov test was implemented in order to check the normality of each scale scores for the three groups of data. Results are presented in Table 2.

**Table 2. Results of the significance of the K-S test for the 10 scales in the 3 groups of data.**

Group	df	DPR	GPS	F	PS	GS	E	TM	ER	LR	CS
PG pr.exp.	55 <sup>a</sup>	.200 <sup>b</sup>	.001	.000	.007	.001	.003	.044	.033	.000	.029
PG sc.exp.	55 <sup>a</sup>	.200 <sup>b</sup>	.062	.002	.004	.000	.200 <sup>b</sup>	.029	.081	.000	.094
NPG sc.exp.	49 <sup>a</sup>	.200 <sup>b</sup>	.005	.000	.002	.002	.004	.006	.011	.200 <sup>b</sup>	.065

a. Degrees of freedom (df) are the same for every scale of the same student’s group.

b. This is a lower bound of the true significance.

Most of the scales’ data significantly differ from the normal distribution ( $p < 0.05$ ), so the use of non-parametric test is appropriate for the statistical comparison between them. In only one case, the data of scale DPR scale for *PGpr.exp.* and *NPGsc.exp.* are approximately normally distributed ( $p > 0.05$ ) and require running a test of homogeneity of variance since they represent independent samples (there is no need to test homogeneity of variance in samples of the same group). After the use of Levene’s test, for DPR, the variances were equal for group data *PGpr.exp.* and *NPGsc.exp.*,  $DPR(1.102) = 1.18$ ,  $p > 0.05$ . The independent t-test is used for the comparison of these two groups’ data.

## 4.2. Statistical analysis

### 1. Comparison of DPR scale data

Application of dependent t-test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Diverse Peer Relationship scale between *pr.exp.* ( $M=2.52$ ,  $SE=0.10$ ) and *sc.exp.* ( $M=2.66$ ,  $SE=0.12$ ),  $t(54)=-0.915$ ,  $p > .05$ ,  $r=.01$ .

Application of independent t-test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Diverse Peer Relationship scale during *pr.exp.* ( $M=2.52$ ,  $SE=0.10$ ) compared to non-participants *sc.exp.* ( $M=2.38$ ,  $SE=0.12$ ),  $t(102)=-0.841$ ,  $p > .05$ ,  $r=.08$ .

## 2. Comparison of GPS scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants had a significantly better experience in Group Processing Skills scale during *pr.exp.* ( $Mdn=1.60$ ) than *sc.exp.* ( $Mdn=2.20$ ),  $z=-3.75$ ,  $p<0,001$ ,  $r=-.35$  (medium to large effect). Moreover this significantly better experience of 4thlabs was tested and confirmed in all GPS scale’s questions: Q37, *pr.exp.* ( $Mdn=1.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2,00$ ),  $z=-2.95$ ,  $p=.001$ ,  $r=-.28$ /Q38, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-1.68$ ,  $p=.05$ ,  $r=.16$ /Q39, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-3.73$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.35$ /Q40 *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-2.41$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.22$ /Q41, *pr.exp.* ( $Mdn=1.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-2.45$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.23$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants had a significantly better experience in Group Processing Skills scale during *pr.exp.* ( $Mdn=1.60$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=1.80$ ),  $U=955.50$ ,  $z=-2.57$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.25$  (small to medium effect). This significantly better experience of 4thlabs was tested separately for the scale’s questions and it was confirmed in three out of five of them: Q37, participants ( $Mdn=1,00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1101.00$ ,  $z=-1.84$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.18$  / Q39, participants ( $Mdn=2,00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1082.00$ ,  $z=-1.84$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.18$  / Q40, participants ( $Mdn=2.00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1012.50$ ,  $z=-2.28$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.22$

## 3. Comparison of F scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Feedback scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-1.45$ , *ns*,  $r=-.13$ . Interestingly, when looking for differences in separate questions Q42 and Q43 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants improved significantly their ability to present information during the program ( $Mdn=2.00$ ) than science courses ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-2.96$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.28$  but did not improve at attending presentations at program ( $Mdn=2.00$ ) than science courses ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-.21$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.28$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants had a significantly better experience in Feedback scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1042.00$ ,  $z=-2.03$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.18$  (small to medium effect). Interestingly, when looking for differences in separate questions Q42 and Q43 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants improved significantly their ability to present information during the program ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants in science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $U=916.50$ ,  $z=-2.97$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.29$  but did not improve at attending presentations at program ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1311.50$ ,  $z=-.24$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.02$ .

## 4. Comparison of PS scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants had a significantly better experience in Problem Solving scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.33$ ) than *sc.exp.*

( $Mdn=2.66$ ),  $z=-2.55$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.24$  (small to medium effect). Moreover this significantly better experience of 4thlabs was tested and confirmed in all PS scale’s questions (YES 2.0: Q13-15): Q13, *pr.exp.* ( $Mdn=3.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-1.77$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.16$  / Q14, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-1.93$   $p<.05$ ,  $r=-.18$  / Q15, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-2.44$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.23$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Problem Solving scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.33$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.33$ ),  $U=1230.50$ ,  $z=-.77$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.07$ . Interestingly only in Q13 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants reported their significantly better ability to observe problem solution by other peers ( $Mdn=3.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $U=1076.50$ ,  $z=-1.86$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.18$

### 5. Comparison of GS scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Goal Setting scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.20$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.20$ ),  $z=-0.79$ , *ns*,  $r=-.07$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Goal Setting scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.20$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1293.50$ ,  $z=-.35$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.03$ .

### 6. Comparison of E scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Effort scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.33$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $z=-0.58$ , *ns*,  $r=-.05$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Effort scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.20$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.33$ ),  $U=1265.00$ ,  $z=-.54$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.05$ .

### 7. Comparison of TM scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Time Management scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.33$ ),  $z=-0.79$ , *ns*,  $r=-.07$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Time Management scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1203.50$ ,  $z=-.94$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.09$ .

#### 8. Comparison of ER scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Emotional Regulation scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.25$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.50$ ),  $z=-0.46$ , *ns*,  $r=-.04$ . Interestingly only in Q20 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants reported that they became significantly better in dealing with fear and anxiety during program ( $Mdn=2.00$ ) than science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-1.72$ , *ns*,  $r=-.16$ .

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Emotional Regulation scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.25$ ) than non-participants during *sc.exp.* ( $Mdn=2.25$ ),  $U=1293.00$ ,  $z=-.35$ ,  $p>.05$ ,  $r=-.03$ . Interestingly in two questions, Q20 and Q21 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants reported that they became significantly better in dealing with fear and anxiety during program ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $U=1064.50$ ,  $z=-1.91$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.18$  and they reported that they became significantly better in handling stress during program ( $Mdn=2.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $U=1049.00$ ,  $z=-2.04$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.20$ .

#### 9. Comparison of LR scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants had a significantly better experience in Leadership and Responsibility scale during *pr.exp.* ( $Mdn=1.66$ ) than *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-5.70$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.54$  (large effect). Moreover this significantly better experience of 4thlabs was tested and confirmed in all LR scale's questions: Q44, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-4.03$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.38$  / Q45, *pr.exp.* ( $Mdn=2.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-3.40$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.32$  / Q46, *pr.exp.* ( $Mdn=1.00$ ) to *sc.exp.* ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-5.66$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.54$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants had a significantly different experience in Leadership and Responsibility scale during *pr.exp.* ( $Mdn=1.66$ ) than non-participants in *sc.exp.* ( $Mdn=2.33$ ),  $U=806.00$ ,  $z=-3.55$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.34$  (medium to large effect). Moreover this significantly better experience of 4thlabs was tested and confirmed in all LR scales' questions: Q44, participants ( $Mdn=2.00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1057.00$ ,  $z=-1.98$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.19$  / Q45, participants ( $Mdn=2.00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=1101.00$ ,  $z=-1.67$ ,  $p<.05$ ,  $r=-.16$  / Q46, participants ( $Mdn=1.00$ ) to non-participants ( $Mdn=2.00$ ),  $U=685.50$ ,  $z=-4.66$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.45$

#### 10. Comparison of CS scale data

Application of Wilcoxon signed-rank test showed that 4thlabs participants did not have different experience in Competence Skills scale during *pr.exp.* ( $Mdn=2.20$ ) and *sc.exp.* ( $Mdn=2.20$ ),  $z=-1.13$ , *ns*,  $r=-.10$ . Interestingly when looking for differences in separate questions, in Q26 of the YES 2.0 tool, 4thlabs participants significantly improved their creativity skills during program ( $Mdn=2.00$ ) than science courses ( $Mdn=3.00$ ),  $z=-1.97$ ,

$p < .05$ ,  $r = -.18$  and in Q27, they significantly improved their communication skills during program ( $Mdn = 2.00$ ) than science courses ( $Mdn = 2.00$ ),  $z = -2.73$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.26$

Application of Mann-Whitney test showed that 4thlabs participants did not have a different experience in Competence Skills scale during *pr.exp.* ( $Mdn = 2.20$ ) than non-participants in *sc.exp.* ( $Mdn = 2.20$ ),  $U = 1268.50$ ,  $z = -.51$ ,  $p > .05$ ,  $r = -.05$ . Interestingly when looking for differences in separate questions, in Q26, 4thlabs participants significantly improved their creativity skills during program ( $Mdn = 2.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn = 3.00$ ),  $U = 941.00$ ,  $z = -2.74$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.26$  and in Q27, they significantly improved their communication skills during program ( $Mdn = 2.00$ ) than non-participants during science courses ( $Mdn = 2.00$ ),  $U = 1086.50$ ,  $z = -1.84$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.18$

## Discussion and Conclusion

It is generally accepted that school can play a pivotal role in promoting soft skills (or 21st century skills) especially in the science field. This role can be addressed not only through the integration of appropriate interventions in the science curriculum but also through the implementation of extra-curriculum programs. The organization of such programs is a widespread practice in the Greek educational system via the annually official “Program of School Activities”. In this context, a recent European research (Cinque, 2016) pointed out the need for educators to focus on the definition and implementation of soft skills and organize targeted activities towards a better soft skills training of their students. This study presents the educational components of an extra-curriculum program called “4thlabs: science magazine” which focuses on the promotion of science soft skills. “4thlabs” is based on PBL and was designed to incorporate activities which target to give students the opportunity to practice and enhance their soft skills such as communication, teamwork, collaboration, digital competence, leadership and responsibility skills. One of its main features is the use of experiential exercises which help students to learn how to regulate their emotions and promote team dynamics and social skills.

The influence of the program towards the promotion of soft skills was measured by evaluating students’ experience using the YES 2.0 tool. Their program experience was compared to their school’s science courses experience during the same time period and was also compared to the science courses experience of students who did not participate in the program but attend the same classes with “4thlabs” participants. The contrasted results from these comparisons led to interesting conclusions as far the success of the program is concerned. In *Relationships and Collaboration* skill area (Wilson-Ahlstrom et al., 2014) “4thlabs” helped students promote their group processing skills as they became better at learning that working with peers requires compromising, becoming patient with other group members and evaluating how their emotions and attitude affect others. Moreover the program helped students to improve significantly their ability to present information but did not affect their ability to attend presentations. Students’ diverse peer relationships (such as making new friends from



different backgrounds) were not affected. This finding may be explained by the fact that students who attended the program were already familiar with each other and had already formed these relationships. In *Critical Thinking and Decision-making* skill area (Wilson-Ahlstrom et al., 2014) “4thlabs” enhanced students’ ability to observe other peers during problem-solving activities and learn from them. On the contrary, it did not affect their ability to develop plans for solving problems, possibly because it did not provide more challenges (e.g. experiments) than science classroom courses towards this direction. In *Initiative and Self-direction* skill area (Wilson-Ahlstrom et al., 2014) students attending “4thlabs” reported that they became significantly better in dealing with fear and anxiety as far as their emotional regulation is concerned during their collaboration with peers. Moreover they significantly enhanced their leadership and responsibility skills: they had an opportunity to be in charge of a group of peers, in contrast with their classroom courses experience, and experienced the challenges of being a leader while others counted on them. The program did not affect students’ effort and goal-setting abilities. In addition, although students’ mean scores suggest an improvement in time management skills, this improvement was not statistically verified. Finally in the *Cognitive Skills* subscale of the YES 2.0 tool, “4thlabs” participants significantly enhanced their creative and communication skills in comparison with their science classroom courses.

The methodological limitations of this study include: i) the implementation of the program only in one school and ii) the fact that both participants and non-participant students that were included in the study come from three separate school years, so their experience in the measured activities may vary. “4thlabs” program had the same features each school year with minor, but necessary variants (mainly in digital tools and types of experiential exercises). So in order to address the second limitation for the science courses experience, there was an effort to incorporate in the study, students with the same educators during the program’s time period. Therefore, this study is not representative of the entire population in Greece. However, its findings may very well shed light on the potential characteristics of project-based after-school programs targeting soft skills and their positive impact on developing students’ communication, emotional regulation, presentation of information, leadership, responsibility and group processing skills. These skills will help them make better career choices and become professionally adequate to succeed especially if their choice involves the science field.

## References

- Abernathy, T., & Vineyard, R. (2001). Academic Competitions in Science: What Are the Rewards for Students?. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 74(5), 269-276.
- Alfnief, S. (2012). *Adolescent Developmental Experiences and Participation in Extracurricular Activities in Saudi Arabia* (Ed.D.). Seattle University.

- Archontaki, Z., & Filippou, D. (2010). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων (ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης)* [205 experiential exercises for group animation (psychotherapy, social work, education)] (6th ed.). Athens: Kastaniotis.
- Bodzin, A., & Gehringer, M. (2001). Breaking science stereotypes. *Science and Children*, 35(1), 36-41.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal For Higher Education*, 3(2), 389.
- Creative Commons. (2019). When we share, everyone wins. Retrieved 29 August 2019, from <https://creativecommons.org>
- Dobson, I. R. (2014). *STEM: Country Comparisons – Europe...a critical examination of existing solutions to the STEM skills shortage in comparable countries*. European Commission. Australian Council of Learned Academies. Retrieved from <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56920>
- EU Skills Panorama Glossary. (2019). Retrieved 29 August 2019, from <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu>
- European Union. (2006). *Key Competences for Life Long Learning, Recommendation the European Parliament and the Council of 18th December 2006*, Official Journal of the European Union(2006/962/EC), L394/10-18. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Eurostat. (2014). *Mathematics, science and technology enrolments and graduates 2008-2014* Retrieved from <http://data.europa.eu/euodp/data/dataset/5cb7d6Dty2PMloa8B8yNfg>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Filippou, D., & Karantana, P. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...(Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης)*[*Stories to dream about ... Games to grow up ... (for animation of personal development in experiential groups)*] (1st ed.). Athens: Kastaniotis.
- Finson, K. (2002). Drawing a scientist: What we do and don't know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335-345.
- Hansen, D. and Larson, R. (2002). *The Youth Experience Survey 1.0: Instrument Development and Testing*. University of Illinois, Urbana-Champaign. Retrieved from <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/11/YES-1.0-Instrument.pdf>
- Hansen, D. and Larson, R. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0: Instrument Revisions and Validity Testing*. University of Illinois, Urbana-Champaign. Retrieved from <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/11/YES-2.0-Instrument.pdf>
- Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal*

*Of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 360-374.

- ICF, & Cedefop. (2015). *EU Skills Panorama (2014) STEM skills Analytical Highlight: FOCUS ON Science, technology, engineering and mathematics (STEM) skills*. European Commission. Retrieved from [https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP\\_AH\\_STEM\\_0.pdf](https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_STEM_0.pdf)
- Lapek, J. (2018). Promoting 21st Century Skills in Problem-Based Learning Environments. *CTETE - Research Monograph Series*, 1(1), 66-85.
- Lubis, N., Lubis, A., & Ashadi, R. (2018). Integrating Teaching Models to Enhance Efl Students' Interpersonal Communication Skill and Creativity. *International Journal Of Education And Literacy Studies*, 6(4), 129.
- MacDonald, D., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2012). Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. *Psychology Of Sport And Exercise*, 13(3), 332-340.
- Mahoney, J., Cairns, B., & Farmer, T. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal Of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal Of Educational Psychology*, 84(4), 553-562.
- Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-515.
- Matsagouras, E., Efthimiou, D., Boziyou, K., Baratsi, A., Petreskou, T., & Schiza, K. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο νέο Λύκειο (Βιβλίο εκπαιδευτικού)* [The Innovation of Research Work in the New High School (Teacher's Book)]. Athens: National Institution for Publishing Educational Books (OEDB).
- Meyer, K., & Wurdinger, S. (2016). Students' Perceptions of Life Skill Development in Project-Based Learning Schools. *Journal Of Educational Issues*, 2(1), 91.
- Newbould, S. (2018). Classroom Contract. *English Teaching Forum*, 56(4), 37-39.
- Rathwell, S., & Young, B. (2016). An Examination and Validation of an Adapted Youth Experience Scale for University Sport. *Measurement In Physical Education And Exercise Science*, 20(4), 208-219.
- Roussos, P., & Tsaousis, G. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες* [Statistics in the social sciences] (2nd ed.). Athens: Ellinika Grammata.
- Saferinternet.gr - For a safer internet. (2019). Retrieved 29 August 2019, from <http://www.saferinternet.gr>
- Sahin, A. (2013). STEM clubs and science fair competitions: Effects on post-secondary matriculation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 5-11.

- Sahin, A., Ayar, M., & Adiguzel, T. (2013). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1).
- Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N., DuBois, D., Ji, P., Hillaker, B., & Weikart, D. (2014). *From Soft Skills to Hard Data: MEASURING YOUTH PROGRAM OUTCOMES* (2nd ed.). The Forum for Youth Investment.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1* (2nd ed.). Geneva.
- Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2014). Enhancing College Students’ Life Skills through Project Based Learning. *Innovative Higher Education*, 40(3), 279-286.
- Wyss, V., Heulskamp, D., & Siebert, C. (2012). Increasing Middle School Student Interest in STEM Careers with Videos of Scientists. *International Journal Of Environmental And Science Education*, 7(4), 501-522.
- Youth Development Research Project. (2019). Retrieved 29 August 2019, from <http://youthdev.illinois.edu>

**Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του ελληνικού δημόσιου σχολείου:  
Ζήτημα ποιότητας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής**

**Job satisfaction of school teachers in Greek state schools: A matter of education quality  
and educational policy**

**Βασίλης Καρναβάς**, εκπαιδευτικός, τ. Σύμβουλος ΙΕΠ, *vassilioskarnavas@gmail.com*,

**Λάζαρος Βλαχόπουλος**, ψυχολόγος, τ. Σύμβουλος ΙΕΠ, *Vlachopoulos@hotmail.com*

**Ελένη Τσαλαγιώργου**, ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ, τ. Σύμβουλος ΙΕΠ, *tsalagiorgoue@gmail.com*

**Αγγελική Χατζηηλίου**, εκπαιδευτικός, *alicechatzi@gmail.com*

**Vasileios Karnavas**, *Teacher, former counselor - former Head of the Scientific Units Office-Cycle A' at IEP, vassilioskarnavas@gmail.com*,

**Lazaros Vlachopoulos**, *Psychologist, former counselor at IEP, Vlachopoulos@hotmail.com*

**Eleni Tsalagiorgou**, *Laboratory and Teaching Personnel, University of Athens, former counselor IEP, tsalagiorgoue@gmail.com*

**Aggeliki Chatziiliou**, *Teacher, alicechatzi@gmail.com*

**Abstract:** Job satisfaction of employees has been recognized as a quality performance index. Drawing on this postulate, teachers' job satisfaction has been researched extensively. In the current study, an international scale for job satisfaction has been used, translated and validated in the Greek context. The purpose of the study is to investigate the job satisfaction level of Greek teachers in the current socio-economic context by means of extensive sampling, so as to determine the extent to which teachers' job satisfaction is affected by certain demographic factors and the extent to which job satisfaction is further associated with variables such as earnings and acknowledgement of teachers' work by parents and society.

The results of the study address educators, executives in education and parents. Concerning the educators, an overview of their field is provided. As to the executives in education, fields are indicated where, should the appropriate interventions be planned, teachers' job satisfaction levels can improve, thus resulting in improved quality education and efficiency.

**Keywords:** teachers, job satisfaction, state schools, Greece

**Περίληψη:** Η ικανοποίηση ενός εργαζόμενου από το επάγγελμά του, έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που συνεισφέρει στην ποιότητα των αποτελεσμάτων της εργασίας του. Στη βάση αυτού του αξιώματος, έχει ερευνηθεί διεξοδικά η επαγγελματική ικανοποίηση και των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε εκδοχή διεθνούς κλίμακας

καταγραφής επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών η οποία έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στο ελληνικό περιβάλλον. Σκοπός της έρευνας είναι, με μια όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη δειγματοληψία, να καταγραφεί το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δεδομένης κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, να διαπιστωθεί εάν συνδέεται με συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες και με κάποιες επιπλέον μεταβλητές όπως τις οικονομικές απολαβές και τον βαθμό αναγνώρισης της εργασίας τους από τους γονείς και την κοινωνία.

Τα αποτελέσματα έχουν ενδεχόμενους αποδέκτες τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης και γονείς μαθητών. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, δίνουν μια συνολική εικόνα του κλάδου τους σε αυτό το πεδίο, ως προς τα στελέχη και την πολιτεία, υποδεικνύουν πεδία τα οποία με τις ανάλογες παρεμβάσεις υπάρχει η δυνατότητα να βελτιωθεί το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και μέσω αυτού το επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ικανοποίηση, δημόσιο σχολείο, Ελλάδα.

## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε στο πλαίσιο προβληματισμού αναφορικά με το επίπεδο ικανοποίησης του Έλληνα εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και απώτερο σκοπό τον εντοπισμό σημείων που θα μπορούσαν να το αναβαθμίσουν.

### 1. Θεωρητικό πλαίσιο-προηγούμενες έρευνες

Από τις προσεγγίσεις ερευνητών όπως οι Schneider & Snyder, Vroom κ.α. (Κουστέλιος, 2014) φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ενός εργαζόμενου, πέρα από τις υλικές απολαβές από την εργασιακή διαδικασία, παραμένει σε μεγάλο βαθμό μια υποκειμενική εσωτερική ψυχολογική διαδικασία και συνδέεται με την προσωπική του αντίληψη ως προς αυτό που προσφέρει κι αυτό που λαμβάνει (Λουκάς, 2017). Σημαντικά στην διερεύνηση του φαινομένου είναι η σχέση του με την απόδοση και την παραγωγικότητα ενώ ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του συναρτάται με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Κάντας, 1998). Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες, πέραν των υλικών απολαβών, μπορεί να είναι η αναγνώριση της προσφοράς του, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, οι συνθήκες εργασίας κ.ά. που κι εδώ, σε μεγάλο βαθμό εμπεριέχουν την υποκειμενική αντίληψη. Η σύνθεση των παραγόντων αυτών τροποποιείται ανάλογα με την συγκυρία, τα υποκείμενα, τις εποχές και σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με την «ποιότητα» της εργασίας και την «παραγωγικότητα», όπως αυτά κι αν ορίζονται σε κάθε επαγγελματικό χώρο.

### 1.1. Προσέγγιση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση» στην εκπαίδευση

Λόγω της κρισιμότητας του ρόλου της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διεργασιών έχουν απασχολήσει τόσο τη διεθνή όσο και την εγχώρια έρευνα. Σε σχετικές μελέτες επισημαίνεται ότι ο βαθμός ικανοποίησης που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarelli, 1996), με την ποιότητα και σταθερότητα του διδακτικού έργου που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Perie et al, 1997; Fenech, 2006) και κατ' επέκταση με την επίδοση των μαθητών τους (Maslach & Leiter, 1999). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζεται ότι κρατούν τις θέσεις εργασίας τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ότι είναι σε θέση να αναπτύξουν πιο θετικές και συνεπείς αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους και να επηρεάσουν θετικά την απόδοσή τους (Maslach & Leiter, 1999). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες μάθησης των μαθητών τους όπως, επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία τους με τα συναισθήματα ικανοποίησης των μαθητών τους (Smith & Ross, 2001). Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα του έργου που προσφέρουν και την αποτελεσματικότητα των σχολείων όπου εργάζονται. Για το λόγο αυτό η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (Tsigilis et al, 2006) και πολλοί μελετητές έχουν συνδράμει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου. Ο πιο διαδομένος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1976), ο οποίος αρχικά αναδεικνύει **το συναίσθημα των εκπαιδευτικών** χαρακτηρίζοντας την επαγγελματική ικανοποίησή τους ως μια ευχάριστη ή/και θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας και των εργασιακών εμπειριών τους. Δευτερευόντως, ο Locke συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με το προσωπικό σύστημα (εργασιακών) αξιών που έχει θέσει ο κάθε εκπαιδευτικός και τις προσδοκίες που απορρέουν από αυτό. Η επαγγελματική ικανοποίηση, λοιπόν, επιτυγχάνεται όταν η εργασία οδηγεί στην πλήρωση των εργασιακών αξιών του εκπαιδευτικού, ενώ η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι αποτέλεσμα της ματαιώσης των εργασιακών τους αξιών (ο.π.). Ομοίως, μελέτες αναδεικνύουν τη συναισθηματική σχέση των εκπαιδευτικών με το διδασκαλικό τους έργο καθώς και τη σχέση ανάμεσα σε αυτό που αποζητούν από την εργασία τους και σε αυτό που θεωρούν ότι τελικά τους προσφέρει (Zembylas & Papanastasiou, 2005; Παπαδόπουλος & Σταματόπουλος, 2011).

Οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν ως προς τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης και να αναδεικνύουν τους επιμέρους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται ο βαθμός της (Perie et al, 1997; Κάντας, 1998; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι επιμέρους αυτοί παράγοντες ταυτίζονται με τα κίνητρα και την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών (Maslow, 1970) και κατηγοριοποιούνται σε δύο γενικές κατηγορίες: τους εγγενείς και τους εξωγενείς παράγοντες (Herzberg, 1968). Οι εγγενείς που επηρεάζουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου τους, η φύση της εργασίας τους, η

υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Ως εξωγενείς παράγοντες χαρακτηρίζονται οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας (ο.π). Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι η επίδραση των παραπάνω παραγόντων στη διαμόρφωση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το πόσο σημαντικός είναι κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά (Einar & Skaalvik, 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy), τις αντιλήψεις τους δηλαδή σχετικά με τις ικανότητές τους ως επαγγελματίες (αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών) καθώς υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση στην εργασία τους, επενδύουν περισσότερο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, υιοθετούν πιο εύκολα καινοτομίες, επηρεάζουν θετικά τους μαθητές στην συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη, δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και φαίνεται να έχουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Tsigilis et al, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

## 1.2. Προηγούμενες έρευνες

Μελέτες τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο έχουν καταγράψει παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά και άλλους που μειώνουν τον βαθμό ικανοποίησής τους. Η μελέτη των **Rhodes, Nevill & Allan (2004)** έλαβε χώρα σε μία από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αγγλίας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση από την ανταλλαγή εμπειριών με τους συναδέλφους τους και τη συνεργασία μαζί τους για την επίτευξη κοινών στόχων, από την αναγνώριση της επιτυχίας και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους αλλά και από την κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Από την άλλη πλευρά όμως, ο φόρτος εργασίας, τα αυξημένα διοικητικά καθήκοντά τους, η αδυναμία εξισορρόπησης της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής τους καθώς και η μειωμένη αναγνώριση που απολαμβάνουν από το κοινωνικό σύνολο είναι παράγοντες που μειώνουν την ικανοποίηση των Άγγλων εκπαιδευτικών.

Ομοίως, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι **Zembylas & Papanastasiou (2006)**, έχοντας ως δείγμα εκπαιδευτικούς από 17 σχολεία της Κύπρου, επικεντρώνονται στις πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, από την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς και από τις ευκαιρίες για προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα, πηγές δυσαρέσκειας για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς αποτελούν η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές και η άσχημη συμπεριφορά τους, το συγκεντρωτικό



εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία επαγγελματικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών καθώς και οι περιορισμένες προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξής τους.

Αντίστοιχη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί και στην Αυστραλία (Δυτικό Σίδνεϋ) από τους **Dinham & Scott (1998)**, οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση οκτώ (8) διαφορετικών παραγόντων στην διαμόρφωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θετικά επιδρούν οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών και οι ευκαιρίες για προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ αρνητικά επιδρούν ο φόρτος εργασίας και οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών, η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών και ο τρόπος επαγγελματικής εξέλιξής τους. Ο βαθμός ικανοποίησης των Αυστραλών εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό, όταν συσχετίζεται με παράγοντες που αφορούν τη λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας (παράγοντες όπως η ηγεσία του σχολείου, ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις και η σχολική κουλτούρα, οι υποδομές και η φήμη του σχολείου).

Εκτός όμως από τους παράγοντες που αφορούν στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων, στις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών και στην κοινωνική αναγνώριση του διδασκαλικού επαγγέλματος και επηρεάζουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, άλλες μελέτες υπογραμμίζουν τον ρόλο των δημογραφικών παραγόντων, όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους που διαφοροποιούν σημαντικά τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (**Sari, 2004; Παπαναούμ, 2003; Klassen & Chiu, 2010; Eliofotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011**).

Στην Ελλάδα ο Κάντας (Κάντας, 1992) πραγματοποίησε έρευνα με εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων καθηγητών επηρεάζεται θετικά κυρίως από τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τις κοινωνικές σχέσεις που έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο χώρο εργασίας τους (π.χ. με συναδέλφους). Ωστόσο, εμφανίζονται μη ικανοποιημένοι από τις οικονομικές απολαβές καθώς και τις προοπτικές προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Ο βαθμός δυσαρέσκειας των Ελλήνων καθηγητών ως προς την αμοιβή τους, τις δυνατότητες επιμόρφωσης και προαγωγής καθώς και την κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους φαίνεται ότι αυξάνεται σημαντικά κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης (**Πολυμεροπούλου κ.α., 2015**).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η **Saiti (2007)** αναφέρει σε σχετική μελέτη της παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: 1) τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου και το σχολικό κλίμα 2) τις αμοιβές και τις προοπτικές προαγωγής, 3) την αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, 4) τον σχολικό οργανισμό, 5) τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και 6) τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Από τους παραπάνω παράγοντες αυτός που φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση στους Έλληνες δασκάλους είναι ο πρώτος που αφορά στο ρόλο του διευθυντή και την κουλτούρα κάθε σχολικής μονάδας (ο.π.). Τη σημασία του ρόλου του Διευθυντή, του σχολικού κλίματος και του τρόπου που παίρνονται οι αποφάσεις σε κάθε

σχολική μονάδα στη διαμόρφωση τους βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν και άλλες μελέτες (Koustelios, 2001; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγούρας, 2003; Koutouzis & Malliara, 2017).

Έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στην προσχολική/πρώτη σχολική ελληνική εκπαίδευση και τις νηπιαγωγούς συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί είναι ικανοποιημένες από τη φύση της εργασίας τους, από τη σχέση τους με τον προϊστάμενο υπηρεσίας και την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και από τη συνεργασία τους με τις συναδέλφους τους, ενώ εμφανίζονται δυσαρεστημένες από το μισθό τους και τις προοπτικές προαγωγής και εμφανίζουν υψηλό συναισθηματικό επίπεδο εξάντλησης (Tsigilis et al, 2006, Ταρσιιάδου & Πλατσιίδου, 2009). Επιπροσθέτως, σχετική μελέτη συσχετίζει θετικά τα ισχυρά κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και εργασιακού ενδιαφέροντος από τα οποία φαίνεται ότι διακατέχονται οι ελληνίδες νηπιαγωγοί με την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Πλατσιίδου & Ταρσιιάδου, 2010).

### 1.3. Σκοπός έρευνας

Η παρούσα, ως συνέχεια των παραπάνω ερευνών, διενεργείται με στόχο να επικαιροποιήσει και να διευρύνει τις υπάρχουσες καταγραφές ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, του Έλληνα εκπαιδευτικού του δημόσιου σχολείου στο πλαίσιο της τρέχουσας κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας. Δυνητικοί αποδέκτες των ευρημάτων είναι εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης σε πολιτικό, διοικητικό ή ακαδημαϊκό επίπεδο καθώς ίσως και γονείς των μαθητών.

#### Ερευνητική υπόθεση:

- Η ικανοποίηση του Έλληνα εκπαιδευτικού του δημόσιου σχολείου από την εργασία του βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο.

#### Ερευνητικά ερωτήματα:

- Η ικανοποίηση που λαμβάνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός από την εργασία του συνδέεται με ατομικούς δημογραφικούς παράγοντες όπως: το επίπεδο σπουδών, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή εργασίας κλπ.;
- Η ικανοποίηση που λαμβάνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός από την εργασία του συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες όπως: το επίπεδο των αποδοχών του, την αναγνώριση του έργου του, τις δυνατότητες υπηρεσιακής εξέλιξης;

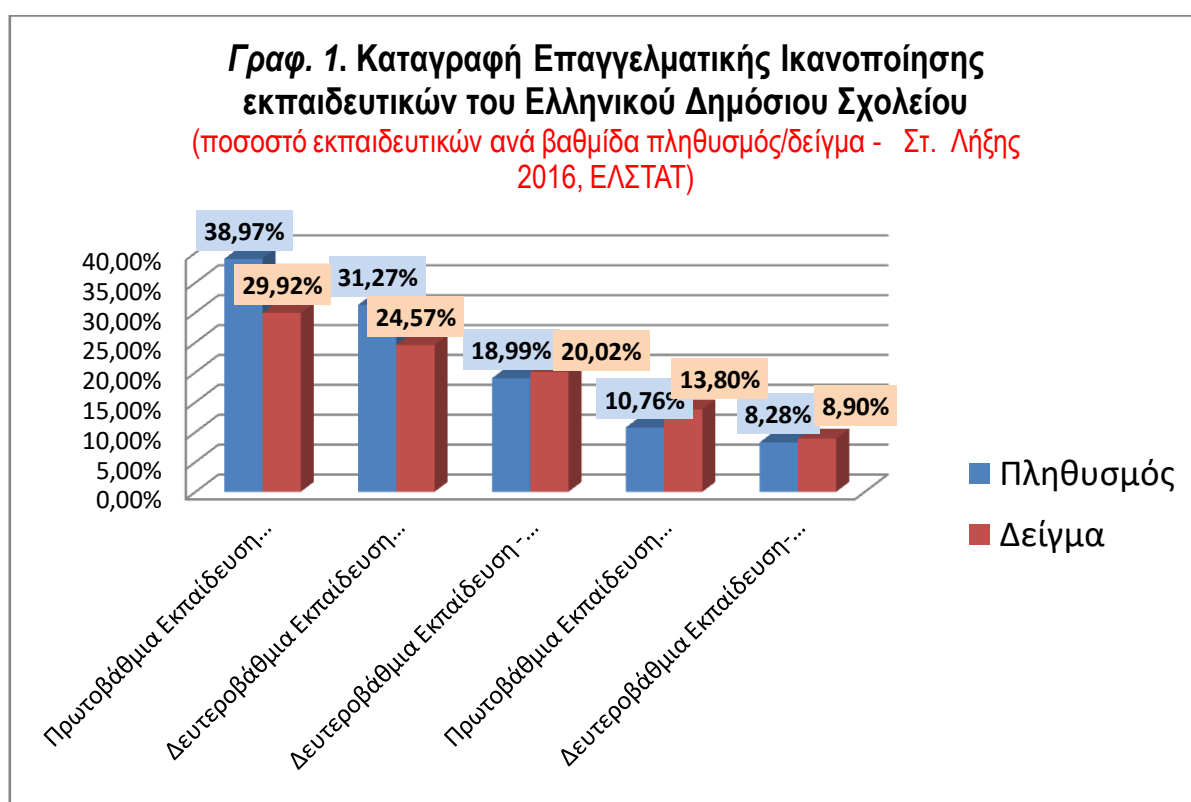
## 2. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα είναι ποσοτική με χρήση ερωτηματολογίου, κορμός του οποίου είναι μια εκδοχή του διεθνούς TSI (Teacher Satisfaction Inventory) μεταφρασμένου και σταθμισμένου στην ελληνική πραγματικότητα από τους Κουστέλιο-Γκόλια (Κουστέλιος, 2014). Η κύρια κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε, περιέχει 20 ερωτήματα και εμπλουτίστηκε με δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και με κάποιες επιπλέον πληροφορίες της εργασιακής τους ζωής, σημαντικές κατά την άποψη των ερευνητών. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ήδη υπάρχουσα

κλίμακα ώστε να δημιουργηθούν δεδομένα συγκρίσιμα. Στις επιπλέον παραμέτρους διερευνήθηκε μια απλή συσχέτιση με το κύριο σκορ.

Πριν την κύρια εφαρμογή προηγήθηκαν 2 πιλοτικές, μια μικρής κλίμακας (περίπου 80 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων εργαζόμενοι του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)) και μια σε 10 σχολεία της Αττικής όλων των βαθμίδων. Το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε ψηφιακά, μέσω της πλατφόρμας ανοιχτού λογισμικού Lime Survey ενώ τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με την βοήθεια των Microsoft Excel, και IBM SPSS 23.

## 2.1. Δειγματοληπτικό σχέδιο- κατανομή - διεξαγωγή



Η δειγματοληψία έχει διεξαχθεί στις 13 περιφέρειες της επικράτειας, το σχολικό έτος 2017-2018, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων δημόσιων σχολείων. Δεν έγινε διαχωρισμός μεταξύ ειδικής-γενικής αγωγής παρότι κανένα είδος σχολείου δεν αποκλείστηκε από το δείγμα. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο βασίστηκε σε στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ και της πλατφόρμας *MYSCHOOL*. Η έκταση της δειγματοληψίας επιδιώχθηκε να είναι ευρεία ώστε να έχει αυξημένη αντιπροσωπευτικότητα. Σε κάθε περιφέρεια σχεδιάστηκε συμμετοχή όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αναλογικά. Περιλήφθησαν σχολεία όλων των τύπων με τυχαία επιλογή από το σύνολο κάθε περιφέρειας (π.χ. ειδικά, μουσικά, κλπ) χωρίς αυτή η πληροφορία να καταγράφεται στο ερωτηματολόγιο. Συμμετείχαν συνολικά περισσότεροι από

3500 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ενώ πλήρως συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα ήταν τελικά περίπου 2500 ερωτηματολόγια (71%). Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) για την βασική κλίμακα ήταν αρκετά υψηλός (0.911) ενώ όταν περιλήφθηκαν και οι επιπλέον προτεινόμενες μεταβλητές αυξήθηκε περαιτέρω (0,920).

### 3. Ευρήματα

Για την κωδικοποίηση επιλέχθηκε πεντάβαθμη Likert (1-5) σε συμφωνία με την βασική κλίμακα. Για καλύτερη εποπτεία, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε αναγωγή και σε εκατοστιαία κλίμακα. Στη βασική κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης όπου καταγράφηκε το συνολικό σκορ (γίνεται η παραδοχή ότι είναι αποδεκτό να εξαχθεί από τις ιεραρχικές Likert μέσος όρος). Υπολογίστηκαν 5 επιμέρους μέσοι όροι ανά ομάδα παραγόντων που συνθέτουν τη βασική κλίμακα όπως έχουν οριστεί από τους ερευνητές που την μετέφρασαν και τη στάθμισαν. Έτσι υπάρχουν επί μέρους πεδία που αφορούν τη **φύση της εργασίας, τη σχέση με τους μαθητές, τη σχέση με τον διευθυντή, τη σχέση με τους συναδέλφους και τις γενικότερες εργασιακές συνθήκες.**

**Επαγγελματική ικανοποίηση - ομάδες ερωτημάτων.** Η γενική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να βρίσκεται σε αρκετά υψηλό επίπεδο (72,6%), γεγονός που επαληθεύει την αρχική ερευνητική υπόθεση. Στους επί μέρους παράγοντες φαίνεται ότι η **φύση του επαγγέλματος και η σχέση με τους μαθητές** είναι τα σημεία που περισσότερο ικανοποιούν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς. Λιγότερο φαίνεται να τους ικανοποιούν **οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις με τους συναδέλφους** (Πιν. 1).

<i>Πίνακας 1. Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου Συνολικό και επί μέρους σκορ ικανοποίησης εκπαιδευτικών</i>			
<i>ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ</i>	<i>ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ (Μ.Ο.)</i>	<i>ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ</i>	<i>ΑΝΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΕΚΑΤΟ</i>
<i>Φύση Εργασίας</i>	4,08	1,13	81,60%
<i>Μαθητές</i>	3,82	0,97	76,40%
<i>Διευθυντής</i>	3,63	0,97	72,60%
<i>Συναδέλφους</i>	3,6	1,09	72,00%
<i>Εργασιακές συνθήκες</i>	2,8	1,08	56,00%
<b><i>ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (γενικό σκορ)</i></b>	<b>3,63</b>	<b>0,85</b>	<b>72,6%</b>

**Επαγγελματική ικανοποίηση – υψηλότερο σκορ.** Η βασική κλίμακα περιείχε 20 ερωτήματα. Παρακάτω παρατίθενται αυτά που εμφάνισαν υψηλότερο σκορ αναλογικά με τους υπόλοιπους αλλά και με τον μέσο όρο της κλίμακας. Φαίνεται ότι τα τρία υψηλότερα σε σκορ ερωτήματα έχουν να κάνουν με τη φύση του επαγγέλματος (πιν. 2).

<i>Πίνακας 2. Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου Παράγοντες ικανοποίησης με το υψηλότερο σκορ</i>			
<i>ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ</i>	<i>ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ (Μ.Ο.)</i>	<i>ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ</i>	<i>ΑΝΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΕΚΑΤΟ</i>
<i>B13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός</i>	4,57	0,69	91,49%
<i>B12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική</i>	4,04	0,95	80,77%
<i>B14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη</i>	3,93	1,01	78,58%
<i>B7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου</i>	3,90	0,86	78,01%
<i>B15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου</i>	3,89	0,81	77,80%
<b><i>ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (γενικό σκορ)</i></b>	<b>3,63</b>	<b>0,85</b>	<b>72,60%</b>

**Επαγγελματική ικανοποίηση – χαμηλότερο σκορ.** Οι παράγοντες που εμφάνισαν χαμηλότερο σκορ αναλογικά με τους υπόλοιπους αλλά και με τον μέσο όρο της κλίμακας. (τα τρία χαμηλότερα σκορ) αναφέρονται στις συνθήκες εργασίας και συγκεκριμένα στον χώρο εργασίας (πιν. 3).

<i>Πίνακας 3. Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου Παράγοντες ικανοποίησης με το χαμηλότερο σκορ</i>			
<i>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</i>	<i>ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ (Μ.Ο.)</i>	<i>ΤΥΠ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</i>	<i>ΑΝΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΕΚΑΤΟ</i>
<i>B2. Ο/Η διευθυντής/τρια (προϊστάμενος/η) μου συμπεριφέρεται δίκαια</i>	3,53	1,20	70,51%
<i>B9. Οι συναδέλφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα</i>	3,20	1,08	63,93%
<i>B20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής</i>	2,92	1,05	58,47%
<i>B18. Ο περιβάλλον χώρος είναι ευχάριστος</i>	2,91	1,13	58,22%
<i>B19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος</i>	2,77	1,11	55,31%
<b><i>ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (γενικό σκορ)</i></b>	<b>3,63</b>	<b>0,85</b>	<b>72,60%</b>

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.** Η καταγραφή εμφανίζει ως **πιο ευχαριστημένους τους/τις νηπιαγωγούς (N=346, 77,77%) και τους δασκάλους (N=750, 73,88%) και λιγότερο τους καθηγητές ΕΠΑΛ (N=223, 70,50%) και Γενικών Λυκείων (N=502, 70,11%).** Η διαφορά μεταξύ των βαθμίδων εμφανίζεται στατιστικά σημαντική (Sig.=0,00) ενώ με την ανάλυση Scheffe εμφανίζονται **οι νηπιαγωγοί να βρίσκονται σημαντικά υψηλότερα από τις υπόλοιπες βαθμίδες.**

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά φύλο.** Οι άνδρες (N=811) εμφανίζονταν ελαφρά πιο ευχαριστημένοι (73%) από τις γυναίκες (N= 1682, 72,4%) αλλά η διαφορά αυτή δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική (Sig= 0,289)

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά επίπεδο σπουδών.** Καταγράφηκαν διάφορα ακαδημαϊκά προσόντα (δεύτερο πτυχίο, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό). Η ανάλυση τελικά περιορίστηκε σε 2 επίπεδα, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (N=1528) και δίχως μεταπτυχιακό (N=979) για να υπάρξει ένα ερμηνεύσιμο αποτέλεσμα. Αυτοί που είχαν μεταπτυχιακό εμφανίστηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι (M.O=3,68, 73,6%) από αυτούς που δεν είχαν (M.O=3,54 70,8%, Sig.=0,00). Υπήρχαν 63 διδάκτορες που δεν είχαν δηλώσει ότι έχουν και μεταπτυχιακό. Μετά την αφαίρεσή τους από το δείγμα το ποιοτικό αποτέλεσμα δεν άλλαξε.

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά εργασιακή κατάσταση.** Εξετάστηκαν 3 καταστάσεις, μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι. Ωρομίσθιοι συμμετείχαν μόνον 6. Αποφασίστηκε να αφαιρεθούν για λόγους ακριβείας και η σύγκριση έγινε ανάμεσα σε μόνιμους (N=2191) και αναπληρωτές (N=292). Αν και υπήρχε μικρή διαφορά με πιο ευχαριστημένους τους μόνιμους (M.O.=3,63, 72,6%) έναντι των αναπληρωτών (M.O.=3,59, 71,8%) η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική (Sig=0,261)

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά έτη υπηρεσίας.** Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε 4 ομάδες αναλόγως των ετών υπηρεσίας (0-5, 6-15, 16-25, >25). Η καταγραφή έδειξε μια σταδιακή αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης με την πάροδο των χρόνων υπηρεσίας η οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική (Sig.=0,00). Η ανάλυση Scheffe διαχώρισε από τις άλλες ομάδες, ως σημαντικά πιο ευχαριστημένους, τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας (N=649, 75,2%). Λιγότερο ικανοποιημένοι από όλους εμφανίστηκαν αυτοί με τα λιγότερα (0-5 έτη) υπηρεσίας (N=134, 71,2%).

**Επαγγελματική ικανοποίηση – ανά περιφέρεια υπηρεσίας.** Η καταγραφή έδειξε ακανόνιστη αλλά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των περιφερειών (Sig.=0,00) με πιο ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου (M.O.=3,84, 76,8%) και λιγότερο ικανοποιημένους αυτούς της Κεντρικής Μακεδονίας (M.O.= 3,47, 69,4%) και της Αττικής (M.O= 3,55 , 71%).

**Επαγγελματική ικανοποίηση – πρόσθετοι παράγοντες.** Παρακάτω εμφανίζονται οι πρόσθετοι παράγοντες που ερευνήθηκαν. Όλοι σχεδόν έχουν περιληφθεί κατά καιρούς σε ελληνικές και διεθνείς εργασίες. Πρόκειται για την **κοινωνική αναγνώριση, τις οικονομικές απολαβές, το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς και τις δυνατότητες επαγγελματικής**

εξέλιξης. Η παρούσα καταγραφή έδειξε ότι όλοι βρίσκονται χαμηλότερα από το γενικό σκορ ικανοποίησης ενώ περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί **από την συνεργασία (Μ.Ο.=3,36, 67,2%) και την αναγνώριση (Μ.Ο.= 3,29, 65,8%) της εργασίας τους από τους γονείς και λιγότερο από τις οικονομικές απολαβές τους (Μ.Ο.=1,86, 37,2%)** (πιν. 4).

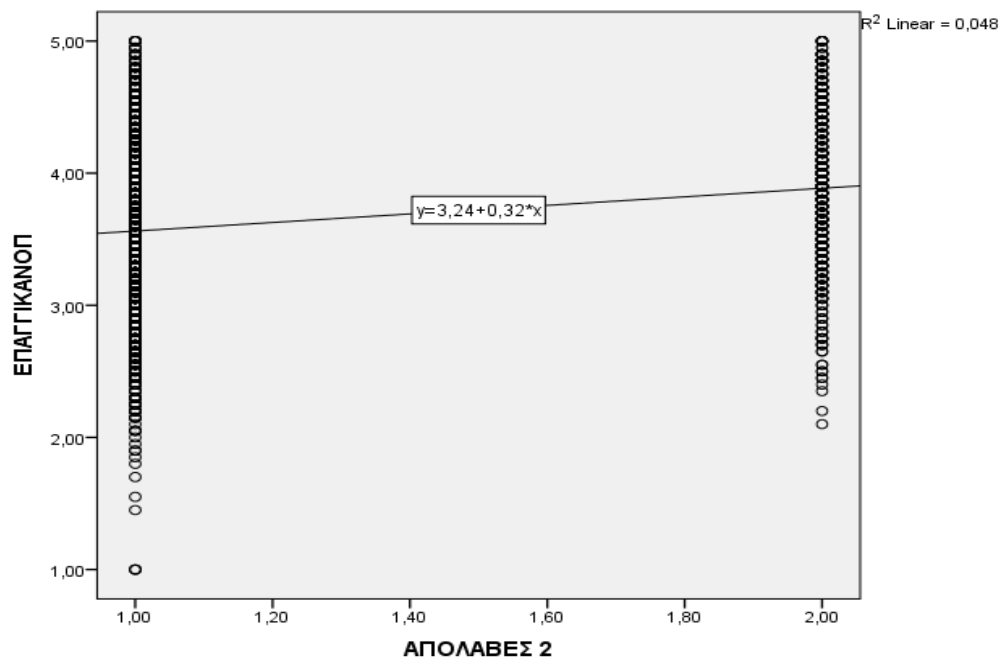
<i>Πίνακας 4. Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου Πρόσθετοι Παράγοντες ικανοποίησης</i>			
<i>ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΘΕΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ</i>	<i>ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ (Μ.Ο.)</i>	<i>ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ</i>	<i>ΑΝΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΕΚΑΤΟ</i>
<i>Γ4. Συνεργασία με γονείς</i>	3,36	0,94	67,19%
<i>Γ3. Αναγνώριση από γονείς</i>	3,29	0,98	65,78%
<i>Γ5. Κοινωνική εκτίμηση</i>	3,07	1,08	61,42%
<i>Γ2. Δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης</i>	2,11	0,94	42,23%
<i>Γ1. Οικονομικές απολαβές</i>	1,86	0,84	37,30%
<b><i>ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (γενικό σκορ)</i></b>	<b>3,63</b>	<b>0,85</b>	<b>72,60%</b>

Θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί πως συσχετίζονται οι επιπρόσθετοι παράγοντες (ιεραρχική κλίμακα) με το γενικό σκορ της ικανοποίησης (συνεχής κλίμακα). Μετατράπηκε η πεντάβαθμη Likert σε δίτιμη και αναζητήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης **point biserial** ο οποίος προτείνεται από τη βιβλιογραφία για παρόμοιου είδους δεδομένα (Π. Ρούσσοι-Γ. Τσαούσης 2002). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρόσθετοι παράγοντες εμφανίζουν ποιοτικά θετική συσχέτιση με το γενικό σκορ της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά ποσοτικά ιδιαίτερα χαμηλή. Χαμηλότερη συσχέτιση από όλους εμφανίζει η μεταβλητή των οικονομικών **απολαβών** και υψηλότερη η κοινωνική αναγνώριση της εργασίας. Παρακάτω φαίνεται ενδεικτικά η γραμμική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι περισσότερο και αυτών που είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από τις απολαβές τους, με το γενικό σκορ της επαγγελματικής ικανοποίησης. (πιν 5, γράφημα 2)

<i>Πίνακας 5. Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου Συσχέτιση Πρόσθετων Παραγόντων ικανοποίησης με γενικό σκορ</i>						
		<i>ΕΠΑΓΓ ΙΚΑΝΟΠ</i>	<i>ΑΠΟΛΑΒ ΕΣ 2</i>	<i>ΕΠΑΓΓ ΕΞΕΛΙΞ2</i>	<i>ΣΥΝΕΡΓΑΣ ΓΟΝΕΙΣ2</i>	<i>ΑΝΑΓΝΩΡ ΚΟΙΝΩΝ2</i>
<i>ΕΠΑΓΓΙΚΑΝΟΠ</i>	Pearson Correlation	1	,218**	,341**	,321**	,353**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	2507	2495	2497	2496	2499

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Γραφ. 2. Καταγραφή Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου  
Συσχέτιση ικανοποίησης από οικονομικές απολαβές με γενικό σκορ επαγγελματικής ικανοποίησης**



#### 4. Σύνοψη-Συμπεράσματα - Συζήτηση – Προτάσεις

Με στόχο την καταγραφή του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων και τη βοήθεια σταθμισμένου εργαλείου, εξετάστηκε αναλογικό δείγμα εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, σε όλες τις περιφέρειες της χώρας.

Το γενικό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης του Έλληνα εκπαιδευτικού εμφανίζεται σχετικά υψηλό (72%). Στις επί μέρους διαστάσεις που το συνθέτουν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις με τους εκπαιδευτικούς πιο ευχαριστημένους από τη φύση της εργασίας τους (81,6%) και τη σχέση με τους μαθητές (76,40%) και λιγότερο από τις εργασιακές συνθήκες (56%). Αυτό, όπως δείχνουν και τα παρακάτω ευρήματα, μπορεί να οφείλεται στο ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιλέγουν συνειδητά το συγκεκριμένο επάγγελμα και δεν το αντιμετωπίζουν αποκλειστικά ως πεδίο βιοπορισμού.

Σε ανάλογη έρευνα σε νηπιαγωγούς στην Κύπρο (Papanastasiou & Zembylas, 2006), φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί του δημοσίου σχολείου επίσης δεν είναι ευχαριστημένοι από το εργασιακό περιβάλλον πράγμα το οποίο δε καταγράφεται τόσο έντονο στις νηπιαγωγούς των ιδιωτικών σχολείων.

Εντός των βαθμίδων εκπαίδευσης, **πιο ευχαριστημένοι εμφανίζονται οι νηπιαγωγοί (N=346, 77,77%) και οι δάσκαλοι (N=750, 73,88%) και λιγότερο οι καθηγητές ΕΠΑΛ (N=223, 70,50%) και Γενικών Λυκείων (N=502, 70,11%).** Τα υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Koustelios, 2001; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Koutouzis & Malliara, 2017; Tsigilis et al, 2006; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009) και επιβεβαιώνουν την ικανοποίηση των νηπιαγωγών και δασκάλων από



τη φύση της εργασίας τους, όπως αυτή καταγράφεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (ο.π.). Η διαφοροποίηση στα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούμε πιθανόν να συνδέεται με τις δυσκολίες της κάθε ηλικίας μαθητών και με τις ιδιαιτερότητες κάθε βαθμίδας όπως π.χ. με την πίεση που δέχονται οι καθηγητές λόγω της συμμετοχής των μαθητών τους στη δοκιμασία των πανελληνίων κ.α.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα (αυτές οι δύο ομάδες συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό) εμφανίζονται σημαντικά πιο ευχαριστημένοι από αυτούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας και περισσότερα προσόντα (εδώ συγκρίθηκαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών). Αυτό πιθανόν οφείλεται και στο ότι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί εισέρχονται με δυσμενέστερους επαγγελματικούς όρους στην εργασία αν και κατά κανόνα διαθέτουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα και προσδοκούν κάτι περισσότερο. Διαφορά σημαντική στο επίπεδο ικανοποίησης μεταξύ **αναπληρωτών-μονίμων** δεν εμφανίστηκε. Ανάμεσα στις περιφέρειες εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Λιγότερο ευχαριστημένοι εμφανίζονται όσοι εργάζονται σε **Κεντρική Μακεδονία και Αττική** δηλαδή σε μεγάλο βαθμό στα δύο μεγάλα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας. Αυτό κατά τη γνώμη μας συνδέεται με το γεγονός ότι σε αυτά τα κέντρα εργάζονται πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί αλλά και στο ότι οι γενικότερες συνθήκες ζωής και εργασίας είναι δυσχερείς. Το εύρημα επίσης δηλώνει ότι στο διοικητικό πλαίσιο μιας περιφέρειας πιθανόν υπάρχουν τα υπηρεσιακά περιθώρια για διαφοροποιήσεις ως προς τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας.

Οι πρόσθετες παράμετροι που εξετάστηκαν εμφάνισαν επίπεδο χαμηλότερο αυτού της γενικής ικανοποίησης. Πιο ικανοποιημένοι εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί από την **συνεργασία (67,19%) και την αναγνώριση (65,78%) από τους γονείς**. Λιγότερο ευχαριστημένοι εμφανίστηκαν από τις **οικονομικές τους απολαβές (37,2)**. Επιχειρώντας συσχέτιση με το γενικό σκορ της ικανοποίησης διαπιστώσαμε γενικά αδύναμη σχέση. Χαμηλότερη σχέση έχει η μεταβλητή των απολαβών. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, παρότι δεν εμφανίζονται ευχαριστημένοι με τις απολαβές τους, δεν το συνδέουν ιδιαίτερα με το γενικό επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Αποτελεί ακόμα μια ένδειξη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν επιλέγεται με κύριο κριτήριο τις οικονομικές απολαβές.

Συνέχεια της έρευνας, προς την κατεύθυνση της διερεύνησης κινήτρων/παραμέτρων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε, σε πλαίσιο ανάλογου δείγματος, να αποτελέσει η λεπτομερής διερεύνηση των ίδιων παραγόντων σε επίπεδο βαθμίδας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Επίσης θα μπορούσε να επιμεριστεί στις διάφορες κατηγορίες σχολείων καθώς και στην ιδιωτική εκπαίδευση που δεν περιλήφθηκε στο παρόν δείγμα. Σε θεωρητικό επίπεδο θα μπορούσε να γίνει νέα αξιολόγηση παραγόντων με σκοπό δημιουργία επικαιροποιημένης κλίμακας αφού το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που κινούνται οι εκπαιδευτικοί συνεχώς τροποποιείται. Σε περαιτέρω ανάλυση, θεωρούμε σκόπιμο να τοποθετηθούν όλες οι παράμετροι σε ένα συνολικό γραμμικό μοντέλο ώστε να εκτιμηθεί ακριβέστερα η συμμετοχή του καθενός στην ερμηνεία της γενικής μεταβλητότητας.

## 5. Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 1, 30-43.

- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 145-160.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Ρούσσος Π., & Τσαούσης Γ. (2002). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.

### Ξενόγλωσση

- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Einar M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Eliofotou-Menon, M. & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management*, 31(5), 435-450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>
- Fenech M (2006). The impact of regulatory environments on early childhood professional practice and job satisfaction: A review of conflicting discourses. *Aust. J. Early Childhood*, 31(2):49-57.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>
- Koutouzis, M. & Malliara, K. (2017). Teachers’ job satisfaction: the effect of principal’s leadership and decision- making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i4.10272>
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1349). Chicago: Rand McNally.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In: Vandenberghe R., Huberman A. M. (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (295-203). Cambridge University Press: Cambridge UK.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Available online at <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=9747>
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction, morale and retention in an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71(1), 67-80. <https://doi.org/10.7227/RIE.71.7>
- Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291- 306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, J. & Ross, C. (2001). Brief to the Minister of Education's Task Force on effective schools. Toronto: OECTA
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261. Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459. <https://doi.org/10.1080/13803610500146152>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229 – 247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

**Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής**

**Managing Cultural Diversity: Investigating the Attitudes of Primary Education  
Teachers in Attica**

Ευαγγελία Καραγιάννη, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)

Evaggelia Karagiannis, Elementary School Director, Dr EKPA, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)

**Abstract:** The movements of large population groups in western countries in particular, especially in the last decades, have made significant changes in the composition of their population. These changes also touched on the field of education. The student population presents a cultural diversity, often shaking the perceptions based on its homogeneous national and cultural composition, in many countries, including Greece. This new reality has made it imperative to manage this diversity. The purpose of this research was to investigate the views of primary school teachers in Attica on cultural diversity. For the effective conduct of the research, the quantitative approach was followed using a questionnaire in February and March 2017. The sample consisted of 207 primary school teachers in Attica. The results showed that the teachers of sample: do not follow in a multicultural classroom personalized teaching, the use of language and culture elements of foreign / immigrant / student refugees as a strategy, do not create appropriate teaching materials for these pupils, while following the creation of mixed groups of children.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, diversity

**Περίληψη:** Οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης. Ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεσή του, σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής, σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου, κατά τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017. Το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος: δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/ μεταναστών/ προσφύγων

μαθητών, ως στρατηγική, δεν δημιουργούν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ ακολουθούν τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, ετερότητα

## Εισαγωγή

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους, που προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η Ελλάδα, βρίσκεται στη δίνη αυτών των εξελίξεων και βιώνει τις συνέπειές τους. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό, αλλά και η μαζική μετακίνηση πληθυσμών τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες, έχουν οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτές τις μετακινήσεις, βιώνονται έντονα από άτομα και κοινωνικές ομάδες όταν δημιουργούνται τάσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Γκόβαρης, 2004; Μάρκου, 2010).

Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και οδήγησε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία στο θέμα αυτό, στην εφαρμογή διαφόρων πολιτικών (Γκότοβος, 2003). Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκε, ότι αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα του κυρίαρχου πολιτισμού, προβληματίσαν και προβληματίζουν έντονα την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Η βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων με τρόπο ώστε να μην οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004). Η πολιτισμική ετερότητα δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα έθνη-κράτη, αλλά, αντίθετα, η αναγνώριση της ετερότητας εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία και την ενότητά τους (Μάρκου, 2010). Η συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός, έχοντας το ρόλο να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για τη συγκρότηση μιας πολιτείας στην οποία όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν (Μάρκου 2010; Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Αναπάντητο παραμένει ωστόσο το ερώτημα για τη συγκεκριμένη μορφή που πρέπει να λάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στις ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές (Παρθένης, 2013).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον της γράφουσας (εν ενεργεία εκπαιδευτικού) και την προσανατόλισαν, ώστε να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη έρευνα.

## 1. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Ο Μάρκου (2010), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2010). Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων. Αποτελεί μία δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 2010).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών και προϋποθέτει την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι κοινωνίες αναγνωρίζουν και σέβονται την πολιτισμική ετερότητα (Δαμανάκης, 2007).

### 1.1. Ετερότητα

Η λέξη ετερότητα ορίζεται ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λ.π. (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο όρος ετερότητα πέρα από τη λεξικολογική του ερμηνεία, νοηματοδοτείται από θεωρίες κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές. Οι θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών συσχετίζουν την ετερότητα με την ταυτότητα και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση, εγώ και ο άλλος (Χατζησαββίδης, 2001).

Η ετερότητα μπορεί να εμφανίζει πολλές μορφές: μπορεί να αφορά διαφορετικές εθνοπολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες, όπου η ετερότητα είναι έκδηλη και προκαλεί συνήθως κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού. Μπορεί ακόμη να αναφέρεται σε ομάδες που εμπεριέχονται σε μια κοινωνία και διαφοροποιούνται μόνο εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, εντός των ορίων της κοινότητας, για μια ομάδα που δεν έρχεται από άλλη χώρα, (π.χ. Ρωσοπόντιοι), ούτε από άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα, όπως οι Τσιγγάνοι ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Αναφορικά με το σημερινό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικό από ότι τις προηγούμενες δεκαετίες μιας και οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, την θρησκεία τους, τις συνήθειές τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Με άλλα λόγια η

πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

## 1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε από την ανάγκη των σημερινών κοινωνιών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και τις αλλαγές που αυτή επέφερε (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δυο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) της κοινωνίας αναφορικά με την εκπαίδευση. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση αντίστοιχων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνοπολιτισμικών προελεύσεων (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν ισότιμη αξία και προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών (Δαμανάκης, 2007).

## 1.3. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η ελληνική κοινωνία χωρίς να διαθέτει τις αναγκαίες κοινωνικοοικονομικές και θεσμικές δομές μετατράπηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, προσπαθώντας παράλληλα να διαχειριστεί και το ζήτημα της ένταξης και έτερων ομάδων που προσδιορίζονται ως «διαφορετικοί» (π.χ. Ρομά, Μουσουλμάνοι Θράκης ή Πομάκοι) (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, γιατί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Για να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές. Πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες που τα προδιαθέτουν για μάθηση με τρόπους που ίσως να μην είναι συμβατοί με κάποιες κοινώς εφαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας σε πολλές τάξεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν μια ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας, παρατηρώντας την ανταπόκριση των παιδιών και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και των ομάδων στην τάξη (Δαμανάκης, 2007).

Ο Banks (2004), προτείνει να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μια «δίκαιη παιδαγωγική» που αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που διευκολύνουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παιδιών από πολυποικίλες φυλετικές και εθνικές ομάδες.

#### **1.4. Διαπολιτισμική ετοιμότητα**

Ετοιμότητα, είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά, ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει: α) να γνωρίζει την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας αλλά και την ελληνική νομοθεσία για τους ομογενείς του εξωτερικού. Επίσης να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα και να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1997), β) να έχει πλούσια κατανόηση των αφανών αλλά και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική άσκηση και έχει ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας. Για αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διορατικότητα, που αποκτάται μέσω της επιστημονικής θεωρίας και της στοχαστικής εμπειρίας (Κοσσυβάκη, 2002).

Ως διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα ορίζεται η θεωρητική γνώση, οι δεξιότητες και η επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η δυνατότητά του να εφαρμόζει τη θεωρία και να επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους που θέτει (Κοσσυβάκη, 2002).

Βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικής διδακτικής ετοιμότητας είναι η προσπάθεια προσέγγισης του κυρίαρχου πολιτισμού με άλλους μέσω της διαδικασίας που επιτρέπει τη χρήση κατάλληλου υλικού και εκπαιδευτικών μεθόδων προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών. Είναι απαραίτητη στις σχολές φοίτησης των εκπαιδευτικών η διδασκαλία της χρήσης κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων που θα ανταποκρίνονται στις



προκλήσεις και στα δεδομένα της πολυπολιτισμικής αίθουσας διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2002).

### **1.5. Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Με τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα εννοείται ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν στα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Fantini, 2006).

Η κατανόηση των διαφορετικών συμπεριφορών από τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που επιτρέπει στα άτομα να ανταποκριθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επαφής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμική επικοινωνία υφίσταται όταν τα άτομα επηρεάζονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και διαπραγματεύονται κοινές έννοιες με στόχο την ύπαρξη νοήματος μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης.

## **2. Μεθοδολογία Έρευνας**

### **2.1. Σκοπός - Στόχοι- Ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της πολιτισμικής ετερότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Οι επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

Σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης τα διερευνητικά ερωτήματα τα οποία και αποτέλεσαν τους επιμέρους άξονες του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης, διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;
2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

### **2.2. Η ερευνητική μέθοδος**

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση, για λόγους αξιοπιστίας η φύση της έρευνας έλαβε τη μορφή επισκόπησης και απευθύνθηκε σε ένα μεγάλο αλλά όχι και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η πίεση χρόνου δεν επέτρεψε την επέκταση της ερευνητικής διαδικασίας κάνοντας χρήση και της ποιοτικής προσέγγισης, αντιλαμβανόμενοι βέβαια των περιορισμών που προκύπτουν (Cohen & Manion, 1997).

Η ποσοτική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στο επιστημονικό παράδειγμα και έχει τις ρίζες της στις φυσικές επιστήμες και στηρίζει την επιστημονική της εγκυρότητα στις αντικειμενικές μετρήσεις της πραγματικότητας, καταγράφει γεγονότα, πιθανές αιτίες και έχει παραγωγικό χαρακτήρα (Cohen & Manion, 1997). Επιπλέον η ερευνητική διαδικασία εκλαμβάνεται ως πιο αξιόπιστη, καθώς ο ερευνητής θεωρείται, ότι είναι αποστασιοποιημένος από τα γεγονότα (Δημητρόπουλος, 2004).

### 2.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάστηκε σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, έχοντας πλήρη επίγνωση, ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Η δειγματοληψία ήταν βολική λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας και της πρόσβασής της στις σχολικές μονάδες. Ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλησίων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης. Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από την ερευνήτρια, ιδιοχείρως, σε συναδέλφους και συγκεντρώθηκαν 207 σωστά. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο 2017 τα σχολεία στα διαλείμματα, ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας καθώς και για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, παρέμεινε στο σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια αυθημερόν.

#### Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος

Αναφορικά με το φύλο, από τους 207 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 56 (27,1%) ήταν άνδρες και οι 151 (72,9%) γυναίκες.

Ως προς την ηλικία των υποκειμένων, ποσοστό της τάξης του 9,2% είχε ηλικία έως 30 έτη, ποσοστό 25,6%, είχε ηλικία 31 έως 40 έτη, μεγάλο επίσης ποσοστό της τάξης του 43,0% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος εμφάνισε ηλικία 41-50 έτη και ποσοστό 22,3% δήλωσε ηλικία από 51 έτη και άνω.

Ως προς το επίπεδο των γνώσεων ποσοστό της τάξης του 72,9% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι οι βασικές τους σπουδές ήταν σε παιδαγωγικό τμήμα, ενώ σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 27,1% εμφανίζονται οι πτυχιούχοι από Παιδαγωγική Ακαδημία. Σε σχέση με την κατοχή δευτέρου πτυχίου, το 31,9% αυτών που απάντησαν εμφανίζονται ως πτυχιούχοι ΑΕΙ και σε ποσοστό 13,20% ως πτυχιούχοι ΤΕΙ. Ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, ποσοστό της τάξης του 20,3% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 1,9% εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τέλος σε σχέση με διδακτορικές σπουδές, ποσοστό της τάξης του 3,9% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι

κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ κανείς δεν εμφανίστηκε με διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

## 2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα στηρίχθηκε στη συγκέντρωση, του προς διερεύνηση υλικού, στο ερωτηματολόγιο και αποτελείται από σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται άμεσα με το εξεταζόμενο ζήτημα το οποίο είναι «οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής ως προς το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας». Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου επιτεύχθηκε η συλλογή πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, συγκριτικά με άλλες μεθόδους π.χ. παρατήρηση ή συνέντευξη (Cohen & Manion, 1997).

### 2.4.1. Δομή ερωτηματολογίου

Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο αρχικά, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην ηλικία, στο φύλο και στο μορφωτικό επίπεδο. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν ιδιότητα ή χαρακτηριστικό που επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002).

Στο ερωτηματολόγιο, μετά τα δημογραφικά στοιχεία, ακολουθούν δύο άξονες με κλειστές ερωτήσεις (σε 4/βάθμια και 5/βάθμια κλίμακα Likert) για εύκολη κωδικοποίηση, συμπλήρωση και επεξεργασία τους. Επιπλέον εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των πληροφοριών και η καθοδήγηση του ερωτώμενου να απαντά εντός του πλαισίου των ερωτήσεων.

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας:

- **Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών:** περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις για τις **στρατηγικές** που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις (χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού, εξατομικευμένη διδασκαλία και δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών). Στη συνέχεια ακολουθούν τέσσερις ερωτήσεις για τις **δυσκολίες** που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη (προβλήματα κατανόησης, προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου, προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους και προβλήματα λόγω προκαταλήψεων εναντίον τους). Τέλος τίθενται τέσσερις ερωτήσεις για τους **παράγοντες** που επηρεάζουν τους συγκεκριμένους μαθητές στη σχολική τους επιτυχία (αναλυτικό πρόγραμμα, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά

αυτά, η μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας).

Ο 2<sup>ος</sup> άξονας:

- **Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** αρχικά τίθενται τέσσερις ερωτήσεις για τη **διαπολιτισμική μάθηση**, αναφορικά με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές (περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, χειρισμός με άνεση και ευχέρεια θεμάτων που αφορούν τη διαφορετικότητα). Στη συνέχεια ακολουθούν τρεις ερωτήσεις για τη **διαπολιτισμική επικοινωνία** (πολυγλωσσικός γραμματισμός, συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής ως προς τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρήση διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης). Τέλος υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις για την **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (κατάλληλη διαχείριση των πολυπολιτισμικών θεμάτων, ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς και σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη).

## 2.5. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάστηκε σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού.

## 2.6. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα (validity) είναι σημαντικός παράγοντας και απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικής έρευνας και για την εξασφάλισή της : α) στη συλλογή των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να μειωθεί το ποσοστό διαρροής β) στην ανάλυση των δεδομένων μέσω της χρήσης κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας τους, γ) στην παρουσίαση των δεδομένων, χωρίς ηθελημένη διαστρέβλωση, διατυπώνοντας ισχυρισμούς που προκύπτουν μόνο από τα δεδομένα (Cohen & Manion, 1994).

## 3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έγινε με το SPSS 21,0 (Statistical Package for Social Sciences).

### 3.1. 1ος Άξονας: Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

### 3.1.1. Χρήση κατάλληλων στρατηγικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκε να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών ως στρατηγική, σε ποσοστό της τάξης του 23,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 76,4% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 1 Χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/ προσφύγων μαθητών**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	37	17,9	17,9	17,9
Λίγο	121	58,5	58,5	76,4
Πολύ	46	22,2	22,2	98,6
Πάρα πολύ	3	1,4	1,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 28,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 71,5%(αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 2 Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	47	22,7	22,7	22,7
Λίγο	101	48,8	48,8	71,5
Πολύ	52	25,1	25,1	96,6
Πάρα πολύ	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Ακόμη από την έρευνα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 36,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα, δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 63,8% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 3 Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας)**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	38	18,4	18,4	18,4
Λίγο	94	45,4	45,4	63,8
Πολύ	63	30,4	30,4	94,2

Πάρα πολύ	12	5,8	5,8	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών, ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 73% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 4 Δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	11	5,3	5,3	5,3
Λίγο	45	21,7	21,7	27
Πολύ	97	46,9	46,9	73
Πάρα πολύ	54	26,1	26,1	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### 3.1.2. Δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινακοποιημένων αποτελεσμάτων φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν, στην πολυπολιτισμική τάξη, προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, σε ποσοστό της τάξης του 40,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, σε ποσοστό της τάξης του 13,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 5 Αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	9	4,4	4,4	4,4
Πολύ	74	35,7	35,7	40,1
Αρκετά	97	46,9	46,9	87,0
Λίγο	25	12,1	12,1	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς τη συμμετοχή των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου, σε ποσοστό της τάξης του 69,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα

σε ποσοστό της τάξης του 6,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 6 Αντιμετωπίζουν προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	37	17,9	17,9	17,9
Πολύ	106	51,2	51,2	69,1
Αρκετά	51	24,6	24,6	93,7
Λίγο	11	5,3	5,3	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκε, να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών από τους συμμαθητές τους, σε ποσοστό της τάξης του 76,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα, σε ποσοστό της τάξης του 1,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 7 Αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	56	27,1	27,1	27,1
Πολύ	102	49,3	49,3	76,3
Αρκετά	46	22,2	22,2	98,5
Λίγο	2	1,0	1,0	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, λόγω προκαταλήψεων εναντίον των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών από τους συμμαθητές τους, σε ποσοστό της τάξης του 72,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 3,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 8 Προβλήματα λόγω προκαταλήψεων εναντίον των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	38	18,4	18,4	18,4
Πολύ	112	54,1	54,1	72,5
Αρκετά	49	23,7	23,7	96,1
Λίγο	6	2,9	2,9	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0

Σύνολο	207	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

### 3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών /προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, το αναλυτικό πρόγραμμα σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 16,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 9 Το αναλυτικό πρόγραμμα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	39	18,8	18,8	18,8
Πολύ	71	34,3	34,3	53,1
Αρκετά	62	30,0	30,0	83,1
Λίγο	29	14,0	14,0	97,1
Καθόλου	6	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών /προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά σε ποσοστό της τάξης του 66,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 17,4% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 10 Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	79	38,2	38,2	38,2
Πολύ	59	28,5	28,5	66,7
Αρκετά	33	15,9	15,9	82,6
Λίγο	20	9,7	9,7	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό της τάξης του 68,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε



ποσοστό της τάξης του 8,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 11 Η μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	69	33,3	33,3	33,3
Πολύ	73	35,3	35,3	68,6
Αρκετά	47	22,7	22,7	91,3
Λίγο	17	8,2	8,2	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, σε ποσοστό της τάξης του 62,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 10,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 12 Το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	53	25,6	25,6	25,6
Πολύ	76	36,7	36,7	62,3
Αρκετά	56	27,1	27,1	89,4
Λίγο	21	10,1	10,1	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### **3.2. 2ος Άξονας: Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

#### **3.2.1. Διαπολιτισμική μάθηση και επικοινωνία με τους αλλοδαπούς/ μετανάστες/ πρόσφυγες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη**

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σε ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 34,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 13 Προσαρμογή περιεχομένου της διδασκαλίας στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	12	5,8	5,8	5,8
Πολύ	42	20,3	20,3	26,1
Αρκετά	82	39,6	39,6	65,7
Λίγο	55	26,6	26,6	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 27,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 38,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 14 Χρήση μοντέλων διδασκαλίας διαμορφωμένων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	13	6,3	6,3	6,3
Πολύ	44	21,2	21,2	27,5
Αρκετά	71	34,3	34,3	61,8
Λίγο	59	28,5	28,5	90,3
Καθόλου	20	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 24,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 15 Διδακτικές μέθοδοι κατάλληλοι για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	7	3,4	3,4	3,4
Πολύ	43	20,8	20,8	24,2
Αρκετά	100	48,3	48,3	72,5
Λίγο	50	24,2	24,2	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Τέλος οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι μπορούν να χειριστούν με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, σε ποσοστό της τάξης του 40,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνει ποσοστό της τάξης του 11,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 16 Θεωρείται, ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα;**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	23	11,1	11,1	11,1
Πολύ	60	29,0	29,0	40,1
Αρκετά	100	48,3	48,3	88,4
Λίγο	23	11,1	11,1	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### 3.2.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο, σε ποσοστό της τάξης του 13,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 46,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 17 Προωθώ τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	6	2,9	2,9	2,9
Πολύ	22	10,6	10,7	13,6
Αρκετά	83	40,1	40,3	53,9
Λίγο	77	37,2	37,4	91,3
Καθόλου	18	8,7	8,7	100,0
Σύνολο	207	100,0		

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι προκειμένου να είναι ικανοί για να δουλεύουν με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε ποσοστό της τάξης του 29,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 26,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 18 Αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	16	7,7	7,8	7,8
Πολύ	45	21,7	21,8	29,6
Αρκετά	90	43,5	43,7	73,3
Λίγο	31	15,0	15,0	88,3
Καθόλου	24	11,6	11,7	100,0
Σύνολο	207	100,0		

Τέλος, φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης, σε ποσοστό της τάξης του 43,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 15,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 19 Χρησιμοποίηση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	28	13,5	13,6	13,6
Πολύ	62	30,0	30,1	43,7
Αρκετά	84	40,6	40,8	84,5
Λίγο	28	13,5	13,6	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0		

### 3.2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ), σε ποσοστό της τάξης του 71,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 5,3%(αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 20 Κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	63	30,4	30,4	30,4
Πολύ	86	41,5	41,5	71,9
Αρκετά	47	22,8	22,8	94,7
Λίγο	10	4,8	4,8	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, σε ποσοστό της

τάξης του 65,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 11,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 21 Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	54	26,1	26,1	26,1
Πολύ	81	39,1	39,1	65,2
Αρκετά	49	23,7	23,7	88,9
Λίγο	19	9,2	9,2	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνει ποσοστό της τάξης του 19,8% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 22 Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	47	22,7	22,7	22,7
Πολύ	63	30,4	30,4	53,1
Αρκετά	56	27,1	27,1	80,2
Λίγο	34	16,4	16,4	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη, σε ποσοστό της τάξης του 52,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 23 Θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	45	21,8	21,8	21,8
Πολύ	64	30,9	30,9	52,7
Αρκετά	44	21,2	21,2	73,9
Λίγο	38	18,4	18,4	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

## 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Τα συμπεράσματα αναπτύσσονται ως προς τους δύο αρχικούς άξονες: τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ως προς τη διαπολιτισμική μάθηση-επικοινωνία

#### 4.1.1. 1ος Άξονας: Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

##### 4.1.1.1. Χρήση κατάλληλων στρατηγικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και ως προς τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών στην πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών / μεταναστών / προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική,
- δεν ακολουθούν τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού,
- δεν ακολουθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας),
- ενώ ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών, ως στρατηγική.

##### 4.1.1.2. Δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ως προς τις δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν συμπεράσματα όπως τα παρακάτω, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές:

- αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία στην τάξη τους,
- αντιμετωπίζουν προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου,
- αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους, αλλά και λόγω προκαταλήψεων εναντίον τους.

##### 4.1.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν συμπεράσματα, όπως τα παρακάτω, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη το αναλυτικό πρόγραμμα,
- τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά,
- τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας και
- το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας.

#### **4.1.2. 2ος Άξονας: Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

##### **4.1.2.1. Διαπολιτισμική μάθηση και επικοινωνία με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη**

Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνά μας:

- δεν έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στην πολυπολιτισμική τάξη,
- δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας,
- οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν δεν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και
- θεωρούν, ότι μπορούν να χειριστούν με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα.

##### **4.1.2.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία**

Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα:

- δεν προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο,
- δεν αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και
- χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, ερωτήσεις ανοικτού τύπου κ. ά.), προκειμένου να επιτύχουν την επικοινωνία μέσα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

##### **4.1.2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση**

Συμπεραίνεται, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα,
- στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας,
- στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και

- έχουν ελλείψεις σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Παπαζήση.
- Cohen L., & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, (2007). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Γ. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ. 2, σ. 37-45.
- Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου,Γ.(Επιμ.)(1997)*Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ. (2013) *Θεωρία και Πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Ρούσσο, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Εκδόσεις: Ατραπός.



**«Ενηλικιότητα», όπως οριοθετείται από τους Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire. Σημεία σύγκλισης & διαφοροποίησης**

**“Adulthood”, as Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire determine its range. Points of convergence & differentiation**

**Μαρία Καρυώτου**, Εκπαιδευτικός, *Med στις Επιστήμες της Αγωγής- Ε.Α.Π.*, mkaryotoy@gmail.com

**Κατερίνα Κεδράκα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, kkedraka@mbg.duth.gr

**Maria Kariotou**, Teacher, *Med in Education Sciences -HOU.*, mkaryotoy@gmail.com

**Katerina Kedraka**, Associate Professor, *Democritus University of Thrace*, kkedraka@mbg.duth.gr

**Abstract:** The scope of this article is primarily to define the concept of “adulthood” and determine its range, not solely based on the age criterion, but also via the structural parameters identified in the theories of Malcolm Knowles (theory of Andragogy), Jack Mezirow (Transformative Learning theory) and Paulo Freire (Radical Humanism theory); maturity, responsibility, experience, self-management, self-definition (self-perception), autonomy and the sense of social responsibility. Additionally, it is examined whether there is evidence in the work of the aforementioned scholars demonstrating that “adulthood” emerges naturally or rather it is attained through the learning process.

**Key words:** “adulthood” learning, Malcom Knowles, Jack Mezirow, Paulo Freire

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η προσέγγιση και η οριοθέτηση της έννοιας της «ενηλικιότητας», όχι με βάση μόνο το κριτήριο της ηλικίας αλλά μέσα από πέντε άξονες: την ωριμότητα, την υπευθυνότητα, την εμπειρία, την αυτοδιαχείριση, τον αυτοπροσδιορισμό (αυτοαντίληψη), την αυτονομία και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, ως δομικά της στοιχεία τα οποία εντοπίζονται στις θεωρίες των Malcom Knowles (θεωρία της Ανδραγωγικής), Jack Mezirow (θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης) και Paulo Freire (θεωρία Ριζοσπαστικού Ανθρωπισμού). Εξετάζεται, ακόμα, αν στα κείμενα των παραπάνω μελετητών υπάρχουν στοιχεία που καταδεικνύουν ότι η ενηλικιότητα είναι δεδομένη ή κατακτιέται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία.

**Λέξεις-κλειδιά:** «ενηλικιότητα» μάθηση, Malcom Knowles, Jack Mezirow, Paulo Freire

## Εισαγωγή

Το κριτήριο επιλογής της έννοιας της «ενηλικιότητας» ήταν η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στο συγκεκριμένο θέμα και, υπήρχε η πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα προσέθεταν νέα στοιχεία στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

οδηγώντας στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της αντιμετώπισης του τρόπου, που πρέπει να εκπαιδεύονται οι ενήλικοι. Το υπό διερεύνηση θέμα εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπου η έννοια της ενηλικιότητας οριοθετείται μέσα από μια σειρά παραγόντων, εμπειριών και χαρακτηριστικών, που απέδωσαν μελετητές σε αυτή. Έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση, καθώς η κατάκτησή της από το άτομο, οδηγεί στην αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, τα οποία έχουν επιπτώσεις στον τρόπο που το άτομο εκπαιδεύεται και μαθαίνει. Τέλος, το άρθρο δομήθηκε βασιζόμενο στις μελέτες τριών σπουδαίων θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, των: M. Knowles, J. Mezirow και P. Freire.

## **1 Η σημασία της έννοιας «ενηλικιότητα», μέσα από τις θεωρίες τριών σημαντικών μελετητών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, των Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire**

Στην ενότητα αυτή, αρχικά, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τα σημεία που απαντάται η έννοια της «ενηλικιότητας», στις θεωρίες τριών από τους βασικούς μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, των Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire και θα αναδείξουμε τα στοιχεία εκείνα, που θεωρεί ο καθένας από τους τρεις ότι αποτελούν δομικά συστατικά της. Επίσης, θα εξετάσουμε κατά πόσο θεωρεί ο καθένας τους ότι η ενηλικιότητα είναι δεδομένη ή κατακτιέται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία.

### **1.1 Οι απόψεις του Malcom Knowles για την ενηλικιότητα μέσα από τη θεωρία της Ανδραγωγικής**

Ο Knowles στη θεωρία της ανδραγωγικής, υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που αποκτούν με την ενηλικίωσή τους, δηλαδή «έχουν: αυτοαντίληψη, εμπειρία, ετοιμότητα για μάθηση, προσανατολισμό στη μάθηση και τέλος, (προστέθηκε αργότερα) κίνητρα» (Knowles, 1984, σελ.12). Η ανδραγωγική είναι μια διαδραστική διεργασία, μέσα από την οποία επέρχονται μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά, στο χαρακτήρα, στον τρόπο σκέψης, στην ωριμότητα και στον αυτοπροσδιορισμό του ενήλικου (Knowles, 1980; Rogers, 1999). Σύμφωνα με τον Knowles (ό.π.), ο ηλικιακά ενήλικος μπαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας κατακτήσει την ενηλικιότητα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία καθώς ωριμάζει, αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Στη θεωρία του Knowles για την ενήλικη μάθηση η ωριμότητα κατέχει σημαίνουσα θέση και ταυτίζεται με την έννοια της ενηλικιότητας, η οποία είναι όρος πολυδιάστατος με δεκαπέντε κύριες διαστάσεις. Έτσι, η πορεία προς την ωριμότητα-ενηλικιότητα χαρακτηρίζεται από: αυτονομία, ενεργητικότητα, αντικειμενικότητα, ευρύ φάσμα ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, υπευθυνότητα, αλtruισμό, αυτογνωσία, αυτοαποδοχή, εστίαση στις αρχές που συνδέουν τα στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου, πρωτοτυπία, αντοχή στις διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας, ορθολογισμό και βαθιά γνώση και κατανόηση των πραγμάτων. Θεωρεί,

μάλιστα, ότι η ωριμότητα είναι ένα ιδανικό, για το οποίο χρειάζεται ο ενήλικος να αγωνίζεται, με στόχο την αυτονομία και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Ζαρίφης, 2007-2008).

Ο Knowles συνδέει την ενηλικιότητα και με την αυτοαντίληψη, καθώς πιστεύει ότι οι ενήλικοι έχουν, ως ένα βαθμό, αντίληψη της ευθύνης για τις αποφάσεις που παίρνουν στη ζωή τους. Υπάρχει η δυνατότητα η εικόνα αυτή για τον εαυτό να βελτιωθεί, αν κατά την εκπαίδευσή τους αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες τόσο στις αποφάσεις, όσο και στη δράση, ή τους παρέχεται βοήθεια προκειμένου να αποσαφηνίσουν τους στόχους τους και να επαναπροσδιορίσουν τη συμπεριφορά τους (Παπάνης, 2010). Την συνδέει, επίσης, με την αυτοδιαχείριση, διότι πολλοί ενήλικοι οι οποίοι είναι μικροί στην ηλικία και δεν είχαν την εμπειρία της αυτοδιαχείρισης, χρειάζονται την κατάλληλη καθοδήγηση και κινητοποίηση από τον εκπαιδευτή για να την αποκτήσουν. Με αυτό τον τρόπο, η αυτοαντίληψη βελτιώνεται σταδιακά και παράλληλα με την ωριμότητα, με αποτέλεσμα το άτομο να εξελίσσεται από μια εξαρτημένη προσωπικότητα προς ένα αυτοκατευθυνόμενο ον.

Ο Knowles (1970) συνδέει την ενηλικιότητα με την μάθηση. Θεωρεί ότι ενηλικιότητα καθιστά το άτομο ικανό να αυτοδιαχειρίζεται τη μάθηση - με ή χωρίς τη σύμπραξη άλλων, να αναλαμβάνει την ευθύνη για να διαγνώσει τις μαθησιακές του ανάγκες, να διαμορφώνει τους μαθησιακούς του στόχους, να αναγνωρίζει τα υλικά και μη- μέσα, για τη διευκόλυνση της μάθησής του, να επιλέγει μαθησιακές στρατηγικές και να αποτιμά τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Καταλήγει, λέγοντας ότι αυτή η ενεργητική του στάση είναι δείγμα ενηλικιότητας ως απόρροια, τόσο των εσωτερικών του χαρακτηριστικών, όσο και του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο ολοκληρώνεται η μάθηση (Oliveira, 2010).

Επίσης, ο Knowles, θέλοντας να προβάλλει το συσχετισμό των εμπειριών με την έννοια της ενηλικιότητας, υποστηρίζει ότι αυτή αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις εμπειρίες του (επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές, εκπαιδευτικές), οι οποίες μπορούν να πολλαπλασιαστούν και να αποτελέσουν μια αυξανόμενη πηγή μάθησης, αν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δοθεί η δέουσα σημασία και ο εκπαιδευόμενος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή (ενηλίκων) καταφέρει να τις αξιοποιήσει με πολλαπλούς τρόπους στην ομάδα (Smith, 1999). Σημειώνει πως η ενηλικιότητα αναδύεται με την μορφή ετοιμότητας για μάθηση, η οποία, όμως, μπορεί να ενισχυθεί, κυρίως, μέσα από την εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων, όπως της προσομοίωσης, της συμβουλευτικής συζήτησης, του παιχνιδιού ρόλων, της μελέτης περιπτώσεων κι ενός μαθησιακού περιβάλλοντος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού, αλληλοβοήθειας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι η ενηλικιότητα προσανατολίζει τους ενήλικους στη μάθηση σε πράγματα που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν προβλήματα και να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που αφορούν τους ίδιους και τη ζωή τους. Γι αυτό τους ενδιαφέρουν μαθησιακά αντικείμενα που σχετίζονται αλλά και μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής.

## 1.2 Οι απόψεις του Jack Mezirow για την ενηλικιότητα, μέσα από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Οι θέσεις του Jack Mezirow για την ενηλικιότητα διαφαίνονται μέσα στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Η ενηλικιότητα, τόσο με την διάσταση την ηλικιακή, όσο και με αυτή της ωριμότητας και εμπειρίας, θεωρείται δεδομένη. Ο Mezirow (Mezirow & συν, 1990) μέσα από τη συγκεκριμένη θεωρία, επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες, σύμφωνα με τις οποίες μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς, με βάση τα οποία το ενήλικό άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει. Ο Mezirow στη συγκεκριμένη θεωρία αναπτύσσει το συλλογισμό του για τις αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο, βασιζόμενος σε διαπιστώσεις που συνδέονται με την αναπτυξιακή του πορεία, από την παιδική ηλικία προς την ενηλικιότητα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι το άτομο κατά την παιδική ηλικία και στην αρχή της εφηβείας αφομοιώνει πρότυπα και υιοθετεί πρακτικές μέσω των εμπειριών, της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, και ότι αυτή η διαδικασία συντελείται βιωματικά και χωρίς κριτική συνειδητοποίηση των παραδοχών. Αντίθετα, κατά την ενήλικη φάση επιθυμεί να κατανοήσει τη σημασία των βιωμάτων του και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις καταστάσεις, βάσει των θεωρήσεων που διαθέτει (Λιντζέρης, 2007).

Επίσης, υποστηρίζει ότι το άτομο που έχει περάσει στο στάδιο της ενηλικίωσης έχει διαμορφώσει ένα αντιληπτικό σύστημα και κάποιες κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες μετασχηματίζονται, όταν οι θεωρήσεις της πραγματικότητάς του δεν βρίσκονται σε αρμονία με τις νέες του εμπειρίες. Οι παραπάνω μετασχηματισμοί, κατά τον Mezirow, επιτυγχάνονται χάρη στην εν δυνάμει ικανότητα του ενήλικου ατόμου για στοχασμό, κριτικό στοχασμό, αυτό-στοχασμό και τέλος, αναστοχασμό πάνω στις μέχρι τώρα αντιλήψεις και παραδοχές, ή και σε ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο το ενήλικό άτομο αντιλαμβάνεται, αισθάνεται και δρα (Λιντζέρης, 2007; Mezirow & συν, 1990). Άλλωστε, ο Mezirow θεωρεί πως μόνο σε έναν ενήλικο μπορεί ο στοχασμός να έχει ολοκληρωμένη διάσταση, που σημαίνει ότι η αλλαγή που μπορεί να επέλθει σε αυτόν, είναι η βελτίωση της ικανότητάς του για βαθύτερη σκέψη, που θα τον οδηγήσει σε μετασχηματισμό της προσωπικότητάς του. Όμως, πρόκειται απλώς για μια δυνατότητα. Αυτό δε σημαίνει ότι αναγκαστικά όλοι οι ενήλικοι επιθυμούν ή μπορούν να ανταποκρίνονται στη διεργασία της στοχαστικής μάθησης (Κόκκος, 2007). Επιπλέον, αυτός ο μετασχηματισμός, αρχικά, οδηγεί το άτομο «στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού του κόσμου, στην κατανόηση της πραγματικότητας και σε αλλαγές στον τρόπο αντίληψης στην εκπαιδευτική πρακτική που θα ακολουθήσει» (Ζαρίφης 2009, σελ. 26). Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η συμμετοχή του ενήλικου στον κριτικό διάλογο και στο μετασχηματισμό, απαιτείται από μέρους του «συναισθηματική ωριμότητα - συνειδητοποίηση, συναισθηματική κατανόηση και αυτοέλεγχο» (Mezirow, 2007, σελ. 50), αυτά που κατά τον Goleman (1998) συνιστούν την «συναισθηματική νοημοσύνη». Αποτέλεσμα όλης αυτής της μετασχηματιστικής διαδικασίας είναι η χειραφέτησή του - ψυχολογική (συνειδησιακός μετασχηματισμός) και κοινωνικοπολιτική (δράση του ως κοινωνικού όντος).

Ο Mezirow όταν αναφέρεται στον ηλικιακά ενήλικο εκπαιδευόμενο, θεωρεί ότι πριν εισέλθει στη μαθησιακή διεργασία δεν είναι χειραφετημένος, όμως, είναι υπεύθυνος και πολιτικοποιημένος. Αυτή η υπευθυνότητα τον βοηθά αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της επιλογής κατά τη μαθησιακή διαδικασία και από τις εναλλακτικές λύσεις που θα του προσφέρει ο εκπαιδευτής, να επιλέξει αυτή που τον ικανοποιεί (Βαρσαμίδου & Ρες, 2008). Αναφορικά με τη χειραφέτηση, ο Mezirow (1990) την αντιμετωπίζει από δύο σκοπίες, από την ψυχολογική και την κοινωνικοπολιτική, αλλά πάντα ως απόρροια της διαδικασίας του κριτικού στοχασμού. Αναφορικά με την πρώτη, τη συνδέει με το συνειδησιακό μετασχηματισμό του ενήλικου εκπαιδευόμενου με αλλαγές που σχετίζονται με την προσωπικότητά του και όχι με τη δράση του ως κοινωνικού όντος. Αναφορικά με τη δεύτερη, θεωρεί ότι ο ενήλικος έχει τη δυνατότητα να μπει σε διαδικασία χειραφέτησης, σκεπτόμενος κριτικά πάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες που έχει υιοθετήσει μεγάλωνοντας σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, οι οποίες τον καταδυναστεύουν και τον οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά. Εξάλλου, ο εκπαιδευτής αποδέχεται ότι ο ενήλικος διαθέτει εξ αρχής τη συναισθηματική πείρα και εμπειρίες που αποκτήθηκαν στην ενήλικη ζωή, οι οποίες και διευκολύνουν ακόμη περισσότερο την κριτική θεώρηση των βιωμάτων του. Όσον αφορά το κομμάτι των εμπειριών ο Mezirow θεωρεί ότι στο άτομο που έχει ενηλικιωθεί, το αντιληπτικό του σύστημα καθίσταται δυσλειτουργικό, καθώς δεν του επιτρέπει να υιοθετήσει με ευκολία εμπειρίες που θα προσαρμόζονταν εύκολα σε αυτό. Αυτό αποτελεί εμπόδιο στο να αναπτύξει και να επανεξετάσει κριτικά τις πεποιθήσεις του, τόσο για τον εαυτό του (αυτοπροσδιορισμός), όσο και για τις σχέσεις με τους γύρω του (Mezirow, 1990).

Αυτό που προκύπτει από τις θέσεις του μελετητή είναι ότι, τελικά, ο μετασχηματισμός που συντελείται κατά την ενηλικίωση, αφορά την προσωπικότητα του ατόμου και όχι την κοινωνική του δράση. Έχοντας αυτά ως βάση, ο Mezirow αναθεώρησε την άποψή του για την κυκλική πορεία της μάθησης και πρότεινε μια διαδικασία από δέκα στάδια, από τα οποία διέρχεται η διεργασία της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 2000), η οποία περιλαμβάνει:

- Προσδιορισμό μιας προβληματικής κατάστασης
- Αυτοδιερεύνηση των συναισθημάτων που αυτή προκαλεί
- Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με την προβληματική κατάσταση και αποξένωση από αυτή, ώστε να εξεταστούν νέες προσεγγίσεις και εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις
- Σύνδεση της δυσφορίας με τις εμπειρίες των άλλων
- Διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για νέους τρόπους δράσης
- Διαμόρφωση σχεδίου δράσης
- Απόκτηση γνώσης για την εφαρμογή των σχεδίων
- Πειραματισμό με τους νέους ρόλους

- Οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης όπου σχετίζεται με τους νέους ρόλους
- Ενσωμάτωση των παραπάνω στη ζωή των συμμετεχόντων

### **1.3 Οι απόψεις του Paulo Freire για την ενηλικιότητα μέσα από τη ριζοσπαστική θεωρία του για δράση και κοινωνική αλλαγή**

Ο Paulo Freire μέσα από τη θεωρία του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού αφήνει να διαφανούν τα χαρακτηριστικά που αποδίδει στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος έχει περάσει στο στάδιο της ενηλικιότητας και είναι: ηλικιακά ενήλικος, ώριμος, έμπειρος, υπεύθυνος, κριτικά σκεπτόμενος, πολιτικά συνειδητοποιημένος, αυτόνομος, ικανός, ενεργός και έτοιμος για δράση. Επιπλέον, μπορεί να αντιστρατεύεται σε οποιαδήποτε παραδοσιακή εκπαίδευση που τον αντιμετωπίζει ως παθητικό δέκτη γνώσεων. Ο Freire τη συγκεκριμένη εκπαίδευση την ονομάζει τραπεζική (Freire, 1977), γιατί αναγκάζει το ενήλικο άτομο να ταξινομεί και να αποταμιεύει γνώσεις, χωρίς να τις φιλτράρει και να τις στοχάζεται κριτικά.

Ο Freire υποστηρίζει ότι ο ηλικιακά ενήλικος εισέρχεται στην μαθησιακή διεργασία μετα παραπάνω χαρακτηριστικά, όμως, συντελούνται κάποιες αλλαγές με την εφαρμογή και υιοθέτηση κάποιων παιδαγωγικών πρακτικών. Οι αλλαγές αφορούν την προσωπικότητα του ενήλικου και κατ' επέκταση την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Freire, το ενήλικο άτομο προτιμά την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία και την εμπλοκή του στη πραγματική πράξη της γνώσης που θα του επιτρέψει να σχηματίσει το ίδιο άποψη της κοινωνικής πραγματικότητας και να γίνει κοινωνικά υπεύθυνο. Αυτό θα το επιτύχει με την υιοθέτηση της κριτικής παιδαγωγικής, με την οποία ο Freire επιδιώκει να μετατρέψει το ενήλικο άτομο σε ένα πολιτικά συνειδητοποιημένο, υπεύθυνο και κριτικά σκεπτόμενο ον, που κατέχει τη δύναμη να αντισταθεί σε οποιαδήποτε επιβολή στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του. Αυτό θα συντελεστεί με την διανοητική εγρήγορση, την κοινωνικοπολιτική δράση, τη συνταύτιση και εναρμόνιση και τη διανοητική δημιουργικότητα, στοιχεία που θα το οδηγήσουν σε ρηξικέλευθες ιδέες και πρακτικές (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009).

Εκτός από την υιοθέτηση της Κριτικής Παιδαγωγικής ο Freire προτείνει και άλλες πρακτικές, οι οποίες έχουν τα χαρακτηριστικά της επαναστατικής παιδαγωγικής, όπως ο κριτικός εγγραμματισμός που μπορεί να ακολουθήσει ο ενήλικος για να πετύχει τις παραπάνω αλλαγές. Ο Freire αναγνωρίζει ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει βιωμένη εμπειρία, πάνω στην οποία θα στηριχτούν οι εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές, οι οποίες θα τον μετατρέψουν σε ένα «νέο άνθρωπο» με επαναστατική συνείδηση. Ο Freire σε μια ριζοσπαστική θεωρία που ανέπτυξε για τη γνώση, προσφέρει μια διαλεκτική αντιπαράθεση για του τι είναι κάποιος και το τι μπορεί να γίνει, έχοντας σαν δεδομένο, ότι ως ενήλικος έχει την εμπειρική γνώση, την οποία μπορεί να αναβαθμίσει μέσα από τον διαλογικό κριτικό στοχασμό (McLaren, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η διαδικασία για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο δεν σταματά με την κατοχή της γνώσης που μπορεί να έχει και πριν μπει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά συνεχίζει με την εξέταση και επανεξέτασή της. Υποστηρίζει ότι η γνώση εμπεριέχει μια δυναμική. Ο ενήλικος μαθητής προσανατολίζεται στον κόσμο με την απόκτηση γνώσεων

μέσα από την πρακτική και έτσι, μεταμορφώνει την πραγματικότητα. Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από εκπαιδευτικές μεθόδους τις οποίες ο Freire ονομάζει «παραγωγικά θέματα».

Ο Freire, ουσιαστικά, πιστεύει σε ένα «μετασχηματισμό» της προσωπικότητας του ενήλικου, που όμως επιτυγχάνεται με την «πράξη», η οποία είναι στοχασμός, βαθιά κριτική σκέψη και δράση μαζί, τα οποία κατευθύνονται στη δομή, η οποία πρέπει να μετασχηματιστεί (Freire, 1968). Αν αυτή η δομή είναι ο ενήλικος μαθητής ως προσωπικότητα, τότε αυτό που θα επιτευχθεί είναι πρωτίστως, ο εξανθρωπισμός του, που σημαίνει κάλυψη των αναγκών του και η ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και δευτερευόντως, η απελευθέρωσή του από οτιδήποτε τον καταδυναστεύει (Freire, 1977). Σε πρώτη φάση, ο ενήλικος θα μπορέσει να ανακαλύψει τις αιτίες της καταδυναστευσης (στοχασμός). Αυτό αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης, η οποία πέρα από τη γνώση, χρειάζεται να βοηθήσει τον ώριμο εκπαιδευόμενο να αναπτύξει κριτική σκέψη, η οποία στη συνέχεια θα λειτουργήσει μεταμορφωτικά, δημιουργώντας μια νέα κατάσταση που θα τον οδηγήσει στον ανθρωπισμό (Freire, ό.π.). Σε δεύτερη φάση, χρειάζεται η κριτική συνειδητοποίησή του ενήλικου, προκειμένου να συντελεστούν οι αλλαγές αυτές.

Ο Freire, επίσης, θεωρεί ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπαίνει στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας χαμηλό επίπεδο επίγνωσης του εαυτού και αυτοπροσδιορισμού και ασαφή αντίληψη των στοιχείων που καθορίζουν τη ζωή του. Στόχος του, λοιπόν, είναι ο μετασχηματισμός του σε έναν κριτικά συνειδητοποιημένο ενήλικο, που θα μπορεί να αντιλαμβάνεται τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αντιφάσεις, θα εκφράζει τη δυσαρέσκειά του σε καταστάσεις καταπίεσης, θα παλεύει και θα έχει τη δύναμη να μεταβάλει τους θεσμούς. Αυτή η μεταμόρφωση προϋποθέτει: συστηματική διερεύνηση και ανάλυση των προβληματικών καταστάσεων, αυτοκριτική και συνειδητοποίηση. Αυτές οι αλλαγές στην προσωπικότητα του ενήλικου, προβάλλουν επιτακτικά, καθώς, αν δεν συντελεστούν, θα οδηγήσουν στη μαζικοποίησή του. Επιπλέον, η αφύπνιση, ως παράγωγο της εμπλοκής του ενήλικου στη μάθηση, θα τον βοηθήσει να αναλύσει την πραγματικότητα και να αποκτήσει αξιοπρέπεια και ανθρώπινη ύπαρξη (Γέρου, 1977). Αυτή η διαδικασία εξανθρωπισμού του ενήλικου μπορεί να τροφοδοτηθεί με τη θεωρία, όμως, ολοκληρώνεται με τη δράση. Σε αυτό το στάδιο ο εξανθρωπισμός συντελείται στην πράξη και όχι στη θεωρία. Η έννοια της πράξης είχε μεγάλη σημασία για τον Freire και τον Τσε (McLaren, 2001). Η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί μια πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, μέσω της οποίας τα άτομα θα αναζητούν και θα επιβεβαιώνουν την υποκειμενικότητά τους και θα αυτοπροσδιορίζονται.

Κλείνοντας,θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότιστη ριζοσπαστική θεωρία του Freiredίνεται μεγάλη σημασία στην προσωπικότητα του ατόμου που έχει κατακτήσει την ενηλικιότητα και επιδιώκει έναμετασχηματισμό μέσα από την εμπλοκή του στη μαθησιακή διεργασία. Ο μετασχηματισμός αφορά τα περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς του και συγκεκριμένα, ο ενήλικος μεταλλάσσεται σ'ένα άτομο πολιτικά συνειδητοποιημένο, ικανότερο να κατανοήσει τις κοινωνικές πιέσεις που του ασκούνται και έτοιμος να αντιδράσει και να αλλάξει με υπευθυνότητα το κοινωνικό γίγνεσθαι (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004).

## 2 Σύγκριση των απόψεων των Malcom Knowles, Jack Mezirow και Paulo Freire την ενηλικιότητα και πώς αυτή επηρεάζεται από τη μάθηση

Στα προηγούμενα υποκεφάλαια προβάλλαμε τις θέσεις των τριών μελετητών για την ενηλικιότητα και το βαθμό που αυτή θεωρείται δεδομένη ή κατακτιέται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε στα σημεία σύγκλισης ή απόκλισής τους γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα.

Ξεκινώντας από τα σημεία σύγκλισης των θεωριών των τριών θεωρητικών, θα λέγαμε ότι και οι τρεις δομούν την έννοια της ενηλικιότητας με παρόμοια στοιχεία όπως, την ηλικία, την ωριμότητα, την υπευθυνότητα (προσωπική και κοινωνική), την εμπειρία, την αυτοαντίληψη, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία. Επίσης συμφωνούν, ότι η χρονολογική ηλικία παίζει κάποιο ρόλο στη φυσική εξέλιξη και στην ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων των ενηλίκων, δεν είναι όμως η μόνη μεταβλητή που παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθησή τους. Υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που για τον καθένα από τους τρεις μελετητές είναι διαφορετικές, ή και σε κάποιες συμφωνούν, οι οποίες παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην εξέλιξη των ενηλίκων, όπως τα κοινωνικά - πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι προγενέστερες εμπειρίες κ.α (Δούκας & Δούκα, n.d).

Και οι τρεις μελετητές συμφωνούν ότι η εμπειρία ως δομικό συστατικό της ενηλικιότητας είναι δεδομένη και ότι οι ενήλικοι δομούν τη γνώση πάνω σε προϋπάρχουσες εμπειρίες, η επεξεργασία των οποίων οδηγεί σε μια αποτελεσματικότερη μάθηση. Για τους Freire και Mezirow τα προβλήματα βρίσκουν ευκολότερα λύση, όταν συνδεθούν με τις εμπειρίες. Επίσης, ο Knowles τις θεωρεί ως τη σπουδαιότερη πηγή μάθησης για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο.

Οι απόψεις τους συγκλίνουν, επίσης, στη θέση ότι σε γενικές γραμμές ο ενήλικος εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας ορισμένα χαρακτηριστικά (όπως την ορίσαμε εξ αρχής τους άξονες της ενηλικιότητας), στα οποία επέρχονται κάποιες αλλαγές στα Για παράδειγμα, ο Mezirow και ο Freire μιλούν για αλλαγές στην προσωπικότητα, το ίδιο και ο Knowles, μόνο που οι αλλαγές αυτές για τον Knowles είναι μόνιμες. Επίσης, υποστηρίζουν ότι ο απώτερος στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενήλικους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι ως εκπαιδευόμενοι που σκέφτονται και δρουν κριτικά. Επίσης, ότι η μάθηση έχει ατομικό και προσωπικό χαρακτήρα και οδηγεί τον ενήλικο στη συνειδητοποίηση ή αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας (Jarvis, 2004).

Επιπροσθέτως, συμφωνούν στην προσέγγιση της μάθησης ως μιας κατά βάση ανθρωπιστικής θεώρησης. Για τους Mezirow και Knowles, ο σκοπός της μάθησης είναι η προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση, η ενδοσκόπηση, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικότητας του ενήλικου. Γι αυτό και θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να προωθεί τη μάθηση και μέσα από διαδικασίες προσωπικών εξερευνήσεων και ερμηνευτικών στοχασμών. Ο Freire, επίσης, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση και από την ανθρωπιστική της πλευρά και θεωρεί ότι το μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται από έναν εκπαιδευτή



ενήλικων που τον διακρίνει ταπεινοφροσύνη, η αγάπη (καταγγελτική και μαχητική), η καλοσύνη, η έλλειψη αλαζονείας, που διαμορφώνεται αναλόγως και τις απόψεις του ενήλικου εκπαιδευομένου (Freire, 2006).

Και οι τρεις συμφωνούν στη συμβολή της εκπαίδευσης στη χειραφέτηση του ενήλικου εκπαιδευομένου, όμως, διαφοροποιούνται στον τρόπο που επιτυγχάνεται η χειραφέτηση. Ο Freire εξετάζει πιο κριτικά τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της πράξης. Θεωρεί ότι, αρχικά, οι ενήλικοι συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνειδητοποιούν την πολιτική - ιδεολογική και κοινωνική τους εξάρτηση και αυτοπροσδιορίζονται μέσα από κριτική σκέψη και στη συνέχεια, περνούν σε δράση που οδηγεί στη χειραφέτησή τους. Ο Mezirow προσεγγίζει τη χειραφέτηση από ψυχολογική άποψη και πιστεύει ότι αυτή δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη δράση των εκπαιδευομένων αλλά από τον κριτικό στοχασμό πάνω στις (δυσλειτουργικές) παραδοχές τους. Ο Knowles θεωρεί ότι ο ενήλικος χειραφετείται κρατώντας μια ενεργητική στάση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και λειτουργώντας υπεύθυνα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ ο Knowles, «αγνοεί τις επιδράσεις που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του και στην προσπάθειά του να αυτονομηθεί», (Κόκκος, 2005, σελ. 53), οι Freire και Mezirow θεωρούν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον σημαντικό παράγοντα επηρεασμού διεργασίας της ενήλικης μάθησης, αφού οι φορείς της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευόμενοι ζουν και λειτουργούν μέσα σε ένα κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον, αυτό τους επηρεάζει στη διαμόρφωση της ιδεολογίας και της πολιτικής τους άποψης. Επομένως, η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Οι Freire και Mezirow συμφωνούν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλοί θεατές στα ερεθίσματα που λαμβάνουν, αλλά στοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτά, τα αποδέχονται ή τα απορρίπτουν. Ο Freire επεκτείνει τον παραπάνω συλλογισμό του και διαφοροποιείται έτσι από τον Mezirow, υποστηρίζοντας ότι «οι κριτικά σκεπτόμενοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι άβουλα όντα, αντίθετα, είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, επιδρούν σε αυτό και το μετασχηματίζουν» (Jarvis, 2003, σελ. 35) και επιπλέον, ότι οι ενήλικοι μέσα από τη μάθηση απελευθερώνονται, ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους, αποκτούν αυτοαντίληψη και πετυχαίνουν κάτι παραπάνω από την πλήρωση της ανθρώπινης φύσης (Γρόλλιος, 2005), αναπτύσσουν κοινωνική και πολιτική δράση και μετασχηματίζουν σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό- πολιτικό γίγνεσθαι (Freire, 1997). Αντίθετα, ο Mezirow πιστεύει ότι απόρροια του κριτικού στοχασμού είναι μόνο ο συνειδησιακός μετασχηματισμός του ενήλικου και οι αλλαγές στην προσωπικότητά του.

Τέλος, αναφερόμενοι στοσημαντικότερο σημείο διαφοροποίησης τους, θα ισχυριζόμασταν ότι αυτό που διαφοροποιεί τον Knowles από τους άλλους δύο είναι πως υποστηρίζει, ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αυτονομείται, αποκτά ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα, ικανότητα αυτοδιαχείρισης και τελικά, ωριμότητα και προσωπική ολοκλήρωση, μέσα από την εκπαίδευση και την εμπλοκή του στη μαθησιακή διεργασία. Εν αντιθέσει, οι Freire και Mezirow αποδέχονται ότι ο ενήλικος διαθέτει εξ ορισμού όλα τα παραπάνω, καθώς αποτελούν δομικά στοιχεία της έννοιας της ενήλικιότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Mezirow μέσα από την εκπαίδευση μετασχηματίζονται και εξελίσσονται. Ο Freire αντιμετωπίζει εξ αρχής τον ενήλικο εκπαιδευόμενο ως αυτόνομο, δυναμικό, και πολιτικά

συνειδητοποιημένο πολίτη, ο οποίος, όταν εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθαίνει να στοχάζεται κριτικά, χειραφετείται και προχωρά στη δράση για κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977).

## Επίλογος

Καταλήγοντας, μέσα από την προσέγγιση των θέσεων των Knowles, Mezirow και Freire μπορούμε να πούμε ότι οι ενήλικοι θεωρούνται πως έχουν κατακτήσει την ενηλικιότητα, όταν έχουν φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο ωριμότητας, υπευθυνότητας, αυτοδιάθεσης και αυτοπροσδιορισμού, κυρίως μέσα από τον αναστοχασμό τους πάνω στις παραδοχές και τις εμπειρίες τους, ειδικά αν συναισθάνονται την ευθύνη τους απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όλα αυτά επιδρούν θετικά στη μάθησή τους. Και οι τριεξελετητές θεωρούν ότι οι ενήλικοι δεν έχουν αυτονομηθεί, ούτε ότι έχουν αναπτύξει ικανότητες χειραφέτησης και αυτοδιαχείρισης, αν δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα όχι μόνον να στοχάζονται κριτικά, αλλά να προχωρούν στη δράση για κοινωνική αλλαγή, στοιχείο που τονίζει ιδιαίτερα ο Freire, θεωρώντας το κείμενο για τη μαθησιακή διεργασία.

Το ‘κλειδί’ για μια ουσιαστική, απελευθερωτική και στοχαστική μάθηση, καθοριστική για την κατάκτηση της ενηλικιότητας, φαίνεται πως είναι η αξιοποίηση των εμπειριών και ο κριτικός αναστοχασμός, που μπορούν να αναδυθούν και να αξιοποιηθούν μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας αυτό σαν γνώμονα, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δημιουργεί μαθησιακές συνθήκες που θα δίνουν την ευκαιρία στους ενήλικους να αυτονομηθούν, να στοχαστούν κριτικά και να χειραφετηθούν, και γενικότερα, να αναλάβουν πρωτοβουλία για την πορεία της σκέψης, της δράσης και της ζωής τους (Mezirow, 1990).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ. (2008). *Ερμηνευτική προσέγγιση τριών θεμελιωδών κειμένων του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=275>, 31-7-2011.
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2004). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού αιώνα: J. Dewey και P. Freire. Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 24-28.
- Γέρου, Θ. (1977). Ο Πάουλο Φρέιρε και η Ελληνική Κοινωνική Πραγματικότητα. Στο: Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δούκας, Χ., & Δούκα, Α. (n.d). *Στρατηγικές οργανωσιακών αλλαγών: Η Μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων (2000-2004)*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://www.special-edition.gr/pdf\\_dioik\\_enim/pdf\\_de\\_36/DOUKAS.pdf](http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_36/DOUKAS.pdf), 17-1-2011.

- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Μ. Νταμπαράκης). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζαρίφης, Κ. & Συν. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαρίφης, Γ. (2007 - 2008). *Διδακτικές σημειώσεις στο προπτυχιακό μάθημα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση», πρόγραμμα σεμιναρίων για το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://auth.academia.edu/GeorgeKZarifis/Teaching>, 22-1-2011.
- Jarvis, P. (2003 & 2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Knowles, M., et al. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2007). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf>, 13-1-2011.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 6-8.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2001). *Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική, Che Guevara, Paulo Freire και η «πολιτική της ελπίδας*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/artra/artro216.html>, 7-1-2011.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Education*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.

- Mezirow J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. Στο: J.Mezirow και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, (σελ. 3-33), San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Oliveira, A. (2010). *Τι είναι η αυτοδιαχείριση της μάθησης; Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/.../PALADIN-News-2-Greek.pdf](http://projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/.../PALADIN-News-2-Greek.pdf)*, 17-1-2011.
- Παπάνης, Α. (2010). *Η εναρκτήρια συνάντηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προσέγγιση της Ομάδας με βάση την Ανδραγωγική θεωρία. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post\\_2846.html#ixzz18XlsLAdS](http://edu4adults.blogspot.com/2010/09/blog-post_2846.html#ixzz18XlsLAdS)*, 21-11-2010.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, M. K. (1999) '*Andragogy*', *the encyclopaedia of informal education*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>, 17-10-2010.

**Αποτελέσματα της διετούς εφαρμογής μιας διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και των Νεοελληνικών Κειμένων Γυμνασίου, με τη χρήση ΤΠΕ**

**Results of a two-year implementation cross-curricular approach of ICT, Geography and Modern Greek Literature in Junior High School, with the use ICT**

**Γεώργιος Καρκαμάνης**, 1ο Γυμνάσιο Αλεξάνδρειας, Καθηγητής Πληροφορικής, Αυτοματιστής, MSc,  
gkarkaman@gmail.com

**Georgios Karkamanis**, 1st Junior High School of Alexandria, ICT Teacher, Automatist, MSs,  
gkarkaman@gmail.com

**Abstract:** This assignment presents the evaluation and results of a cross-curricular approach of three distinct subjects, ICT, Geography and Modern Greek Literature. For two school years an informal pilot project was carried out aiming at the implementation of an alternative way of teaching beyond the traditional one, both in the classroom and the IT workshop, which was based on the integration of school knowledge through the cross-curricular organization of school subjects with the use of Information and Communication Technologies (ICT). The final goal was the acquisition of knowledge and the formation of opinion as defined by the relevant Unified Cross-Curricular Framework of Studies (UCCFS). After the completion of the project, the students with the help of a questionnaire, expressed their opinion on the implementation of this different teaching approach so that they could find out if it had a positive impact on them increasing their interest in the subjects and their active participation in them as well.

**Key-words:** Cross-curricular, Geography, Modern Greek Literature, ICT

**Περίληψη:** Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται η αξιολόγηση και τα αποτελέσματα μιας διαθεματικής προσέγγισης τριών διακριτών μαθημάτων, της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Για δύο σχολικές χρονιές υλοποιήθηκε πιλοτικά ένα άτυπο πρότζεκτ με στόχο την εφαρμογή ενός εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας, πέραν του παραδοσιακού, τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και στο εργαστήριο πληροφορικής, το οποίο στηρίχθηκε στην ενοποίηση της σχολικής γνώσης μέσα από τη διαθεματική οργάνωση των σχολικών μαθημάτων με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Τελικό ζητούμενο ήταν η αποκόμιση γνώσης και η διαμόρφωση άποψης και γνώμης, όπως προβλέπεται και από το σχετικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Μετά την ολοκλήρωση της δράσης οι μαθητές, με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου, διατύπωσαν την άποψη τους για την εφαρμογή αυτής της διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης, ώστε να διαπιστωθεί αν αυτή είχε θετικό

αντίκτυπο σε αυτούς, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα, αλλά και την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματικότητα, Γεωγραφία, Νεοελληνική Λογοτεχνία, ΤΠΕ

## Εισαγωγή

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) της Ελλάδος στο πλαίσιο της ανανέωσης και βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), οδηγήθηκε το 2003 στη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) κάθε μαθήματος. Στο νέο αυτό πρόγραμμα σπουδών, εισήγαγε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, διατηρώντας τα διακριτά μαθήματα αλλά προτείνοντας ταυτόχρονα τρόπους συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο (διαθεματικό) και τον οριζόντιο (ενιαίο) (ΔΕΠΠΣ 2003). Ο λόγος που έγινε αυτό ήταν ότι, στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα η οργάνωση της σχολικής γνώσης γινόταν σε ανεξάρτητα και διακριτά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα με αυστηρή οριοθέτηση των μαθημάτων ανά αναγνωστικό αντικείμενο (Χρυσυφίδης, 1998). Αυτή η πολυδιάσπαση των διδακτικών περιεχομένων σε πολλούς επιμέρους επιστημονικούς τομείς καθιστά τη σκέψη των μαθητών αποσπασματική, αφηρημένη και άσχετη με τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι για τη γνώση αυτής της μορφής, αλλά και ανίκανοι να αξιοποιήσουν νέες μορφές σκέψης και δράσης, καθώς δεν έχουν την ευκαιρία να συλλάβουν τα κοινά σημεία των επιστημών, τις προεκτάσεις και τις συνέπειές τους στους άλλους επιστημονικούς κλάδους (Ματσαγγούρας, 2002).

Η κύρια λύση που προτείνεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών για βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή η εξέταση ενός θέματος από πολλές οπτικές-επιστημονικές γωνίες και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών (Αλαχιώτης, 2002). Η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή (Coneetal., 1998). Ο Jacobs αναφέρει ότι η διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση της γνώσης και του προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα σε περισσότερες από μια περιοχές, για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Jacobs, 1989). Στη διαθεματική προσέγγιση τα όρια των επιστημονικών κλάδων μπορεί να είναι ασαφή ή αφανή. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το περιβάλλον, χωρίς να εντάσσουν απαραίτητα τις δράσεις τους σε κάποιο επιστημονικό κλάδο κάθε φορά (Κούσουλας, 2004).

Στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρα μας έχουν εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία διαθεματικές διδασκαλίες. Παράδειγμα διαθεματικότητας και ενοποίησης της σχολικής γνώσης στο Δημοτικό εφαρμόστηκε μέσω των μαθημάτων της Λογοτεχνίας, της Μουσικής και του Θεάτρου. (Καραγιάννη, 2012). Διαθεματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στα μαθήματα των Αγγλικών, Λογοτεχνίας και Ιστορίας Γυμνασίου.

(Δόμβρος, 2014), στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής Γυμνασίου και Λυκείου. (Μυλώσης, 2006). Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική και στο εκπαιδευτικό υλικό επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό (Lipsonetal., 1993; Pica&Short, 1999; Bartonetal., 2000) αλλά και στον Ελλαδικό χώρο (Τσαπακίδου κ.α., 2001; Ζερβού κ.α., 2004; Αλαχιώτης&Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006).

### **1. Παρουσίαση του πρότζεκτ**

Το πρότζεκτ υλοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξάνδρειας για δύο σχολικές χρονιές, αρχικά κατά το σχολικό έτος 2014-2015 και στη συνέχεια επαναλήφθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 με διάρκεια εφαρμογής περίπου σαράντα ημέρες ανά έτος. Την πρώτη φορά εφαρμόστηκε σε τμήμα 25 μαθητών/μαθητριών και τη δεύτερη φορά σε τμήμα 24 μαθητών/μαθητριών. Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων έγινε λόγω της ετερογένειας και της πολυπολιτισμικότητας που παρουσίαζαν.

### **2. Σκοπός και στόχοι της εφαρμογής του πρότζεκτ**

Σκοπός του πρότζεκτ ήταν να εξετάσει κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η διαθεματική προσέγγισης της γνώσης ως μία εναλλακτική μορφή διδασκαλίας πέραν της παραδοσιακής. Οι στόχοι της δράσης ήταν οι μαθητές, να κατανοήσουν τις έννοιες της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, να μελετούν ηλεκτρονικούς και συμβατικούς χάρτες για να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν γεωγραφικές περιοχές πάνω σε αυτούς, να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων εργαλείων Τεχνολογίας, Πληροφορίας και Επικοινωνίας(ΤΠΕ) και να κινούνται με ευχέρεια στο Διαδίκτυο. Επίσης, να ενθαρρύνει και να παροτρύνει τους μαθητές στη χρήση νέων τεχνολογιών, να επηρεαστούν θετικά οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αξία των μαθημάτων της Πληροφορικής της Γεωγραφίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως και οι μαθητές να είναι σε θέση μέσα από την ομαδική δουλειά να συνεργαστούν, να ανταλλάσσουν ιδέες, να διατυπώσουν και να εκφράσουν την άποψη τους.

### **3. Περιγραφή του πρότζεκτ**

Πριν την έναρξη του πρότζεκτ μεγάλο χρονικό διάστημα αφιερώθηκε στη μελέτη και στο σχεδιασμό των διαθεματικών δράσεων που θα εφαρμόζονταν σε αυτό, καθώς σύμφωνα με τον Burton για να είναι αποτελεσματικά τα διαθεματικά προγράμματα συστήνεται να γίνεται σωστός σχεδιασμός χαρακτηριστικών, όπως: σκοπός και αλληλουχία, γνωστική ιεράρχηση που ενθαρρύνει δεξιότητες σκέψης, συμπεριφορικοί δείκτες αξιολόγησης αλλαγών στις στάσεις και στις προθέσεις, ενιαίο και αξιόπιστο σχήμα αξιολόγησης και χρήσης εμπειριών βασισμένων σε συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή και διαθεματικών εμπειριών με σκοπό να διατηρείται η ισχύς των προγραμμάτων (Burton, 2001). Το πρότζεκτ υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις.

Στην πρώτη φάση του πρότζεκτ, πραγματοποιήθηκε η διακριτή διδασκαλία των μαθημάτων που εμπλέκονται σε αυτό, από τον κάθε καθηγητή ξεχωριστά, στην ώρα του μαθήματος του. Η έναρξη του πρότζεκτ έγινε στην ώρα του μαθήματος της «Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Β΄ Γυμνασίου, στην ενότητα «Η αποδημία-Ο καημός της Ξενιτιάς-Ο Ελληνισμός έξω από τα σύνορα-Τα μικρασιατικά-Οι πρόσφυγες», με εφόρμηση την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου «Δημοτικά Τραγούδια Ξενιτιάς». Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές για την κατανόηση των εννοιών «Ξένος», «Μετανάστευση», «Προσφυγιά» και μέσω καταγίσιμου ιδεών καταγράφηκαν οι απόψεις τους. Στο τέλος μοιράστηκε σε κάθε μαθητή ένα φύλλο εργασίας για να γράψει σε αυτό το γενεολογικό του δέντρου, ώστε να αποτυπωθεί ο τόπος καταγωγής της οικογένειας του. Έπειτα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γεωγραφίας οι μαθητές έμαθαν τη χρήση συμβατικών χαρτών χρησιμοποιώντας χάρτες με συντεταγμένες και μέσω παραδειγμάτων έμαθαν τον προσανατολισμό, την κλίμακα, την εύρεση συντεταγμένων ενός τόπου και τον προσδιορισμό της σχετικής θέσης, το γεωγραφικό μήκος, το γεωγραφικό πλάτος, ο μεσημβρινός και ο παράλληλος. Στο τέλος της πρώτης φάσης, στο χώρο του εργαστηρίου πληροφορικής πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των διαδικτυακών εργαλείων Googleearth και Googlemaps καθώς δραστηριότητες εξάσκησης αυτών.

Στη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση των εμπλεκόμενων μαθημάτων μέσω της ενοποίησης αυτών, ως εξής: Κατά τη διδακτική ώρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου παρακολούθησαν αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ «Βρωμοέλληνες». Μέσα από συζήτηση αποσαφηνίστηκαν οι όροι «Ξένος», «Μετανάστευση», «Προσφυγιά» και στη συνέχεια οι μαθητές, αξιοποιώντας τα στοιχεία από το γενεολογικό τους δέντρο, συμπλήρωσαν τον τόπο καταγωγής των γονέων τους και των παππούδων τους στις κατάλληλες στήλες ενός ηλεκτρονικού πίνακα. Το επόμενο βήμα πραγματοποιήθηκε κατά τη διδακτική ώρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον ηλεκτρονικό πίνακα καταγωγής των μαθητών, σχηματίστηκαν ομάδες μαθητών με κοινό παρονομαστή τον τόπο καταγωγής τους. Μοιράστηκε σε κάθε ομάδα ένας γεωγραφικός παγκόσμιος χάρτης στον οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τον τόπο καταγωγή τους και να καταγράψουν σε ομαδικό φύλλο εργασίας, τη γεωγραφική θέση (συντεταγμένες) της περιοχής που βρίσκονταν ο τόπος καταγωγής, την ονομασία και τις συντεταγμένες της κοντινότερης πόλης, τη χώρα που ανήκε καθώς και την πρωτεύουσα της. Η ολοκλήρωση του πρότζεκτ έγινε στο εργαστήριο πληροφορικής κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου μαθήματος. Οι μαθητές σχημάτισαν τις ίδιες ομάδες, σύμφωνα με τον τόπο καταγωγή τους και χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του τόπου καταγωγής αναζήτησαν με την εφαρμογή Googleearth τη χώρα στην οποία ανήκε ο τόπος καταγωγής της, την πρωτεύουσα, την κοντινότερη πόλη καθώς και την ευρύτερη περιοχή. Κατέγραψαν τις νέες συντεταγμένες, όπως αυτές εμφανίζονται από τον παγκόσμιο ηλεκτρονικό χάρτη και τις σύγκριναν με αυτές που είχαν καταγράψει από τον συμβατικό χάρτη. Μέσω διαδικτυακών χαρτών (Googlemaps) εντόπισαν την πλησιέστερη προς τον τόπο καταγωγής τους πόλη και με το εργαλείο streetview περιπλανήθηκαν μέσα στους δρόμους της πόλης, λαμβάνοντας εικόνες από το περιβάλλοντα χώρο, όπου αυτό ήταν εφικτό.



#### 4. Παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη

Η διαθεματική προσέγγιση στο συγκεκριμένο πρότζεκτ επέτρεψε την αξιοποίηση γνώσεων από τρία γνωστικά πεδία και υποστήριξε τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνολική γνώση για το προσεγγιζόμενο θέμα (Ματσαγγούρας, 2002). Διαμόρφωσε ένα κλίμα διδασκαλίας στο οποίο όλοι οι μαθητές είχαν ίσες ευκαιρίες μάθησης, επιτυχίας και παράλληλα αισθάνονταν ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία (Coffieldetal., 2004). Έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να εδραιώσουν πρότυπα σκέψης ή νοητικές σειρές που τους καθοδηγούσαν στην αναζήτηση συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ όλων των περιοχών μάθησης (Burton, 2001). Έκανε τη διδακτική πορεία να βασίζεται στην έμφυτη περιέργεια των μαθητών για την εύρεση διαφόρων πληροφοριών (συντεταγμένων, ιστορικών στοιχείων) και στην αυτενέργειά τους (αναζήτηση και χρήση διαδικτυακών εργαλείων), όπως προτείνει και το ΔΕΠΠΣ των μαθημάτων. Ταυτίστηκε με την άποψη του Ματσαγγούρα με την οποία δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που τους επιτρέπει να διαμορφώνουν προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2002). Ενοποίησε τη σχολική γνώση γύρω από θέματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές, καταλύοντας τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002). Επίσης οδήγησε σε οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όπως απαιτεί το ΔΕΠΠΣ.

Η εφαρμογή της διαθεματική προσέγγιση γνώσης, ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να εφαρμόσει τη συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση, να ενεργοποιεί τον μαθητή για να εμπλακεί σε διαδικασίες μέσα από συζήτηση, κριτική σκέψη και προβληματισμό με τις οποίες θα κατακτά ο ίδιος τη γνώση. Όλα αυτά ταυτίζονται με την άποψη του Αλαχιώτη, ότι το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκομένους) συμμετόχους, επίσης να είναι χώρος μάθησης, χαράς και ζωής, καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2002). Οι μαθητές βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση με τους καθηγητές τους, εργάστηκαν σε ομάδες, συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου, δηλαδή την εύρεση πληροφοριών για τον τόπο καταγωγή τους. Αξιοποιήθηκαν έτσι οι αρχές της συνεργατικής μάθησης και της συμμετοχικής μεθόδου. Η ελευθερία της έκφρασης, ο ενεργητικός και όχι ο παθητικός ρόλος του μαθητή οδηγούν σε μία μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας στην οποία ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και καθοδηγεί τις ομάδες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, παίζοντας το ρόλο του παρατηρητή-διευκολυντή (Καρκαμάνης&Σαλαβασίδης, 2014; Salmon, 2002).

## 5. Μεθοδολογία και δείγμα

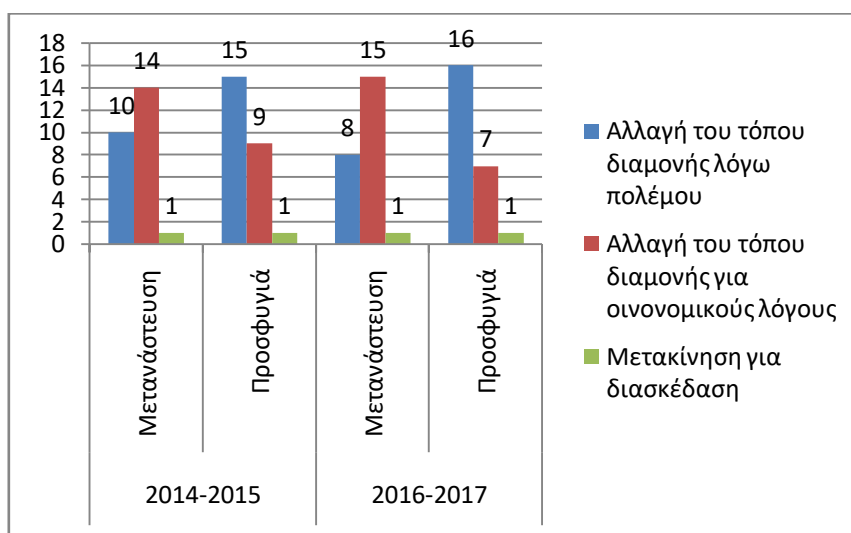
Η συγκεκριμένη δράση εφαρμόστηκε, μία φορά κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 με συμμετοχή 25 μαθητών/μαθητριών και επαναλήφθηκε τη σχολική χρονιά 2016-2017 με συμμετοχή 24 μαθητών/μαθητριών. Οι συνολικά σαράντα οχτώ μαθητές μετά την ολοκλήρωση της δράσης κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα έντυπο ερωτηματολόγιο δώδεκα αριθμημένων ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής, E1: Σε τι αναφέρεται η έννοια «Μετανάστευση»; E2: Σε τι αναφέρεται η έννοια «Προσφυγιά»; E3: Σε ποιον αναφέρεται ο όρος «Ξένος»; E4: Σε τι μονάδες μετράμε τις γεωγραφικές συντεταγμένες; E5: Ποιες είναι οι συντεταγμένες της πρωτεύουσας της Ελλάδας; E6: Η εφαρμογή του πρότζεκτ βελτίωσε τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Γεωγραφίας; E7: Η εφαρμογή του πρότζεκτ βελτίωσε τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Πληροφορικής; E8: Η εφαρμογή του πρότζεκτ βελτίωσε τη συμμετοχή μου στο μάθημα των Νεοελληνικών Κειμένων; E9: Το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον μου για το μάθημα της Γεωγραφίας; E10: Το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον μου για το μάθημα της Πληροφορικής; E11: Το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον μου για το μάθημα των Νεοελληνικών Κειμένων; E12: Η διαθεματική διδασκαλία που παρακολούθησα/συμμετείχα ήταν ενδιαφέρουσα;

Για την εξάλειψη λαθών διαφόρων τύπων, αλλά και την εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού επιπέδου του «ερευνητικού εργαλείου», το ερωτηματολόγιο πριν δοθεί στους μαθητές ελέγχθηκε για ορθογραφικά, συντακτικά και νοηματικά λάθη, για ασαφείς ή δυσνόητες ερωτήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε παρουσία και των τριών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη δράση, ώστε να απαντηθούν πιθανές απορίες που ενδεχομένως θα προέκυπταν. Μέσα από αυτό μελετήθηκαν δύο κεντρικές υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση αφορούσε το γνωστικό κομμάτι: «Από το συγκεκριμένο πρότζεκτ οι μαθητές θα μάθουν τους όρους μετανάστευση, προσφυγιά, ξένος, τη χρήση-μελέτη χαρτών, την πλοήγηση στο διαδίκτυο». Η δεύτερη υπόθεση ήταν αυτή που εξέταζε το συναισθηματικό ενδιαφέρον των μαθητών: «Το συγκεκριμένο πρότζεκτ θα μπορέσει να επιδράσει θετικά στους μαθητές βελτιώνοντας τόσο το ενδιαφέρον τους για τα συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά και την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτά».

Βάσει των κύριων υποθέσεων προέκυψαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερώτημα H1: Η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βοήθησε στην κατανόηση των εννοιών «Μετανάστευση», «Προσφυγιά» και «Ξένος»; Το ερώτημα H2: Η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βοήθησε στην κατανόηση της χρήσης των γεωγραφικών συντεταγμένων; Το ερώτημα H3: Η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βελτίωσε τη συμμετοχή στα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Πληροφορικής και των Νεοελληνικών Κειμένων; και το ερώτημα H4: Η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας βελτίωσε το ενδιαφέρον για τα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Πληροφορικής και των Νεοελληνικών Κειμένων.

## 6. Αποτελέσματα

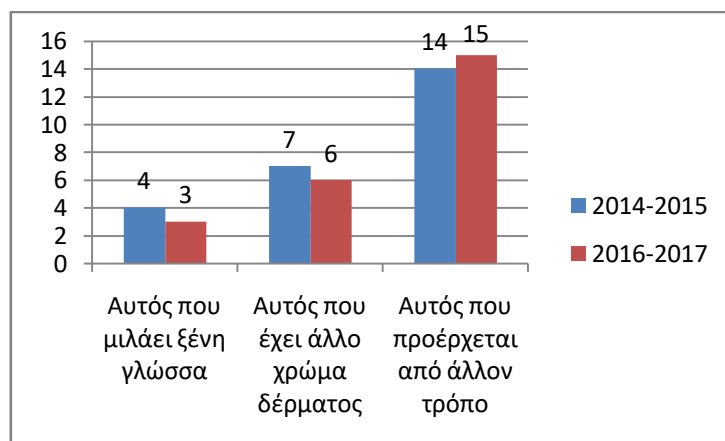
Η αξιολόγηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος H1, προέκυψε από τις απαντήσεις των τριών πρώτων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου: E1, «Σε τι αναφέρεται η έννοια μετανάστευση;», E2, «Σε τι αναφέρεται η έννοια προσφυγιά;» και E3, «Σε ποιον αναφέρεται ο όρος ξένος» και αποτυπώνεται στα σχήματα 1 και 2 για κάθε μια χρονιά εφαρμογής.



Σχήμα 1: Οι έννοιες «Μετανάστευση» και «Προσφυγιά»

Από το γράφημα του σχήματος 1, διαπιστώνουμε ότι, κατά την εφαρμογή της δράσης, το 2014-2015, 10 μαθητές ποσοστό 40% επί του συνόλου, απάντησαν ότι η μετανάστευση αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής λόγω πολέμου, ενώ 14 μαθητές ποσοστό 56% επί του συνόλου, απαντήσανε ότι αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής για οικονομικούς λόγους. Αντίστοιχα, κατά την εφαρμογή της δράσης το 2016-2017, 8 μαθητές, ποσοστό 33,3% επί του συνόλου, απάντησαν ότι η μετανάστευση αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής λόγω πολέμου, ενώ 15 μαθητές/μαθήτριες, ποσοστό 52,5% επί του συνόλου, απαντήσανε ότι αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής για οικονομικούς λόγους.

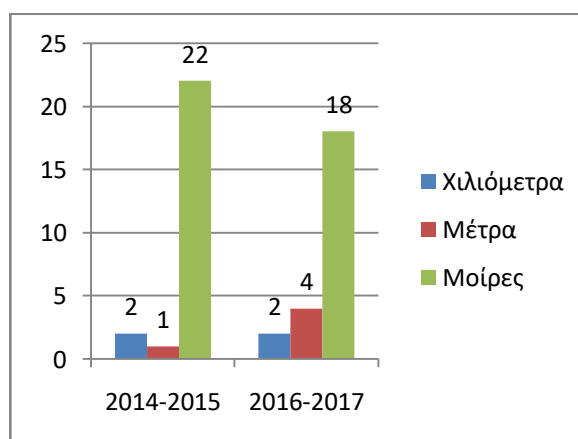
Όσο αφορά την έννοια της προσφυγιάς, διαπιστώνουμε ότι κατά το 2014-2015, 9 μαθητές, ποσοστό 36%, απάντησαν ότι η προσφυγιά αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής για οικονομικούς λόγους, ενώ 15 μαθητές, ποσοστό 60%, απαντήσανε ότι αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής λόγω πολέμου. Αντίστοιχα κατά το σχολικό έτος 2016-2017, 7 μαθητές, ποσοστό 29,16%, απάντησαν ότι η προσφυγιά αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής για οικονομικούς λόγους, ενώ 16 μαθητές, ποσοστό 66,66%, απαντήσανε ότι αναφέρεται στην αλλαγή του τόπου διαμονής λόγω πολέμου.



Σχήμα 2: Σε τι αναφέρεται ο όρος «Ξένος»

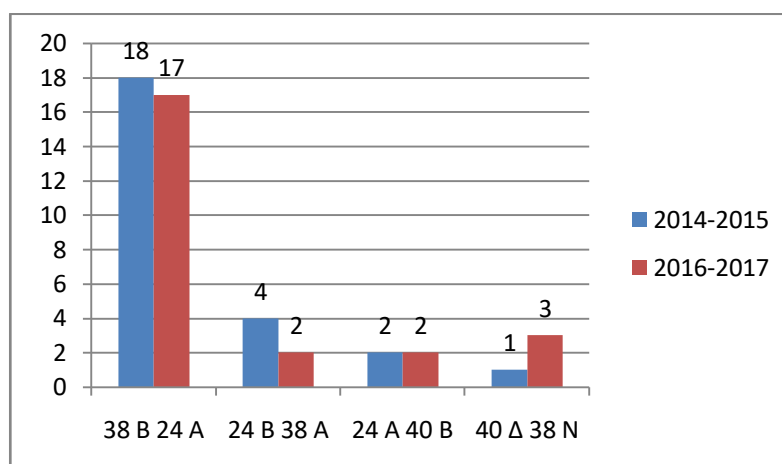
Στο σχήμα 2 βλέπουμε ότι υψηλό ήταν το ποσοστό των μαθητών που έδωσαν τη σωστή απάντηση, δηλαδή ότι ξένος είναι αυτός που προέρχεται από άλλον τόπο και στις δύο σχολικές χρονιές εφαρμογής της δράσης. Συγκεκριμένα 14 μαθητές από το σύνολο των 25 (ποσοστό 60%) το 2014-2015 και 15 μαθητές από το σύνολο των 24 (ποσοστό 62,5%) το 2016-2017.

Η αξιολόγηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος Η2 προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα Ε4, «Σε τι μονάδες μετράμε τις γεωγραφικές συντεταγμένες;» και Ε5, «Ποιες είναι οι συντεταγμένες της πρωτεύουσας της Ελλάδας;» οι οποίες αποτυπώνονται στα σχήματα 3 και 4.



Σχήμα 3: Σε τι μονάδες μετράμε τις γεωγραφικές συντεταγμένες

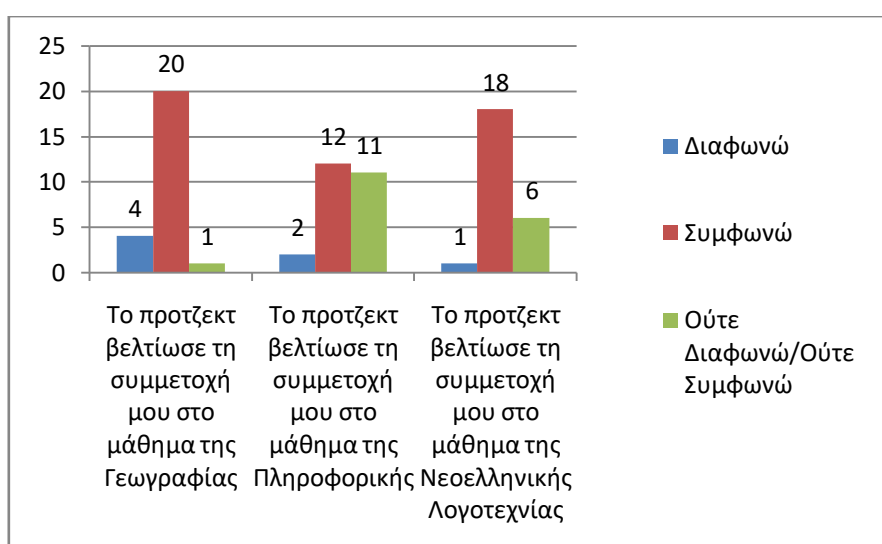
Διαπιστώνουμε από το σχήμα 3 ότι, κατά την πρώτη εφαρμογή του πρότζεκτ, οι 22 από τους 25 μαθητές, ποσοστό 88%, απάντησαν σωστά, δηλαδή ότι τις γεωγραφικές συντεταγμένες τις μετράμε σε μοίρες, ενώ μόλις 3 στους 25, ποσοστό 12%, απάντησαν λανθασμένα. Αντίστοιχα στη δεύτερη εφαρμογή, 18 από τους 25 μαθητές, ποσοστό 75%, απάντησαν σωστά και 6 (ποσοστό 25%) απαντήσανε λανθασμένα.



Σχήμα 4: Οι συνεταγμένες της πρωτεύουσας της Ελλάδας

Στο γράφημα του σχήματος 4 παρατηρούμε ότι, 18 στους 25 μαθητές, ποσοστό 72%, βρήκαν τη σωστή απάντηση στην εφαρμογή του πρότζεκτ κατά το σχολικό 2014-2015, δηλαδή ότι η Αθήνα βρίσκεται στο σημείο με βόρειο γεωγραφικό πλάτος 38 μοίρες και ανατολικό γεωγραφικό μήκος 24 μοίρες. Το αντίστοιχο ποσοστό των σωστών απαντήσεων για το έτος 2016-2017 ήταν 70,83% που αντιστοιχεί σε 17 μαθητές.

Ακολούθως, για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα Η3 εξετάσαμε τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στα ερωτήματα Ε6, Ε7 και Ε8, του ερωτηματολογίου που αφορούν τη βελτίωση της συμμετοχής τους στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Οι απαντήσεις δόθηκαν στη μορφή «Συμφωνώ», «Διαφωνώ», «Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ».



Σχήμα 5: Το πρότζεκτ βελτίωσε τη συμμετοχή στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Εφαρμογή κατά το σχ. έτος 2014-2015

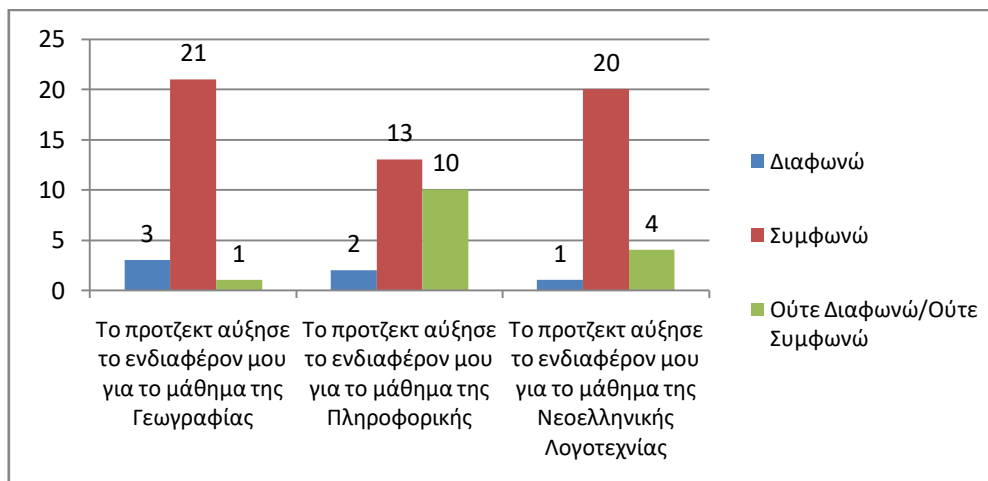
Παρατηρώντας το γράφημα από το σχήμα 5, διαπιστώνουμε ότι κατά την εφαρμογή στο σχολικό έτος 2014-2015, 20 μαθητές, ποσοστό 84%, συμφωνούν ότι το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον για το μάθημα της Γεωγραφίας, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Πληροφορικής ήταν 72% (18 μαθητές) και 48% (12 μαθητές).



Σχήμα 6: Το πρότζεκτ βελτίωσε τη συμμετοχή στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Εφαρμογή κατά το σχ. έτος 2016-2017

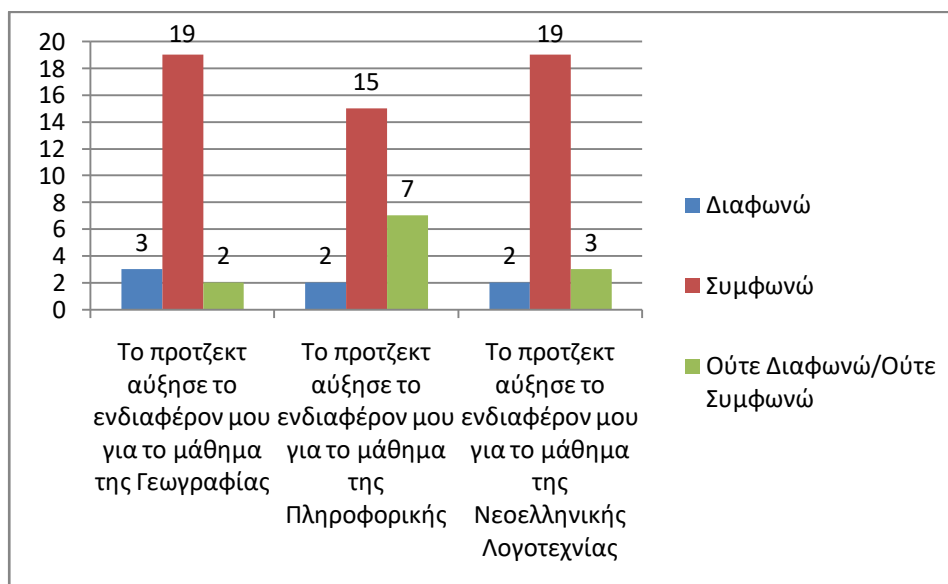
Από την εφαρμογή του πρότζεκτ στο σχολικό έτος 2016-2017 βλέπουμε στο σχήμα 6 ότι, 17 μαθητές ποσοστό 70,83%, συμφωνούν ότι το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον για το μάθημα της Γεωγραφίας, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Πληροφορικής ήταν, 70,83% (18 μαθητές) και 58,33% (12 μαθητές).

Η αξιολόγηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος Η4 προήρθε από τις απαντήσεις των ερωτημάτων Ε9, Ε10, Ε11 και Ε12 του ερωτηματολογίου που αφορούν στην αύξηση ή όχι του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα εμπλεκόμενα μαθήματα. Παρατηρώντας το γράφημα του σχήματος 7 που αφορά την εφαρμογή του πρότζεκτ στο σχολικό έτος 2014-2015, διαπιστώνουμε, για το μάθημα της Γεωγραφίας, 21 μαθητές, ποσοστό 84%, συμφωνούν ότι το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον, ενώ μόλις 12% διαφωνούν. Για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 20 μαθητές, δηλαδή 80%, συμφωνούν με την πρόταση της αύξησης του ενδιαφέροντος, ενώ διαφωνεί μόλις 1. Για το μάθημα της Πληροφορικής, 13 μαθητές, ποσοστό 52%, συμφωνούν ότι η διαθεματική διδασκαλία αύξησε το ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι 10 μαθητές, ποσοστό 40%, κράτησαν ουδέτερη στάση, καθώς δήλωσαν «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ».



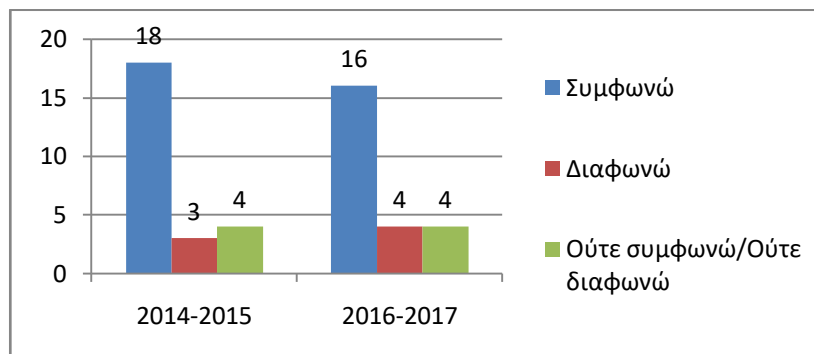
**Σχήμα 7: Το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον για τα εμπλεκόμενα μαθήματα. Εφαρμογή κατά το σχ. έτος 2014-2015**

Οι απαντήσεις των εμπλεκομένων μαθητών/μαθητριών στα ερωτήματα E9, E10 και E11 του ερωτηματολογίου για το σχολικό έτος 2016-2017, αποτυπώνονται στο σχήμα 8. Βλέπουμε ότι, για το μάθημα της Γεωγραφίας, 19 μαθητές, ποσοστό 79,16%, συμφωνούν ότι το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον τους, με τα αντίστοιχα ποσοστά για τα μαθήματα της Πληροφορικής και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας να είναι, 62,5% (15 μαθητές) και 79,16% (19 μαθητές).



**Σχήμα 8: Το πρότζεκτ αύξησε το ενδιαφέρον για τα εμπλεκόμενα μαθήματα. Εφαρμογή κατά το σχ. έτος 2016-2017**

Στο σχήμα 9, βλέπουμε ότι, στο σχολικό έτος 2014-2015 το 72% των συμμετεχόντων, δηλαδή 18 στους 25, θεώρησε ότι ήταν ενδιαφέρουσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το σχολικό έτος 2016-2017 ήταν 66,6% ( 16 στους 24 μαθητές)



Σχήμα 9: Η διαθεματική διδασκαλία που παρακολούθησα/συμμετείχα ήταν ενδιαφέρουσα

## 7. Συμπεράσματα

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης και τις δύο σχολικές χρονιές πραγματοποιήθηκε χωρίς να παρουσιαστούν ιδιαίτερα προβλήματα. Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων για κάθε φορά εφαρμογής, όπως επίσης και το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) χρησιμοποιήθηκε μόνο μετά από την ολοκλήρωσή της δράσης με αποτέλεσμα να συλλεχθούν και να επεξεργαστούν δεδομένα που προήλθαν μετά την υλοποίηση αυτής.

Στη συγκεκριμένη έρευνα λάβαμε υπόψη ότι οι μαθητές του δείγματος είχαν γενικότερη δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως «Μετανάστευση», «Προσφυγιά», «Ξένος». Με αυτό το δεδομένο θεωρούμε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην κατανόηση των εννοιών της έρευνας καθώς οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές που συμμετείχαν και στις δύο εφαρμογές της δράσης δηλαδή το 59,18% των μαθητών (39 σωστές απαντήσεις συνολικά) κατάφεραν να δώσουν τη σωστή εκδοχή του όρου «Μετανάστευση», το 63,26% (31 σωστές απαντήσεις) να δώσουν τη σωστή εκδοχή του όρου «Προσφυγιά» και αντίστοιχα το 59,18% (39 σωστές απαντήσεις) να απαντήσουν σωστά για τον όρο «Ξένος». Επίσης 35 από τους 49 συνολικά μαθητές, ποσοστό 71,42%, βρήκαν τις σωστές συντεταγμένες της πρωτεύουσας της Ελλάδας, όπως και 40 μαθητές, ποσοστό 81,63%, απάντησαν σωστά, ότι τις γεωγραφικές συντεταγμένες τις μετράμε σε μοίρες. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές κατανόησαν τη χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών χαρτών, όπως επίσης ότι χρησιμοποίησαν σωστά τα διαδικτυακά εργαλεία Googlemaps και Googleearth.

Ως προς τη βελτίωση της συμμετοχής στα εμπλεκόμενα μαθήματα, η πλειοψηφία των μαθητών εκφράστηκε θετικά, καθώς 37 μαθητές, ποσοστό 75,51%, δήλωσαν ότι βελτιώθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα της Γεωγραφίας ενώ, για τα μαθήματα της Πληροφορικής και των Νεοελληνικών Κειμένων τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 55,10% (27 μαθητές) και 75,51%



(37 μαθητές). Θετική επίσης, ήταν η άποψη των μαθητών στο ότι το πρότζεκτ που συμμετείχαν βελτίωσε το ενδιαφέρον τους, για το μάθημα της Γεωγραφίας (ποσοστό 81,63%), για το μάθημα των Νεοελληνικών Κειμένων (ποσοστό 79,59%) και για το μάθημα της Πληροφορικής (ποσοστό 63,30%). Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή της εναλλακτικής διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στο πρότζεκτ, κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι οι μαθητές επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με νέες μορφές μάθησης και να ξεφύγουν από τα στερεότυπα της παραδοσιακής διδασκαλίας, επιθυμώντας παράλληλα να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες σε διάφορα μαθήματα.

## 8. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, G., Kirby, K., Nazario, C., Brooks, S. (2000). Let's Speak Spanish in Physical Education. Integrating Spanish BSER Terms in Physical Education. Teaching Elementary Physical Education, Jan., 28-30.
- Burton, L.H. (2001). Interdisciplinary curriculum. Retrospect and prospect. Music Educators Journal, 87, 17-21.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning. Language Arts, 70, 252-264.
- Pica, R., & Short, K. (1999). Moving and Learning Across the Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 15-17, 23
- Salmon, G.(2002). The key to active online learning, *Educational Technology & Society*, 5 (4), 2002, ISSN 1436-4522 Kogan Page, Limited, ISBN 0749436867
- Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. Teaching Elementary Physical Education, 9, 19-20.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 7-18.
- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006). Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: αρχική αξιολόγηση. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- ΑΠΣ (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Δόμβρος, Π. (2014) Η διδασκαλία στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο μιας διαθεματικής, διαμεσικής και διαμεσολαβητικής προσέγγισης με βιωματικά χαρακτηριστικά: Η εφαρμογή στα μαθήματα των Αγγλικών, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, Νάουσα, 1-13.
- Ζερβού Ε., Δέρρη, Β., Πατεράκης, Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, σσ. 148-154
- Καραγιάννη, Μ. (2012) Διαθεματικότητα και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού «Ο μαγικός ήχος της σιωπής» στη Β΄ Δημοτικού, *Διημερίδα: Ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας*, Κομοτηνή 19-20 Οκτωβρίου.
- Καρκαμάνης, Γ. & Σαλαβασίδης, Π. Κ. (2014). Έρευνα: Χρήση Ηλεκτρονικού Περιοδικού στην Πληροφορική του Γυμνασίου. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, σσ. 333-344 Νάουσα, 4-6 Απριλίου 2014
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη ISBN 978-960-333-089-9
- Μυλώσης, Δ. (2006) Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4, τεύχος 2, σσ. 182–197.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., Σαμαρά, Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, 2, σσ. 28-34
- Χρυσafίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Πρότζεκτ στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG, Παιδαγωγική σειρά.

**Αιτίες εγκατάλειψης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.  
Μία μελέτη περίπτωσης**

**Reasons dropout of adult education programs.  
A case study**

**Όλγα Απέργη, ΕΑΠ, Εκπαιδευτικός Δ.ΙΕΚ, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, apergiolga@yahoo.gr**

**Olga Apergi, HOU, Teacher in Public Vocational Training Institutes, MEd HOU, apergiolga@yahoo.gr**

**Abstract:** This study addresses the phenomenon of student dropout from the Public Vocational Institute of Patras by taking into consideration the perspective of 14 students who have dropped out, and gives an overview of the reasons behind the interruption of their studies. The survey is based on personal semi-structured interviews. There are also additional interviews with 2 educators and 2 executives from Patras’ institute. The data is organized systematically via the thematic analysis method, while the results are audited by triangulation. The empirical findings show that some people enroll in the programs without any intention of completing them. Trainees who have a job leak because they are unable to combine studies with work. However, there is also a number of people quitting vocational training because they are disappointed with the teaching methods applied by educators, and because they cannot be integrated into a group of learners mostly interested in simply acquiring a certificate rather than actual knowledge.

**Keywords:** adult education, vocational training, dropout, IEK

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο μελετάται το φαινόμενο της διαρροής στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας μέσα από την οπτική 14 διαρρευσάντων καταρτιζομένων. Η έρευνα βασίζεται σε προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα οργανώνονται συστηματικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και τα αποτελέσματα ελέγχονται με τριγωνισμό με επιπλέον συνεντεύξεις 2 εκπαιδευτών και 2 στελεχών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Τα εμπειρικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι ορισμένα άτομα εγγράφονται στα ΙΕΚ χωρίς την πρόθεση να φοιτήσουν. Καταρτιζόμενοι που εργάζονται εγκαταλείπουν τη φοίτηση στις περιπτώσεις που αδυνατούν να συνδυάσουν τη φοίτηση με την εργασία. Υπάρχει όμως και μία μερίδα ατόμων που εγκαταλείπει τις σπουδές αφενός γιατί απογοητεύεται από τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές και αφετέρου διότι δεν μπορεί να ενσωματωθεί στην ομάδα εκπαιδευομένων μεγάλο μέρος της οποίας είναι προσανατολισμένο στην απόκτηση του τίτλου σπουδών κι όχι στην ουσιαστική γνώση.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική κατάρτιση, εγκατάλειψη σπουδών, ΙΕΚ

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων και οι αρχές που τη διέπουν, όπως έχουν οριστεί από τους θεωρητικούς της ερευνητές (Freire, Knowles, Rogers κ.ά.), είναι συνυφασμένη περισσότερο με τη γενική εκπαίδευση. Καθώς, όμως, η παγκοσμιοποίηση ωθεί τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές να λαμβάνουν μέτρα που ευνοούν περισσότερο την ανάπτυξη της αγοράς και λιγότερο την ατομική ολοκλήρωση, η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) φαίνεται να επικεντρώνεται στην επαγγελματική κατάρτιση (Boeren & Holford, 2016, σ.121).

Στην Ελλάδα, η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ) εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά με την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας απαντάται μετά την ενηλικίωση, στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Τα ΙΕΚ λειτουργούν αδιάλειπτα από το 1992 (Νόμος 2009/1992) ως αδιαβάθμητοι, ανεξάρτητοι από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (μη τυπική εκπαίδευση) φορείς ΔΒΜ, δηλαδή προσφέρουν «βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη» σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 3879/2010), ανεξαρτήτου ηλικίας – αν και μοριοδοτείται η εγγύτητα της κτήσης του απολυτηρίου λυκείου (ΥΑ 5954/2014, άρθρο 12).

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) εποπτεύει τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ ενώ η οικονομική τους διαχείριση (πρόσληψη και πληρωμή εκπαιδευτών, δαπάνες λειτουργίας και προμήθειας πάγιου εξοπλισμού κτλ.) έχει ανατεθεί στο Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ). Η πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων των ΙΕΚ και ο καθορισμός των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων πραγματοποιείται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Η φοίτηση στα ΙΕΚ διαρκεί πέντε (5) εξάμηνα εκ των οποίων τα τέσσερα (4) περιλαμβάνουν μαθήματα ενώ το πέμπτο αποτελεί Πρακτική Άσκηση σε χώρους εργασίας. Οι σπουδές που προσφέρουν αντιστοιχούν, με βάση τη διεθνή τυποποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ISCED (UNESCO, 2012), στην κατηγορία 453 που αντιπροσωπεύει τα προγράμματα εκείνα που είναι σχεδιασμένα για την άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας, ανήκουν στη μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση που πληροί τους όρους ολοκλήρωσης του επιπέδου, χωρίς όμως άμεση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ibid, σ.45). Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης που λαμβάνουν ως τίτλο οι καταρτιζόμενοι με την ολοκλήρωση των πέντε εξαμήνων σπουδών αντιστοιχεί στο επίπεδο 4, δηλαδή παραμένουν στο επίπεδο προσόντων της εισαγωγής τους (Απολυτήριο Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου). Έχουν όμως τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ και να αναβαθμίσουν τον τίτλο τους σε Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης που αντιστοιχεί στο επίπεδο EQF 5 (CEDEFOP, 2015, σ. 30).

Για δύο δεκαετίες, η κατάρτιση στα Δ.ΙΕΚ είχε ως προϋπόθεση την καταβολή διδάκτρων ανά εξάμηνο (Ματούση, Σαμαράς, & Σαρακινιώτη, 2014, σ.13-19). Από το 2013 η κατάρτιση στα Δ.ΙΕΚ παρέχεται δωρεάν (Νόμος 4186/2013, άρθρο 22, σ.3125).

Η διοίκηση του Δ.ΙΕΚ της Πάτρας στεγάζεται σε μεγάλο σχολικό συγκρότημα στο οποίο λειτουργούν τρία ΕΠΑΛ (δύο πρωινά και ένα νυχτερινό) και ένα Εργαστηριακό Κέντρο. Η δομή κατάρτισης λειτουργεί απόγευμα, ανάμεσα στην πρωινή και νυχτερινή βάρδια των σχολείων. Τα θεωρητικά μαθήματα πραγματοποιούνται στις αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων. Για τα εργαστηριακά μαθήματα χρησιμοποιούνται οι σχολικοί εργαστηριακοί χώροι και αρκετά εξωτερικά εργαστήρια (δημόσια και ιδιωτικά νοσοκομεία, δημοτικοί παιδικοί σταθμοί, ιδιωτικό θέατρο, τοπική εφημερίδα, σχολή χορού κ.ά.).

Κατά το εξάμηνο κατάρτισης 2017Β λειτούργησαν στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας 18 προγράμματα σε Α΄ και Γ΄ εξάμηνο με συνολικά 25 τμήματα στα οποία φοίτησαν 644 άτομα. Το εξάμηνο 2018Α λειτούργησαν τα ίδια προγράμματα τα οποία βρίσκονταν στο Β΄ και Δ΄ εξάμηνο αντίστοιχα με 23 τμήματα και 496 άτομα (Πληροφοριακό σύστημα Δ.ΙΕΚ - ΥΠΠΕΘ). Αυτό σημαίνει ότι 148 άτομα (23%) διέκοψαν τη φοίτησή τους μεταξύ των δύο εξαμήνων κατάρτισης.

Η διακοπή της φοίτησης στα πρώτα εξάμηνα αυξάνει το κόστος στις δομές κατάρτισης καθώς αλλάζει την αναλογία εκπαιδευτή-καταρτιζομένων και επιβαρύνει τον προϋπολογισμό σε αναλώσιμα που στην πορεία αποδεικνύονται περιττά. Πέρα, όμως, από τα προφανή κόστη που δημιουργεί, η εμπειρία της διαρροής μπορεί να βιωθεί ως προσωπική τραγωδία (Balzer, Frey, & Ruppert, 2014) ή ως σοβαρό ατομικό και κοινωνικό πρόβλημα (Beilmann & Espenberg, 2016 · Feixas, Gairin, Munoz, & Rodriguez-Gomez, 2015).

Στο παρόν άρθρο αποτυπώνεται η προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τα αίτια της διαρροής σπουδαστών από το Δ.ΙΕΚ Πάτρας μέσα από την οπτική των ίδιων των διαρρευσάντων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις εκπαιδευτών και στελεχών. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας και στη δεύτερη η οριοθέτηση της έννοιας της διαρροής. Ακολουθούν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην τέταρτη ενότητα αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και στην πέμπτη τα αποτελέσματά της για τους λόγους της εγκατάλειψης των σπουδών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **1. Το εννοιολογικό πλαίσιο της διαρροής σπουδαστών**

Πολλοί ερευνητές, κυρίως Αμερικανοί, προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα μοντέλο που να περιλαμβάνει όλους τους σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν έναν ενήλικα στην εγκατάλειψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που ο ίδιος έχει επιλέξει. Ορισμένοι έδωσαν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών (Spandy, 1971), κάποιιοι στα κίνητρα μάθησης και τη «δέσμευση προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα» (Cullen & Tinto, 1973)

ενώ άλλοι επικεντρώθηκαν στα εξωτερικά εμπόδια (Bean & Metzner, 1985 · Donalson & Graham, 1999).

Για τη δική μας έρευνα επιλέξαμε ως εννοιολογικό πλαίσιο το μοντέλο διαρροής του Γερμανικού Κέντρου για την Έρευνα στην Ανώτερη Εκπαίδευση και στις Επιστημονικές Σπουδές (DZHW, 2014, όπ. αναφ. στον Heublein 2014, σ.504). Κατά πρώτο λόγο διότι αποτελεί προϊόν συλλογικής εργασίας της Επιτροπής Μελέτης Φοιτητών και όχι ενός μόνο ερευνητή. Κατά δεύτερο, λαμβάνει υπόψη του τα Ευρωπαϊκά δεδομένα και κατά τρίτο, είναι το πιο σύγχρονο, που σημαίνει ότι αποτυπώνει τη γνώση όλων των προηγούμενων προσφέροντας έτσι ένα εννοιολογικό και γλωσσικό εργαλείο για την ερμηνεία του πολύ-παραγοντικού φαινομένου της διαρροής.

Βάσει, λοιπόν, του γερμανικού μοντέλου, η απόφαση της εγκατάλειψης των σπουδών αποτελεί συνέπεια μιας διαδικασίας που χωρίζεται σε τρεις (3) φάσεις. Σε κάθε μία από αυτές επιδρούν διαφορετικοί παράγοντες. Η πρώτη φάση εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που προϋπάρχουν στο άτομο, προτού ξεκινήσει το πρόγραμμα σπουδών του. Το ιστορικό του (κοινωνική προέλευση, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, μεταναστευτικό υπόβαθρο) επιδρά στην προσωπικότητά του (εξωστρέφεια, συναισθηματική σταθερότητα, διανοήση, προσήνεια, ευσυνειδησία) και τα δύο αυτά στοιχεία στην κοινωνικοποίηση που έλαβε χώρα κατά τη διαδικασία της προηγούμενης εκπαίδευσής του (η οποία συνίσταται στο είδος της β/θμιας εκπ/σης που έλαβε, τυχόν επαγγελματική κατάρτιση και εργασία, τα πιθανά επιπλέον προσόντα που μπορεί να απέκτησε και σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών). Όλα τα προηγούμενα καθορίζουν την επιλογή του για σπουδές (το πρόγραμμα, τον τύπο της εκπαίδευσης και τις προσδοκίες που έχει από αυτές).

Η δεύτερη φάση αφορά στην κατάσταση των σπουδών. Περιλαμβάνει την ατομική πορεία σπουδών –κατά την οποία συνεχίζουν να επιδρούν όλα τα προηγούμενα– και τους εξωτερικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως οι συνθήκες σπουδών, η πληροφόρηση, οι συνθήκες διαβίωσης, οι εναλλακτικές λύσεις. Η πορεία των σπουδών εμπεριέχει την συμπεριφορά (ενσωμάτωση, στιλ μάθησης, διαχείριση χρόνου), το κίνητρο (όφελος από τη μελέτη, ταύτιση με το θέμα, επαγγελματικές προοπτικές), την απόδοση (ικανότητα και προθυμία για απόδοση), τα ψυχο-σωματικά ατομικά δεδομένα (αυτενέργεια, αντίσταση στο άγχος, υγεία), όλα αλληλο-επιδρούν μεταξύ τους. Οι εξωτερικοί παράγοντες εμπεριέχουν κι αυτοί με τη σειρά τους άλλα δεδομένα που μεταβάλλουν την ατομική πορεία σπουδών (π.χ. οικογένεια, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, απαιτήσεις σπουδών, ποιότητα διδασκαλίας κτλ.). Η τελευταία φάση αφορά στην απόφαση για τη διακοπή ή τη συνέχιση των σπουδών και εκρέει μέσα από το προσωπικό κίνητρο για την εγκατάλειψη ή μη του προγράμματος.

## 2. Οριοθέτηση της έννοιας της διαρροής στα ΙΕΚ

Τα ΙΕΚ εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων κι έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά την προαιρετική συμμετοχή και την επιδίωξη κάποιου σκοπού εκ μέρους των συμμετεχόντων που

«αν δεν τον επιτύχουν, αργά ή γρήγορα θα διακόψουν την παρακολούθηση» (Rogers, 1999, σ.25). Η έννοια της διαρροής ορίζεται με βάση την ορολογία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ως «Προσωρινή ή μόνιμη απόσυρση από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης πριν από την ολοκλήρωσή του» (Ohlsson, 1994, όπ. αναφ. στο CEDEFOP 2008, σ.62). Ολοκλήρωση ενός προγράμματος των ΙΕΚ σημαίνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, απόδοση του τίτλου Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η μόνιμη απόσυρση χαρακτηρίζει, συχνά, όσους διακόπτουν την κατάρτιση στη διάρκεια των πρώτων εξαμήνων. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό αν σκεφτούμε ότι κάθε χρόνο, κάθε Δ.ΙΕΚ προκηρύσσει διαφορετικές ειδικότητες. Επομένως, καταρτιζόμενος που διακόπτει τη φοίτησή του έχοντας ολοκληρώσει το Α΄ εξάμηνο ενός προγράμματος θα πρέπει να αναζητήσει –όταν αποφασίσει να συνεχίσει την κατάρτιση– το Δ.ΙΕΚ εκείνο που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, να περιμένει να ολοκληρωθεί το Α΄ εξάμηνο, και πριν την έναρξη του Β΄ εξαμήνου να κάνει αίτηση μετεγγραφής, κι εάν και εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις, να εγγραφεί στο Β΄ εξάμηνο προκειμένου να συνεχίσει το πρόγραμμα.

Η προσωρινή απόσυρση είναι συνηθισμένη μετά την ολοκλήρωση του Δ΄ εξαμήνου. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι καταρτιζόμενοι που έχουν ολοκληρώσει τα τέσσερα εξάμηνα φοίτησης, δηλαδή εκείνα που περιλαμβάνουν μαθήματα, και καθυστερούν την έναρξη ή την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης, δεν θεωρούν ότι έχουν εγκαταλείψει το ΙΕΚ αλλά ότι το έχουν διακόψει για ένα διάστημα. Το πλήθος των καταρτιζόμενων που βρίσκονται σε αυτήν τη φάση, μόλις πρόσφατα (22/05/2018) άρχισε να αποτυπώνεται στο πληροφοριακό σύστημα των Δ.ΙΕΚ.

### **3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί η βιωμένη εμπειρία πρώην καταρτιζόμενων σε ΙΕΚ αναφορικά με την απόφασή τους να διακόψουν την κατάρτιση. Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο απαντάται στο παρόν άρθρο είναι το εξής:

- Τι οδήγησε τους διαρρευσαντες καταρτιζόμενους του δείγματος στην απόφασή τους να διακόψουν τη φοίτηση στο ΙΕΚ;

### **4. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **4.1. Ερευνητική προσέγγιση – Ερευνητικό εργαλείο**

Το κύριο ερώτημα της έρευνας απαιτούσε να μάθουμε για τις απόψεις των ατόμων (Creswell, 2011, σ.96), αφορούσε στην ερμηνεία των αποφάσεων των ατόμων να διακόψουν την κατάρτισή τους στο ΙΕΚ. Η ίδια, λοιπόν, η φύση των ερωτημάτων, «το υπό διερεύνηση αντικείμενο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.9) μας καθόρισε την ποιοτική προσέγγιση. Η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος (Cohen & Manion, 1994, σ.373 · Robson, 2007, σ.319) και ως εργαλείο συλλογής (Cohen & Manion, 1994, σ.375) ή καλύτερα παραγωγής

δεδομένων επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη εξαιτίας της έντονης επιθυμίας της ερευνήτριας να γνωρίσει τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων μέσα από τα ίδια τους τα λόγια (Cicourel, 1964, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.379), μέσα από το νόημα που προσδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε συγκεκριμένα θέματα (King, 1994, σ.16 όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.322). Ειδικότερα, η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.97) με μεγάλο βαθμό ευελιξίας. Οι ανοικτές ερωτήσεις της προσφέρουν το πλαίσιο του υπό διερεύνηση φαινομένου χωρίς να δεσμεύουν τους συνεντευξιαζόμενους στον τρόπο και το περιεχόμενο της απάντησης (Kerlinger, 1970, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.381).

## 4.2. Δείγμα

### 4.2.1. Οι διαρρέυσαντες

Το δείγμα αναζητήθηκε από τους διαρρέυσαντες του Δ.ΙΕΚ της Πάτρας. Ως στρατηγική δειγματοληψίας εφαρμόστηκε η βολική δειγματοληψία καθώς η πλειοψηφία των ατόμων που προσεγγίστηκαν αρχικά αρνήθηκαν τη συμμετοχή στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκαν 14 ατομικές συνεντεύξεις –6 δια ζώσης και 8 τηλεφωνικές– με άτομα που είχαν διακόψει τη φοίτησή τους στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας μεταξύ των εξαμήνων κατάρτισης 2015Α-2017Β, δηλαδή από τον Φεβρουάριο του 2015 έως τον Φεβρουάριο του 2018. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Στοιχεία προφίλ του δείγματος των διαρρευσάντων από το Δ.ΙΕΚ Πάτρας

A/A	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Εργασιακή εμπειρία	Επίπεδο εκπαίδευσης (EQF)	Τόπος γέννησης/ ενηλικίωσης
Σ01	Α	≤20	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ02	Γ	33-38	Έγγαμη με παιδιά	Ναι	4 ΓΕΛ+ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ03	Γ	33-38	Έγγαμη/συζεί	Ναι	7 ΑΕΙ+ΜΕd	Πάτρα
Σ04	Α	33-38	Έγγαμος με παιδιά	Ναι	4 ΓΕΛ+ΕΠΑΣ	Πάτρα
Σ05	Α	21-26	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ06	Γ	21-26	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ07	Γ	≤20	Ζει με γονείς	Όχι	4 ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ08	Γ	≤20	Ζει με γονείς <sup>1</sup>	Όχι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ09	Γ	≤20	Ζει με γονείς <sup>1</sup>	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ10	Α	21-26	Ζει μόνος	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ11	Α	≤20	Ζει με γονείς	Όχι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ12	Α	≤20	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Χωριό
Σ13	Α	≤20	Ζει μόνος	Ναι	4 ΓΕΛ	Άλλη /Πάτρα
Σ14	Γ	21-26	Ζει μόνη	Ναι	6 ΑΕΙ	Χωριό



Σημειώσεις: Α: άντρας, Γ: γυναίκα. Η ηλικία αναφέρεται στην περίοδο εγγραφής στο ΙΕΚ.  
<sup>1</sup>Μέλος πολύτεκνης οικογένειας. Επίπεδο εκπαίδευσης βάσει EQF

#### 4.2.2. Οι εκπαιδευτές

Δεύτερο πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με πιστοποιημένους εκπαιδευτές. Το δείγμα των εκπαιδευτών επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011, σ.245). Αν και οι δύο εκπαιδευτές είναι άντρες, με αρκετή εργασιακή προϋπηρεσία, ο ένας έχει ως ανώτερο τίτλο σπουδών Δίπλωμα ΙΕΚ (EQF 5) ενώ ο άλλος είναι κάτοχος διδακτορικού (EQF 8), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών	EK1	EK2
Ηλικία	35-40	40-45
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Δίπλωμα ΙΕΚ	Διδακτορικό
Έτη διδασκαλίας	4	12
Έτη εργασιακής εμπειρίας	16	16
Πιστοποίηση ενηλίκων	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σειρά κατάταξης στον αξιολογικό πίνακα	1 <sup>ος</sup>	1 <sup>ος</sup>

#### 4.2.3. Τα στελέχη

Η τελευταία ομάδα πληθυσμού στην οποία στόχευσε η έρευνα ήταν τα διευθυντικά στελέχη του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Η δειγματοληψία ήταν ομοιογενής (Creswell, 2011, σ.246) με κοινό χαρακτηριστικό τον μεγάλο βαθμό διοικητικής εμπειρίας στον θεσμό. Επιλέχθηκαν ένας άντρας (πρώην υποδιευθυντής) και μία γυναίκα (υποδιευθύντρια κατά την περίοδο της έρευνας). Η δεύτερη είναι πιστοποιημένη στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχει διδακτική εμπειρία σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δημογραφικά τους στοιχεία αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των στελεχών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Χαρακτηριστικά στελεχών	ΥΠ1	ΥΠ2
Ηλικία	50-55	40-45
Φύλο	Άντρας	Γυναίκα
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό
Έτη διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	0	10
Έτη διοικητικής εμπειρίας σε ΙΕΚ	9	15
Έτη σε θέση ευθύνης σε ΙΕΚ	2,5	4
Πιστοποίηση ενηλίκων	ΟΧΙ	ΝΑΙ

### 4.3. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων εφαρμόσαμε τη θεματική ανάλυση που αποτελεί μία μέθοδο εντοπισμού, οργάνωσης και κατανόησης με συστηματικό τρόπο επαναλαμβανόμενων νοηματικών στοιχείων μέσα από ένα σύνολο δεδομένων προκειμένου να αναγνωριστούν τα καταλληλότερα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012, σ.57). Παραθέσαμε αρκετές αναφορές του δείγματος προκειμένου να δώσουμε έμφαση στον λόγο τους. Η όποια ποσοτικοποίηση στην έκθεση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε καθαρά για περιγραφικούς λόγους χωρίς την πρόθεση να μειωθεί η πολυσημία και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων, χωρίς την πρόθεση επιβολής τυποποίησης

## 5. Αποτελέσματα – Οι λόγοι της εγκατάλειψης της κατάρτισης

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τρεις βασικούς λόγους διαρροής που σχετίζονται με τα κίνητρα παρακολούθησης, τις συνθήκες σπουδών και τις συνθήκες διαβίωσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Λόγοι διαρροής κατά τους διαρρέυσαντες του δείγματος του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Κατηγορίες/Υποκατηγορίες	Σ	N
1. Έλλειψη κινήτρου		6
1.1. Απουσία κινήτρου κατά την εισαγωγή στο πρόγραμμα	01, 07, 08, 11	4
1.2. Ατυχής επιλογή προγράμματος	06	1
1.3. Αλλαγή εκπαιδευτικού στόχου	03	1
2. Συνθήκες σπουδών		4
2.1. Τρόπος διδασκαλίας	01, 04, 05, 09	4
2.2. Ενσωμάτωση	01, 04, 09	3
2.3. Απαιτήσεις σπουδών (απουσίες)	04	1
3. Συνθήκες διαβίωσης		8
3.1. Εργασία	13, 14	2
3.2. Οικονομικές δυσκολίες	03, 05, 06, 10, 12	5
3.3. Οικογενειακές υποχρεώσεις	02	1

Σημειώσεις: Σ οι κωδικοί των συνεντευξιζόμενων, N=14, αρκετοί ερωτώμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία υποκατηγορίες

### 5.1. Έλλειψη κινήτρου

Η απουσία κινήτρου κατά την εισαγωγή στο πρόγραμμα δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Ορισμένοι διαρρέυσαντες γράφτηκαν σε προγράμματα με παρότρυνση των γονιών τους χωρίς να έχουν πρόθεση να παρακολουθήσουν. Χαρακτηριστικά είναι όσα μας είπαν δύο συνεντευξιζόμενες: «μου λέγανε να πάω, με ωθούσανε σε αυτό ότι είναι ένα καλό, ένα χαρτί παραπάνω» (Σ07), «ο πατέρας μου είπε να γραφτώ, να μην χάσουμε τα χρήματα [το επίδομα τέκνου που δίνεται στις οικογένειες των παιδιών που σπουδάζουν]» (Σ08).

Άλλοι πάλι παρακολουθούν ένα ή δύο εξάμηνα με αρνητική προδιάθεση καθώς το πρόγραμμα σπουδών στο οποίο εγράφησαν δεν ανήκε στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα. Ας δούμε ένα παράδειγμα:

*Είχα δώσει λίγο πριν για [αναφέρει τη σχολή στην οποία έδωσε εξετάσεις εισαγωγής] δεύτερη φορά, είχα αποτύχει και τις δύο φορές, ε σπότε ψυχολογικά δεν ήμουν και στα καλύτερά μου, σπότε ναι, με μισή καρδιά μπήκα στα ΙΕΚ, αυτό. Σε γενικές γραμμές αυτό ήταν το πρόβλημα. (Σ01)*

Ακόμη, όμως, κι αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα δηλώθηκε ως πρώτη επιλογή δεν σημαίνει ότι οι καταρτιζόμενοι γνώριζαν τον οδηγό σπουδών του. Αυτό είναι έκδηλο στο απόσπασμα που ακολουθεί:

*Όταν δήλωσα τη συγκεκριμένη σχολή είχα εντελώς διαφορετική εικόνα στο μυαλό μου από αυτή που βρήκα εκεί και είδα στην πορεία... νόμιζα ότι θα ήταν διαφορετικά τα μαθήματα, ότι η πρακτική άσκηση θα ήταν διαφορετική... κι εγώ γενικά τη σχολή την έβαλα επάνω σε μία έτσι κατάσταση ενθουσιασμού, νόμιζα ότι θα κάναμε κι άλλα πράγματα... (Σ06)*

Μία συμμετέχουσα που έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και είχε ολοκληρώσει επιτυχώς το Α΄ εξάμηνο στο ΙΕΚ θέλοντας να αυξήσει τις επαγγελματικές της επιλογές, δήλωσε ότι δεν θα συνεχίσει την κατάρτιση διότι θέλει να αφοσιωθεί στις μεταπτυχιακές της σπουδές: «... τώρα δεν το συνεχίζω και γιατί συνεχίζω εκείνο το μεταπτυχιακό... κι έβλεπα ότι το ΙΕΚ αυτό τελικά δεν θα το έκανα μάλλον σαν δουλειά σπότε μου έπαιρνε πάρα πολύ από τον χρόνο.» (Σ03).

Οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στην έλλειψη δέσμευσης των ατόμων που μόλις έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο και δεν έχουν βρει τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό: «...είναι το γεγονός ότι δεν έχουν αποφασίσει να δεσμευτούν –ειδικά για τους νεότερους γιατί δεν ξέρουν τι θέλουν να κάνουν...» (ΕΚ2). Μίλησαν κι αυτοί για τα άτομα που εγγράφονται με διαφορετικά κίνητρα, χωρίς να έχουν την πρόθεση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και για τα άτομα στα οποία απουσιάζει το κίνητρο γιατί το πρόγραμμα δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή. Ένας από αυτούς δήλωσε χαρακτηριστικά:

*...έχουν έρθει κάποιοι απλά για να πάρουν ένα χαρτί για τον Στρατό. ...Κάποιοι αντιλαμβάνονται που έχουν υποχρεωθεί να μπουν σε κάποιες ειδικότητες τις οποίες δεν ήθελαν. Και αυτό είναι πάρα πολύ συχνό φαινόμενο. Δηλαδή είναι πολλά παιδιά που θέλουν μία συγκεκριμένη ειδικότητα και επειδή έχει γεμίσει, έχουν καταλήξει, “εντάξει”, σου λέει, “ας μην πάει χαμένος ο χρόνος μου, ας κάνω κάτι”, το οποίο όμως αυτό δεν τον ενδιαφέρει! (ΕΚ2)*

Παρόμοιες τοποθετήσεις είχαν και τα στελέχη για το θέμα της διαρροής λόγω απουσίας κινήτρου. Ας δούμε ένα απόσπασμα:

*Ένας λόγος είναι ότι πολλές από τις εγγραφές στα ΙΕΚ γίνονται μόνο και μόνο για να υπάρχει εγγραφή σε μία σχολή. Τα αγόρια συνήθως θέλουν να πάρουν αναβολή από τον*

*στρατό, που είναι και τα περισσότερα αυτά τα οποία για αυτούς τους λόγους έρχονται και εγκαταλείπουν σχεδόν από την αρχή... Και είναι και άλλοι που απλώς εγκαταλείπουν γιατί κάποιος άλλος τους πίεσε για να έρθουν ή δεν είχανε τι άλλο να κάνουνε και ήρθαν – οι γονείς συνήθως τους πιέζουν “να πάτε κάπου”. Είναι κυρίως αυτοί που έχουνε μείνει έξω από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οπότε έρχονται χωρίς να θέλουν οι ίδιοι, απλώς σπρώχτηκαν και ήρθαν. (ΥΠΙ)*

Αυτή η έλλειψη ατομικού κινήτρου, από όπου κι αν πηγάζει, αποτελεί συχνό παράγοντα διαρροής όπως αποδεικνύεται από ευρήματα κι άλλων ερευνών (Bean & Metzner, 1985 · Beilmann & Espenberg, 2016, σ.91 · Heublein, 2014 · Kornbeck, Kristensen, Larsen, Larsen, & Sommersel, 2013, σ.40 · Tanggaard, 2013, σ.432).

## 5.2. Συνθήκες σπουδών

Οι συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι συνθήκες σπουδών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία προς την εγκατάλειψη ενός προγράμματος στα ΙΕΚ. Σε αυτές εντάσσονται η ποιότητα της διδασκαλίας και οι απαιτήσεις που απορρέουν από το πρόγραμμα και τον Κανονισμό σπουδών. Οι συνθήκες σπουδών αποτελούν έναν από τους λόγους διάψευσης των προσδοκιών καθώς μειώνουν τα κίνητρα παρακολούθησης και ολοκλήρωσης του προγράμματος. Τρεις (3 στους 14) αναφέρουν ρητά ότι διέκοψαν τη φοίτηση λόγω των συνθηκών σπουδών (Σ04, Σ05, Σ09) αλλά περισσότεροι από τους μισούς (9 στους 14) θίγουν θέματα που σχετίζονται με αυτές.

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτές συμπεριφέρονται στην αίθουσα ή στο εργαστήριο και επικοινωνούν με τους καταρτιζόμενους αλλά και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας συνεντευξιαζόμενος περιγράφει παραστατικά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτών των εξωτερικών εργαστηρίων τους οποίους θεωρεί υπεύθυνους για την αποχώρησή του από το πρόγραμμα:

*Τους ένοιαζε περισσότερο τους καθηγητές να ξεπετάζουν τη δουλειά που είχαν αυτοί στο μαγαζί τους, δηλαδή να ετοιμάσουμε τα γλυκά για να τα πουλήσει. Τα 'λεγε μπαμ-μπαμ δυο-τρεις φορές αλλά τα πιάνανε αυτοί που τα ζέρανε... οι άλλοι δεν τα ζέρανε και τα βρίσκανε σκούρα... Όλοι ήμασταν με τα χέρια σταυρωμένα έτσι [δείχνει] και κοιτάγαμε τους έμπειρους που φτιάχνανε τα γλυκά και αυτά που έλεγε, δεν κάναμε κάτι, μόνο παρακολουθούσαμε. Δεν έλεγε δηλαδή: “έλα εδώ Γιάννη, έλα εδώ Μαρία, έλα εδώ Κώστα, έλα εδώ προσπάθησε”. (Σ05)*

Στο απόσπασμα της παραπάνω συνέντευξης παρουσιάζεται με σαφή τρόπο η στάση ορισμένων εκπαιδευτών που δεν είναι κύρια εργασία τους η διδασκαλία αλλά όντας υπεύθυνοι κάποιου εργαστηριακού χώρου παραγωγής με τον οποίο έχει συνάψει συμφωνία συνεργασίας το ΙΕΚ, διδάσκουν ευκαιριακά. Αυτοί οι εκπαιδευτές «μπορεί να νιώθουν υπεύθυνοι για την επιβίωση και την ανάπτυξη της επιχείρησης και μπορεί να βλέπουν τους

διαρρεύσαντες ως φυσική επιλογή ώστε να διακριθούν οι καλύτεροι και πιο αφοσιωμένοι καταρτιζόμενοι», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η δανέζα ερευνήτρια Tanggaard (2013, σ.431).

Ας δούμε ένα ακόμη στιγμιότυπο από μία συνέντευξη όπου η συμμετέχουσα δηλώνει ότι διέρρευσε διότι απογοητεύτηκε από τον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων εκπαιδευτών στην αίθουσα :

*Ο κάθε καθηγητής... δεν ανταποκρινόταν στην πλήρη κάλυψη του μαθήματος, δηλαδή, είχε το φυλλαδιάκι του, θα διάβαζε ό,τι ήτανε, “ε πάρτε κι αυτό για το σπίτι και τέρμα [χτύπημα των χεριών] μέχρι εκεί φτάσαμε”. Δηλαδή δεν υπήρχε περισσότερη διαδικασία, να το μάθεις, να το καταλάβεις, να σου φέρει παραδείγματα να γίνει πιο εποικοδομητικό το μάθημα... δεν ήτανε σωστή η διαχείριση των μαθημάτων και ο τρόπος εκπαίδευσης. (Σ09)*

Η συμμετέχουσα εστιάζει στον τρόπο που οι εκπαιδευτές προσεγγίζουν τη διδασκαλία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν. Ο Rogers (1999, σ.72) αναγνωρίζει ότι σε προγράμματα που οδηγούν σε τίτλο σπουδών οι εκπαιδευτές δεσμεύονται από καθορισμένη ύλη γεγονός που τους οδηγεί σε καθοδηγητικές μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη κι έτσι, όμως, η εισήγησή τους φαίνεται να είναι ελλιπής. Υπολείπεται στα «στοιχεία που αποσαφηνίζουν όσα [αναπτύχθηκαν] και τονώνουν το ενδιαφέρον» όπως είναι τα παραδείγματα και τα ερεθίσματα που κινητοποιούν τη σκέψη και τον προβληματισμό (Κόκκος, 2008, σ.31).

Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, όταν ερωτάται για τους λόγους που διέκοψε τη φοίτηση απαντάει ότι τον κούρασε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα, χωρίς συμμετοχή, χωρίς αλληλεπίδραση:

*Ουσιαστικά δεν μπορούσα να παρακολουθήσω τα μαθήματα. Και δεν πίστευα δηλαδή ότι δεν θα αποκομίσω τις γνώσεις που θέλω... Ήταν βαρετό. Όχι λίγο, δεν θα έλεγα λίγο. Βαρετό, βαρετό και κουραστικό. Πιο πολύ κουραστικό. Γιατί είπα, οι καθηγητές αυτό που παρουσίαζαν είχε ουσία, έκαναν δουλειά, αλλά αυτό δεν μπορούσε να συζητηθεί μέσα στην τάξη... Ο ένας έδινε εργασίες, έκανε την παρουσίασή του, το μάθημά του χωρίς όμως να περιμένει κάποια ανταπόκριση... σε τέτοιου τύπου μαθήματα η συζήτηση βγάζει πράγματα, μαθαίνεις πράγματα, λύνονται απορίες. Δηλαδή και για μεγάλους ανθρώπους που δεν είναι, δεν είσαι μαθητής... που περιμένεις να ακούσεις. Περιμένεις να ακούσεις, εγώ περιμένω να ακούσω αλλά περιμένω να πω κιόλας, να συμπληρώσω. (Σ04)*

Νωρίτερα, ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος είχε αναφέρει για το ίδιο θέμα:

*...εμένα μου έκανε άσχημη εντύπωση το ότι μπορεί να μπει μες στην τάξη, να να ξεκινήσεις να παρουσιάσεις το μάθημα, γιατί ουσιαστικά παρουσίαση του μαθήματος γινόταν, ή να δώσεις, να μοιράσεις τις φωτοτυπίες που είχες κοπιάσει να κάνεις, αλλά ήταν αυτό σα να τα έδινες χωρίς να σε ενδιαφέρει. Ήταν σα να έβγαινε η δουλειά από πάνω μου, ένα τέτοιο πράγμα μου έκανε. (Σ04)*

Στα παραπάνω αποσπάσματα είναι έκδηλη η νοσηρότητα της αφήγησης που υποτάσσει τους εκπαιδευόμενους στη σιωπή και καταδικάζει τους εκπαιδευτές στον μονόλογο στερώντας από την εκπαιδευτική διαδικασία την αίσθηση της ελευθερίας. Σηματοδοτείται έτσι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτής «καταθέτει» και οι εκπαιδευόμενοι «αποταμιεύουν» (Φρέιρε, 1974). Ο πρώτος, ετοιμάζει τα μαθήματα στο γραφείο του, αναπτύσσει το θέμα στους εκπαιδευόμενους στην αίθουσα ως ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης και περιμένει από αυτούς την αποστήθιση. Οι εκπαιδευόμενοι δεν προβαίνουν σε καμία γνωστική ενέργεια, η διδακτική πράξη δεν ενεργοποιεί κανενός είδους κριτικό στοχασμό στους συμμετέχοντες (ibid, σ.89).

Τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων είναι αποτέλεσμα των εμπειριών τους. Επομένως, αποτελεί κίνητρο μάθησης η οργάνωση της διδακτικής ύλης με τρόπο τέτοιο που να επικεντρώνεται στην ανάλυση περιπτώσεων που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός (Noyé & Riveteau, 1999, σ.105). Είναι φροντίδα του εκπαιδευτή να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη νέα γνώση με τη δική τους εμπειρία, να τους βοηθήσει να καταθέσουν την εμπειρία τους στην ομάδα, να τη μετουσιώσουν σε μαθησιακή εμπειρία μέσω του αναλογικού τρόπου σκέψης (Rogers, 1999, σ.160).

Η ανάγκη για τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει επισημανθεί σε όλους τους τόνους από όλους τους θεωρητικούς του επιστημονικού αυτού πεδίου, «η ιδιομορφία της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται στη διεργασία της» (Rogers, 1999, σ.60). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτές ενηλίκων φαίνεται να αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις επιταγές της θεωρίας, όπως καταδεικνύει και η έρευνα των Αθανασούλα-Ρέππα και Ιωάννου (2008).

Ένας ακόμη συνεντευξιζόμενος δήλωσε ότι ένας από τους λόγους που διέρρευσε ήταν το γεγονός ότι δεν καλυπτόταν η ανάγκη του για θεωρητική προσέγγιση κάποιων θεμάτων: «*θα ήθελα... να μάθω κάτι, κάποια πράγματα θεωρητικά, να ακολουθήσουμε κανονικά το πρόγραμμα...*» (Σ01). Και στην ερώτηση για τους λόγους της εγκατάλειψης των σπουδών του αναφέρει μεταξύ άλλων και το γεγονός ότι δεν καλυπτόταν η ανάγκη του για περισσότερες γνώσεις: «*...δεν μάθαινες και όλα όσα θα ήθελες να μάθεις...*» (Σ01).

Ο Rogers (1999, σ.243) επισημαίνει ότι αρκετοί ενήλικες αναζητούν πέρα από την εφαρμοσμένη γνώση κι ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα την εντάξουν προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα και να την αφομοιώσουν.

Τέλος, μία διαρρεύσασα από το πρόγραμμα Διασώστης – Πλήρωμα Ασθενοφόρου θεωρεί απαράδεκτη την προσέγγιση ενός καθηγητή στο θέμα της αξιολόγησης των καταρτιζομένων στις γραπτές εξετάσεις προόδου. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής έστειλε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στην ομάδα των εκπαιδευομένων τα θέματα που σκόπευε να βάλει στις εξετάσεις:

*...κάποιος καθηγητής μας είχε στείλει σε e-mail τις ερωτήσεις που θα πέφτανε. Δεν μπήκα καν [αντίστοιχη χειρονομία] στη διαδικασία να τις ανοίξω. Σας μιλάω ειλικρινά δεν μ' ενδιέφερε, θα κάτσω να διαβάσω από την πρώτη σελίδα μέχρι την τελευταία σημείωση.*

*Κι αν είναι να περάσω, θα περάσω. Αν δεν είναι να περάσω, σημαίνει ότι δεν έχω μάθει καλά αυτό που είναι να μάθω, άρα να μπω και στη διαδικασία να αναλάβω κάποιον άνθρωπο εξολοκλήρου. Μιλάμε για βάρος, δεν μιλάμε για ένα παιχνίδι. (Σ09)*

Η δυσαρέσκεια από τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτών παρουσιάζεται ως μία από τις αιτίες διαρροής σπουδαστών και στην έρευνα των Beilmann και Espenberg (2016).

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διέρρευσαν διότι δεν τους ικανοποιούσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα, φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Κι αυτό γιατί οι μαθησιακές τους απαιτήσεις διέφεραν από εκείνες της ομάδας. Εκείνοι είχαν πάει με σκοπό να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και συνάντησαν ομάδες που είχαν ως κύριο στόχο τους την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Εύγλωττα μία συμμετέχουσα αποδίδει την αδυναμία της να ενσωματωθεί στην ομάδα στην απουσία κοινού στόχου:

*Εγώ είχα πάει με προσήλωση ότι θα κάτσω να μάθω, να διαβάσω, να δω τι γίνεται και στην ουσία δεν υπήρχε κάτι τέτοιο. Ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε. Όποιος ήθελε έκανε εργασία, όποιος δεν ήθελε δεν έκανε εργασία, δηλαδή θεωρώ ότι δεν υπήρχε κοινός στόχος. (Σ09)*

Στη συνέχεια συγκεκριμενοποιεί το πρόβλημα που αντιμετώπισε λέγοντας ότι στόχος των περισσότερων ήταν η απόκτηση του τίτλου σπουδών χωρίς την καταβολή προσπάθειας για την απόκτηση γνώσεων:

*... πάνε μόνο για το χαρτί, δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή. Ακολουθείς ένα επάγγελμα, αν δεν έχεις γνώσεις πώς θα το ακολουθήσεις; Και η πιο κορυφαία ερώτηση ήταν, από την αρχή μέχρι το τέλος του μαθήματος: “θα μας πείτε τις ερωτήσεις στα εξάμηνα;” Ρε παιδιά, για όνομα του Θεού! Δηλαδή αν διαβάσω εγώ πέντε πράγματα κι αν μπει στο ασθενοφόρο και σου πέσει κάποιος ασθενής και είναι η έκτη ερώτηση που δεν διάβασες, τι θα κάνεις; Παίζεις με ανθρώπινες ζωές. ... Για μένα αυτό το πράγμα είναι πολύ ακραίο. Πολύ ακραίο!... Και κάποιιοι το βλέπανε για πλάκα. Δηλαδή αυτό το πράγμα με ξεπερνούσε σαν άνθρωπο... Γι’ αυτό σας είπα, θεωρώ ότι τελικά δεν άξιζε τον κόπο. (Σ09)*

Ακόμη ένας συνεντευξιαζόμενος αναφερόμενος στις δυσκολίες που συνάντησε στο ΙΕΚ επιβεβαιώνει την προσήλωση της ομάδας στην απόκτηση του διπλώματος και τοποθετεί τον εαυτό του εκτός αυτού του πλαισίου:

*...κάποια πράγματα δεν τα λέγαμε γιατί κάποιιοι βιάζονταν απλά να πάνε παρακάτω... οι περισσότεροι θέλανε απλά να παν να μάθουν τα πρακτικά, να πάνε να δώσουν την πιστοποίηση, θέλανε τις ερωτήσεις πιστοποίησης από την πρώτη μέρα, να διαβάσουνε μόνοι τους από σημειώσεις, ξέρω εγώ, και να παν να δώσουν, σαν να μην τρέχει τίποτα. Ε, οπότε, εντάξει. (Σ01)*

Η «ασθένεια του διπλώματος» που περιέγραψε εδώ και χρόνια ο Dore (1976, όπ. αναφ. στο Dore, 1980) ωθεί τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών αδιαφορώντας

για την ουσιαστική γνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ιδεατός στόχος για «τη συμμετοχή του μαθητή στην υποκειμένη διαδικασία» (Καραλής, 2010, σ.32) να διαστρεβλώνεται συχνά. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα αποκλειστικά στην απόκτηση τυπικών προσόντων τείνουν να χαράζουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι τα πιο αποφασισμένα και επίμονα. Έτσι, αναδύεται το φαινόμενο που απεύχεται ο Καραλής (ibid, σ.38) –αλλά όχι μέσω μιας άλλης αγοράς για την προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης, μέσω του ίδιου του ινστιτούτου κατάρτισης– αντί να προσαρμοστεί η πιστοποίηση στη μάθηση έχει προσαρμοστεί η μάθηση στην πιστοποίηση.

Η καθημερινή εμπειρία έχει δείξει ότι το φαινόμενο παρουσιάζεται εντονότερο σε ειδικότητες που έχουν επαγγελματικά δικαιώματα και προοπτικές διορισμού στον δημόσιο τομέα. Αντίθετα, ένας καταρτιζόμενος που παρακολουθεί για παράδειγμα ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη γραφιστική τέχνη έχει επίγνωση ότι το Δίπλωμα δεν θα του εξασφαλίσει κάποια θέση εργασίας και σημαντικότερο όλων είναι η ικανότητά του να δημιουργεί και να παράγει έργα οπτικής επικοινωνίας μέσα από κατάλληλα λογισμικά.

Το γεγονός ότι η έλλειψη ενσωμάτωσης οδηγεί στην εγκατάλειψη των σπουδών αποτυπώνεται τόσο στις έρευνες που οδήγησαν στα μοντέλα διαρροής όσο και στην έρευνα των Holmegaard, Madsen και Ulriksen (2010). Αν και στα μοντέλα διαρροής η ενσωμάτωση εντάσσεται στην ατομική πορεία σπουδών των φοιτητών, στην εργασία μας επιλέξαμε να την εντάξουμε στις συνθήκες σπουδών γιατί τα ευρήματα υπέδειξαν ότι σχετίζεται περισσότερο με αυτές. Παρόλα αυτά παρέμεινε ως ξεχωριστή υποκατηγορία γιατί δεν σχετίζεται τόσο με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και τον τρόπο που προσεγγίζουν τους εκπαιδευόμενους αλλά με τις απαιτήσεις της ομάδας των καταρτιζομένων.

Στις συνθήκες σπουδών μπορεί να ενταχθεί και το πλαίσιο που απορρέει από τον Κανονισμό λειτουργίας των ΙΕΚ. Η αίσθηση της επιστροφής στο σχολείο εντείνεται από την υποχρεωτικότητα των μαθημάτων και τον περιορισμένο αριθμό απουσιών –και μάλιστα ανά μάθημα– που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι καταρτιζόμενοι στη διάρκεια της φοίτησής τους. Στην ερώτηση *Η απόφασή σου να διακόψεις την κατάρτιση ήταν κάτι που σκεφτόσουν καιρό ή μία απόφαση της στιγμής;* Ένας διαρρεύσαντας απαντάει ότι όταν συνειδητοποίησε πόσο λίγες ώρες είχε δικαίωμα να απουσιάσει από τα μαθήματα θεώρησε ότι οι απαιτήσεις σπουδών ήταν περισσότερες από εκείνες που μπορούσε να αντέξει:

*... Όλη αυτή η πίεση, αυτό που λέγαμε και με το μάθημα και η πίεση με τα χρονικά και με τις απουσίες. Όταν έμαθα κιόλας ότι δεν παίρνεις ανάσα από απουσίες, εντάξει δεν γίνεται [γέλια]... Η σταγόνα που ξεχείλισε το ποτήρι, οι απουσίες, γιατί ουσιαστικά, να μην άντε να το δεχθώ αυτό, την πίεση να, γιατί έχω πράγματα να αποκομίσω όπως είπα, αλλά δεν γίνεται, δηλαδή δεν γινόταν, λίγο, λίγο, κάποια ελαστικότητα δηλαδή... Όλα τα άλλα ξεπερνιόντουσαν. (Σ04)*

Ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών αναγνώρισε ότι υπάρχουν άτομα που συνειδητά εγγράφονται σε κάποιο πρόγραμμα και στη συνέχεια εγκαταλείπουν διότι απογοητεύονται από τις



συνθήκες σπουδών που επικρατούν: «...είναι ότι απογοητεύονται –και απογοητεύουμε εμείς τα παιδιά– σε σχέση με το τι έχουν να κάνουν.» (EK2). Στις συνθήκες σπουδών συμπεριέλαβε την έλλειψη υλικο-τεχνικών υποδομών, τον μεγάλο αριθμό σπουδαστών ανά τμήμα και την αδυναμία των εκπαιδευτών να λειτουργήσουν με βάση τις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΑΕΕ) κάτω από αυτές τις συνθήκες:

*...Έχει να κάνει με τα λιγοστά εφόδια που έχουν τα ΙΕΚ... Δηλαδή ζητάμε από τους καθηγητές να κάνουν πράγματα χωρίς να έχουν τα απαραίτητα εργαλεία να το κάνουν... Ένα άλλο είναι πολλές φορές και το μέγεθος της αίθουσας [εννοεί των τμημάτων]... Γιατί ειδικά όταν έχεις πολλά νέα παιδιά, θα προσπαθήσουν να αναπαράγουν το περιβάλλον που γνωρίζουν. Το περιβάλλον που γνωρίζουν είναι το περιβάλλον του σχολείου. Με το που θα γίνει αυτό, έχει αποτύχει το πρόγραμμα! Θέλει πάρα πολλή προσπάθεια και πάρα πολλή πίεση από τον κάθε καθηγητή ξεχωριστά, το οποίο όμως είναι αδύνατον. (EK2)*

Συγκεκριμένα για το θέμα της καταλληλότητας των εκπαιδευτών, είτε χαρακτηριστικά ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτές που έχουν πάρει την πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ αλλά δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις ΑΕΕ με αποτέλεσμα να οδηγούν στη διαρροή τους πιο συνειδητοποιημένους και μεγαλύτερους σε ηλικία καταρτιζόμενους. Είπε, λοιπόν, για το θέμα αυτό:

*...Μία πιστοποίηση δεν αρκεί...[οι εκπαιδευτές] αντιμετωπίζουν την πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ όπως αντιμετώπιζαν ένα μάθημα στη σχολή τους “κάθομαι, διαβάζω να μάθω παπαγαλία, να πάω να δώσω εξετάσεις”. Άρα υπάρχουν και καθηγητές- εκπαιδευτές που θα διώξουν. Γιατί... οι ενήλικες... δεν συνέχισαν την εκπαίδευση γιατί η εκπαίδευση δεν ήταν ελκυστική για αυτούς ή αυτοί δεν μπορούσαν να ενταχθούν μέσα στον τρόπο της εκπαίδευσης... Όταν θα βάλεις μέσα εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν αντιληφθεί τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οφείλουν να προσπαθήσουν να κάνουν αυτή τη δουλειά, αυτούς πλέον που είναι το καλύτερο “υλικό” για να δουλέψεις, θα τους απομακρύνουν. (EK2)*

Παρόμοια τοποθετήθηκε και ένα από τα στελέχη για τις συνθήκες σπουδών που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αναφέρθηκε στη χωροταξία των αιθουσών και στις μεθόδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα είπε:

*Να προσθέσω τις συνθήκες σπουδών. Είναι ένα σημαντικό κομμάτι. Διότι μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων. Δεν πληρούνται οι προδιαγραφές αυτές στη διδασκαλία. Δηλαδή η χρήση εποπτικών μέσων δεν αρκεί. Όταν η χωροταξία στις αίθουσες είναι με βάση την τυπική εκπαίδευση, αυτό από μόνο του είναι αρνητικό. Και δεν στηρίζεται στις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ...Ακολουθούμε ακόμα... τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Παρά το γεγονός, ότι έχει μπει στη διαδικασία η πιστοποίηση επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτές, στο σύνολό τους, χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που στους ενήλικες δεν ταιριάζουν! (ΥΠ2)*

### 5.3. Συνθήκες διαβίωσης

Το θέμα της εργασίας είναι κυρίαρχο στις συνεντεύξεις μέσα από διαφορετικές οπτικές. Είναι οι εργαζόμενοι των οποίων το ωράριο της δουλειάς τους επικαλύπτεται με εκείνο της φοίτησης αλλά είναι και οι καταρτιζόμενοι που για οικονομικούς λόγους αναγκάζονται να αναζητήσουν εργασία. Δύο εργαζόμενοι διαρρέυσαντες δήλωσαν ότι δεν μπόρεσαν να συνδυάσουν τις ώρες κατάρτισης με τις ώρες της εργασίας τους: «*Η εργασία δεν μπορούσε να σταματήσει για ευνόητους λόγους*» (Σ14), «*Για εργασιακούς και μόνο... λόγω των ωραρίων της δουλειάς μου, δεν έβγαινε το πρόγραμμα*» (Σ13).

Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές τους οδηγούν στην αναζήτηση εργασίας. Όταν τα ωράρια της εργασίας συγκρούονται με εκείνα της κατάρτισης οι σπουδαστές ξεπερνούν τα όρια των απουσιών με αποτέλεσμα να διακόπτεται η φοίτησή τους. Μία συμμετέχουσα στην ερώτηση για ποιον λόγο διέκοψε τη φοίτηση στο πρόγραμμα απάντησε ότι λόγω της εργασίας της αναγκάστηκε να κάνει πολλές απουσίες από τα μαθήματα: «*Διέκοψα λόγω των απουσιών. Αν μπορούσα να κάνω κάτι με τις απουσίες θα το συνέχιζα... Πήγαινα τον πρώτο καιρό, μετά ήρθε η δουλειά και δεν συνέχισα.*» (Σ06).

Μία άλλη συμμετέχουσα δήλωσε ότι διέκοψε τη φοίτηση στο ΙΕΚ γιατί άδραξε την ευκαιρία να εργαστεί με σύμβαση ορισμένου χρόνου επειδή είχε ανάγκη τα χρήματα: «*Εγώ [διέκοψα] για εργασιακούς [λόγους] και γιατί τώρα εντάξει έπρεπε να φύγω για την εργασία γιατί χρειαζόμουν εκείνα τα χρήματα για να ξεπληρώσω ένα άλλο μεταπτυχιακό που έκανα...*» (Σ03). Ένα άτομο εγκατέλειψε τη φοίτηση γιατί δέχθηκε μία θέση εργασίας που τη θεώρησε προσοδοφόρα: «*Απλά μου ήρθε μία πολύ καλή πρόταση για δουλειά και σταμάτησα και ήρθα [σε άλλη πόλη]*» (Σ10).

Από την άλλη μεριά, ένας συνεντευξιζόμενος που κατοικεί εκτός Πατρών δήλωσε ότι η εύρεση εργασίας θα τον βοηθούσε να παραμείνει στην κατάρτιση καθώς αντιμετώπιζε οικονομικό πρόβλημα: «*Να έβρισκα μία δουλειά. Στην Πάτρα έστω, για να μπορώ να ανταπεξέλθω στα έξοδα. Αυτό είναι το πρόβλημά μου μόνο, γιατί εγώ πρέπει να πηγαίνω-έρχομαι τώρα.*» (Σ12).

Βασικός λόγος για την εγκατάλειψη των σπουδών αποτελεί τόσο για τους εκπαιδευτές όσο για τα στελέχη το θέμα του βιοπορισμού και της εργασίας που το εντάξαμε στις συνθήκες διαβίωσης. Ένα από τα στελέχη δήλωσε χαρακτηριστικά:

*Άλλοι πάλι εγκαταλείπουνε σιγά-σιγά τη σπουδή τους γιατί μπορεί να μην τους βολεύει το ωράριο –και ειδικά τη σημερινή εποχή που πολλοί από τους νέους εργάζονται, κοντράρει πάρα πολλές φορές το ωράριο με της εργασίας τους– οπότε προτιμούνε, όταν έχουν ανάγκη, να εργαστούν παρά να σπουδάσουν. (ΥΠ1)*

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται ως αιτία διαρροής σε αρκετές έρευνες Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Aparicio-Chueca et al, 2014 · Feixas et al., 2015 · Honvdhaugen, 2013) αλλά και ως εμπόδιο γενικότερης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΔΒΜ (Καραλής, 2013, σ.81).

Τέλος, μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι ενώ γράφτηκε σε πρόγραμμα του ΙΕΚ δεν μπόρεσε να το παρακολουθήσει λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων: «Δεν πήγα καν γιατί οι ώρες δεν με βόλευαν, οι απογευματινές, γιατί έχω τα παιδιά μου τα οποία δεν έχω κάποιον να μου τα κρατήσει στο σπίτι...» (Σ02). Οι οικογενειακές ευθύνες αποτελούν αιτία διαρροής τόσο στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Davidson & Wilson, 2016) όσο και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης (Κουτούζης, 2013).

## Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα συμμετέχει στον επιστημονικό διάλογο που χρόνια απασχολεί τους ερευνητές για τις αιτίες της εγκατάλειψης των σπουδών σε επίπεδο μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφερόμενη σε μία δημόσια δομή επαγγελματικής κατάρτισης που ελάχιστα έχει διερευνηθεί. Η συνεισφορά της έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει ποιοτικά το θέμα αναδεικνύοντας την οπτική των ίδιων των διαρρυσάντων δίνοντάς τους φωνή ενώ παράλληλα προσφέρει και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές και τα στελέχη να τοποθετηθούν.

Οι διαπιστώσεις μας από την έρευνα είναι ότι άτομα που εγγράφονται στα Δ.ΙΕΚ με κίνητρα διαφορετικά από τη σπουδή ενός επαγγέλματος –επιδοματικούς λόγους, αναβολή στράτευσης κ.ά.– γρήγορα διαρρέουν. Νέοι που δεν έχουν αποφασίσει την επαγγελματική πορεία που θέλουν να ακολουθήσουν εγκαταλείπουν με ευκολία προγράμματα κατάρτισης στα οποία εγγράφονται διερευνητικά. Εργαζόμενοι που δεν καταφέρνουν να συνδυάσουν τις ώρες κατάρτισης με εκείνες της εργασίας τους δεν ολοκληρώνουν τη φοίτηση. Όσοι βρίσκονται σε οικονομικά δυσχερή θέση εγκαταλείπουν το πρόγραμμα όταν τους παρουσιαστεί η ευκαιρία να εργαστούν ή προκειμένου να αναζητήσουν εργασία. Τέλος, υπάρχουν και άτομα που διαρρέουν γιατί δεν καλύπτονται οι ανάγκες τους για ποιοτική μάθηση.

Όπως και σε άλλες έρευνες, έτσι και στη δική μας διαφαίνεται ότι οι αιτίες διαρροής είναι κυρίως εξωτερικές. Όμως καθώς το θέμα του κινήτρου παίζει σημαντικό ρόλο κι αυτό φαίνεται να σχετίζεται, ως ένα βαθμό, με την ποιότητα της διδασκαλίας θα μπορούσαν να γίνουν βελτιώσεις ως προς αυτό το σημείο. Μία έρευνα επικεντρωμένη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, εντός της δομής κατάρτισης, με μικρο-διδασκαλίες συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών για την ενδυνάμωση των υπηρετούντων στη δομή εκπαιδευτών και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα ήταν σημαντική και χρήσιμη.

Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί εάν ο προσανατολισμός που φαίνεται να έχουν οι ομάδες μάθησης προς την απόκτηση του τίτλου σπουδών σε βάρος της ουσιαστικής γνώσης για το επάγγελμα είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας που αναπτύσσεται μέσα στο ίδιο το ινστιτούτο ή της κουλτούρας των ενηλίκων που εγγράφονται στα προγράμματα κατάρτισης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Ιωάννου, Ν. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *10<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008* (σσ. 868-881) Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. Ανακτήθηκε από: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf)
- Aparicio-Chueca, P., Feixas, M., Figuera, P., Gairín, J., Torrado, M., & Triado, X. M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education* 20(2), 165-182. Doi: 10.1080/13538322.2014.925230
- Balzer, L., Frey, A., & Ruppert, J. J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 14, 119-134. Doi: 10.1007/s10775-013-9257-8
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research* 55(4), 485-540. Doi: 10.3102/00346543055004485
- Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education and Training* 68(1), 87-101. Doi: 10.1080/13636820.2015.1117520
- Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): A 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult Education Quarterly* 66(2), 120-142. Doi: 10.1177/0741713615624207
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (ed.): *The handbook of research methods in psychology* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association. Ανακτήθηκε από: [http://www.academia.edu/3789893/Braun\\_Clarke\\_2012\\_APA\\_TA\\_Chapter](http://www.academia.edu/3789893/Braun_Clarke_2012_APA_TA_Chapter)
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Ανακτήθηκε από: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου & Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Cullen, J., & Tinto, V. (1973). *Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research*. New York: Columbia University. Ανακτήθηκε από ERIC database. (ED078802)

- Davidson, J. C., & Wilson, K. B. (2016). Community college student dropouts from higher education: Toward a comprehensive conceptual model. *Community College Journal of Research and Practice*. Doi: 10.1080/10668926.2016.1206490
- Dore, R. (1980). The diploma disease revisited. *IDS Bulletin 11*(2). Ανακτήθηκε από: <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Dore11.2final.pdf>
- Feixas, M., Gairin, J., Munoz, J. L., & Rodriguez-Gomez, D. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education 40*(4), 690-703. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Rodriguez-Gomez](https://www.researchgate.net/profile/David_Rodriguez-Gomez)
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education 49*(4), 497-513. Doi: 10.1111/ejed.12097
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education 46*(2), 209-244. doi:10.1080/03057267.2010.504549
- Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work 28*(6), 631-651. doi: 10.1080/13639080.2013.869311
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2017, από: [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές δια βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. (σελ. 29-40) Στο Καραλής, Θ. (Επιμ), *Δια βίου μάθηση και πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2010/08/diavioumathisi.pdf>
- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι – ομάδα εκπαιδευομένων* (2η εκδ., Τόμ. Δ, σελ.7-90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R., Larsen, M. S., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review*. Technical report. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. Ανακτήθηκε από: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf)

- Κουτούζης (Επιμ.) (2013). *Διαρροή από τις δομές της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από: [http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH\\_2016-01-19.pdf](http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH_2016-01-19.pdf)
- Ματούση, Μ., Σαμαράς, Β., & Σαρακινιώτη, Α. (2014). *Μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Διερευνώντας τον τομέα της μεταδευτεροβάθμιας – μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις επιλογές των σπουδαστών των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας)*. Τελική έκθεση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: [http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report\\_final\\_final\\_2014.pdf](http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report_final_final_2014.pdf)
- Νόμος 2009/1992. Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 18, τ. Α', 14.02.1992
- Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 163, τ. Α', 21.09.2010
- Νόμος 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 193, τ. Α', 17.09.2013
- Νογέ, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 1997)
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Κ. Βασιλικού & Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 1996)
- Spandy, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. Doi: 10.1007/BF02282469
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in Danish context. *Journal of Vocational Education and Training* 65(3), 422-439. Doi: 10.1080/13636820.2013.834956
- ΥΑ 5954/2014. Κανονισμός Λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). - ΦΕΚ 1807, τ. Β', 02.07.2014
- UNESCO (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος (έτος έκδοσης αγγλικού πρωτοτύπου 1972)

**Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

**Collaboration of general and special education teachers in general primary education in Greece**

**Ειρήνη Μπαγιάτη**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ70) 8ης Ενότητας Ηρακλείου – Βιολόγος – Phd&Msc στις Επιστήμες της Αγωγής, [ebagiati@gmail.com](mailto:ebagiati@gmail.com)

**Irene Bayati**, School Councilor of Elementary Education of the 8th District in Heraklion - Biologist -Phd&Msc in Education Sciences, [ebagiati@gmail.com](mailto:ebagiati@gmail.com)

**Abstract:** This research examines to what extent and on what aspects of teaching general education teachers are familiar with developing co-operation with special education educational staff in general primary education in Greece. It is an overview survey at national level. It appears that Parallel Support Teachers, under 30 years of age, those with less than 10 years' experience and those working in multi-school schools face the most difficulties in their effort to work effectively with the co-teacher. Teachers also assess the lack of cooperative culture, the lack of in-service training, the unclear institutional framework, and the educational system's shortcomings in their work. It is expected that research will help to highlight the training needs of teachers.

**Keywords:** Inclusive Education, co-operation, special education and general primary education.

**Περίληψη:** Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει εάν σε κάποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν εξοικειωθεί στο να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αποτελεί έρευνα επισκόπησης σε πανελλαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, όσοι έχουν λιγότερη από δεκαετή προϋπηρεσία και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες, στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συν διδάσκοντα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, η απουσία επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος δυσχεραίνουν το έργο τους. Αναμένεται η έρευνα να συμβάλει στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμπερίληψη, συνεργασία, ειδική αγωγή και γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## 1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς τονίζεται ρητά η σημασία της δυνατότητας πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα σπουδών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ούτως ώστε να μπορούν να καλύψουν τα εκπαιδευτικά πρότυπα που ισχύουν για όλα τα παιδιά(Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα ΑμεΑ, 2006; Ν.4074/2012, ΦΕΚ 88, τ.Α',11.4.2012;Rieser, 2012). Σηματοδοτώντας μια περίοδο πραγματικού επαγγελματικού μετασχηματισμού, οι αλλαγές αυτές προϋποθέτουν οι εκπαιδευτικοί να επανεκτιμήσουν την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με ΕΕΑ. Ειδικότερα, και σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3/12/2007, οι εκπαιδευτικοί ΕΑπρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρξει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία).

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (ΓΑ) έχουν εξοικειωθεί να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναμένετε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, πρόκειται να συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων της συνεκπαίδευσης και να δώσουν στοιχεία για τις ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

## 2. Θεωρητική πλαισίωση – Αναφορά σε προηγούμενες έρευνες

Ακόμα, κι αν μια σειρά αποτελεσματικών στρατηγικών συνεργασίας έχουν αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ΓΑ, παρά να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ΕΑ(Cook&Friend, 1995; Cook&Friend, 1998; Gately&Gately, 1994; McGregoretal., 1998; NASDSE, 2003; Strogilos, Nikolaraizi&Tragoulia, 2012). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που πηγάζουν από τα κυρίαρχα συστήματα αξιών τους, με συνέπεια οι εκπαιδευτικές δυσκολίες να θεωρούνται ότι ξεκινούν από τα παιδιά ή τις οικογένειές τους, παρά από το σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό λειτουργεί (Αθανάσογλου, 2014;Γεροσίμου, 2012). Αυτές, οι προκαταλήψεις δημιουργούν έλλειψη εμπιστοσύνης που μπορεί να δυσκολέψει το δάσκαλο ΕΑως προς στο να κάνει προτάσεις για τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004), που μπορούν να ωφελήσουν όλους τους μαθητές.Παράλληλα, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το θετικό πρότυπο της επικοινωνίας τους, διευκολύνει τους μαθητές με ΕΕΑ να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και ικανότητες συνεργασίας (Gately&Gately, 1994).

Ωστόσο, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί πόσο δύσκολο έως αδύνατο είναι για έναν εκπαιδευτικό να δράσει συμπεριληπτικά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο προς τις αξίες και τις



αρχές της συμπερίληψης, όπως για παράδειγμα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός, καθώς δεν θα μπορεί να εφαρμόσει τις απαραίτητες πρακτικές (Glazzard, 2011; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Jorgensenetal., 1997; Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα, 2011). Πράγματι, όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) η αποτυχία της εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφείλεται στον ανύπαρκτο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλάμβανε τις αλλαγές σε άψυχο υλικό, όπως τα σχολικά κτίρια και την πρόσβαση σε αυτά, τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και σε έμψυχο υλικό, όπως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στελέχωση του υπαρκτού σχολείου με διεπιστημονικές ομάδες ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες.

Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι εντός του γενικού πλαισίου της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑθα πρέπει να εκπαιδεύονται σε (α) συνεργατικές στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και του προσωπικού της γενικής εκπαίδευσης, και (β) σε εκπαιδευτικές στρατηγικές στις οποίες οι ομάδες επιδιώκεται να μάθουν διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, από κοινού διαχείριση της τάξης) που «ασκείται» στο περιβάλλον της τάξης (SharpeandHawes, 2003). Προς την κατεύθυνση αυτή η Εφαρμοσμένη Συνεργασία (AppliedCollaboration) είναι ένα επαγγελματικό μοντέλο εκπαίδευσης -που διαμορφώθηκε από το Πανεπιστήμιο της Μινεζότα (University of Minnesota)- στο οποίο οι ομάδες των γενικών και ειδικών παιδαγωγών οφείλουν να συνεργαστούν για τον εντοπισμό κοινών στόχων και να χρησιμοποιήσουν τις διαπραγματευτικές τους ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. Το μοντέλο είναι πολύ απλό και διατηρείται σκόπιμα έτσι, καθώς βασίζεται σε λίγες αποτελεσματικές και εύκολα εφαρμόσιμες στρατηγικές, τόσο συνεργασίας όσο και εκπαιδευτικές. Για παράδειγμα, ο Πίνακας I περιγράφει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων ως μια διαδικασία πέντε βημάτων που η κάθε ομάδα ολοκληρώνει, προκειμένου να λάβει αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών (Sharpe&Hawes, 2003).

**Πίνακας I: Η Διαδικασία των πέντε βημάτων στην Εφαρμοσμένη Συνεργασία (AppliedCollaboration)- University of Minnesota**

Στάδια	Δραστηριότητα	Περιγραφή
<b>Βήμα 1<sup>ο</sup></b>	Εξετάστε τα πρότυπα, τις ικανότητες και τις επιδόσεις που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές και τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.	Η συνεργατική ομάδα ΓΑ και ΕΑ ανταλλάσσει απόψεις σχετικά με τα πρότυπα και τις επιδόσεις στα οποία οι μαθητές θα αξιολογηθούν.
<b>Βήμα 2<sup>ο</sup></b>	Συζητήστε τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και τη διαθεσιμότητα των πόρων.	Αυτό το βήμα είναι μια ευκαιρία να μιλήσουμε για τις συγκεκριμένες ανάγκες και ανησυχίες σχετικά με το επίπεδο του μαθητή με ΕΕΑ. Οι

		τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών μπορούν να συζητηθούν σε αυτό το στάδιο.
<b>Βήμα 3<sup>ο</sup></b>	Αποφασίστε σχετικά με τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν από το μαθητή με ΕΕΑ και καθορίστε την ευθύνη για την εφαρμογή τους.	Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ πρέπει δημιουργικά να διερευνήσουν από κοινού τις αλλαγές που επιβάλλεται να εφαρμοστούν, ώστε να επιτραπεί στον μαθητή με ΕΕΑ να συμμετάσχει πιο ενεργά στη διδασκαλία.
<b>Βήμα 4<sup>ο</sup></b>	Εστιάστε, προσαρμόσετε, και παρέχετε διαμορφωτική ανατροφοδότηση.	Το βήμα αυτό παρέχει την ευκαιρία στη συνεργατική ομάδα να καθορίσει ποιος θα είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος.
<b>Βήμα 5<sup>ο</sup></b>	Αξιολογήστε τους μαθητές χρησιμοποιώντας καθιερωμένα κριτήρια.	Το βήμα πέντε παρέχει την ευκαιρία στην συνεργατική ομάδα να προσδιορίσει με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και να συζητήσουν πώς οι μαθητές θα αξιολογούνται.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση, συνεκπαίδευσης μαθητών με ΕΕΑ και τυπικής ανάπτυξης, είναι η Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία (Cook&Friend, 1995). Σε μια τάξη συνδιδασκαλίας, δύο εκπαιδευτικοί -ένας γενικής και ένας ειδικής αγωγής- καλούνται να συνεργαστούν για να αναπτύξουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ποικιλόμορφου πληθυσμού των μαθητών. Συνήθως, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και τη συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ΕΕΑ και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Bauwens&Hourcade, 1995). Η δυσαρέσκεια που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους με τη συνδιδασκαλία, μπορεί να σχετίζεται με το αναπτυξιακό χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις τάξεις με συνδιδασκαλία συχνά μετατοπίζονται -μέσω της αναπτυξιακής αυτής διαδικασίας- από την απλώς ευγενική συνεργασία και μερικές φορές τη διερευνητική αλληλεπίδραση σε πραγματικά συνεργατικές

σχέσεις. Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο της Συνδιδασκαλίας, οι δάσκαλοι θα επιδεικνύουν διαφορετικούς βαθμούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Η γνώση των αναπτυξιακών σταδίων της συνδιδασκαλίας μπορεί να μειώσει την απογοήτευση και να επιταχύνει τη μετατόπιση προς μια πραγματικά συνεργατική κοινοπραξία. Η έννοια των συνεργατικών σταδίων δεν είναι νέα. Οι Idol, Paolucci-Whitcomb, και Nevin (1994) πρότειναν έξι στάδια της ετοιμότητας διαβούλευσης: 1) καμία σχέση ή εχθρική σχέση, 2) κοινωνική σχέση μόνο, 3) περιορισμένη σχέση εργασίας, 4) επαρκής σχέση εργασίας, 5) σχέση ενημέρωσης και 6) αμοιβαία σχέση εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που αναμένεται να συνδιδάσκουν και οι οποίοι δεν ξέρουν ο ένας τον άλλον, ή δεν αρέσει ο ένας στον άλλο, ή επικοινωνούν μόνο κοινωνικά μπορεί να ξεκινήσουν από τη διαδικασία συνδιδασκαλίας κατά το αρχικό επίπεδο. Όταν οι συνδιδάσκοντες έχουν περιορισμένη ή καθόλου επαγγελματική σχέση και τους έχει ανατεθεί να εργαστούν από κοινού, τότε η αναπτυξιακή διαδικασία μπορεί να επιβραδυνθεί (Gately&Gately, 1994).

Παρακάτω δίνονται κάποιες λεπτομερέστερες ενδεικτικές περιγραφές για το πώς λειτουργεί η συνεργατική τάξη στα διάφορα στάδια (Gately&Gately, 1994).

Ως προς τη *διαρρύθμιση-διακανονισμό της αίθουσας διδασκαλίας*. Οι συνδιδάσκοντες πρέπει να έρθουν σε κάποιου είδους συμφωνία σχετικά με τη φυσική διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, όπως παραδείγματος χάρι με τη τοποθέτηση και τη διάταξη των υλικών, των σπουδαστών και των δασκάλων. Κατά το αρχικό στάδιο, οι φυσικές ρυθμίσεις δίνουν συχνά την εντύπωση της χωριστικότητας. Σε ορισμένες αίθουσες διδασκαλίας, έχουμε παρατηρήσει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ κάθονται όλοι μαζί. Αρχικά, τείνει να υπάρχει μικρή ιδιοκτησία υλικών ή χώρου από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν αισθάνεται ελεύθερος να έχει πρόσβαση ή να μοιραστεί τα υλικά, αλλά ζητά την άδεια να το πράξει, ή συνεχίζει να φέρνει στην τάξη τα δικά του υλικά. Μερικές φορές ο γενικός εκπαιδευτικός αναθέτει μια συγκεκριμένη θέση για να καθίσει ο ειδικός παιδαγωγός ή ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να επιλέξει ένα χώρο στο πίσω μέρος του δωματίου ή σε ένα τραπέζι ξεχωριστό από τους άλλους μαθητές. Αυτοί η διάκριση σε ξεχωριστούς χώρους σπάνια θα εγκαταλειφθεί κατά τη διάρκεια του αρχικού σταδίου συνδιδασκαλίας. Οι κατ' εξουσιοδότηση χώροι περιλαμβάνουν σπάνια το εμπρόσθιο μέρος της τάξης. Συχνά φαίνεται να υπάρχουν "αόρατα τείχη" που χωρίζουν το χώρο μεταξύ των δύο δασκάλων. Τα τείχη αυτά σπάνια διασχίζονται από μαθητές ή εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, στην αρχή, συχνά διαφαίνεται η "αίσθηση" σαν να υπάρχει μια τάξη μέσα σε μια τάξη. Κατά το στάδιο συμβιβασμού, βλέπει κανείς περισσότερη κινητικότητα και περισσότερο κοινόχρηστο χώρο στην τάξη. Οι δύο καθηγητές αρχίζουν να μοιράζονται τα υλικά, και η «εδαφικότητα» γίνεται λιγότερο εμφανής. Ο ειδικός εκπαιδευτικός δάσκαλος κινείται πιο ελεύθερα σε όλο το δωμάτιο, αλλά σπάνια παίρνει θέση στην κεντρική σκηνή. Στο επίπεδο της συνεργασίας, η διάταξη των καθισμάτων των μαθητών μπορεί να γίνει εκ προθέσεως διάσπαρτη σε όλη την τάξη για όλα τα μαθήματα και για όλη την ομάδα. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές ομαδοποιημένες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ρευστοί στην τοποθέτηση τους στην τάξη. Ισότιμα και οι δύο εκπαιδευτικοί ελέγχουν το χώρο και είναι εν γνώσει ο ένας της θέσης του

άλλου στο δωμάτιο. Ο χώρος ανήκει πραγματικά από κοινού σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ΓΑ και ΕΑ στο στάδιο αυτό.

Ως προς τους στόχους του προγράμματος σπουδών και τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών, ως προς τους στόχους και τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις, περιλαμβάνει το σχεδιασμό συγκεκριμένων σκοπών και στόχων για κάθε μαθητή. Όταν και οι δύο γενικής και ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία όλων των μαθητών στην τάξη συνδιδασκαλίας, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συζητήσουν τους στόχους, τις δραστηριότητες και τις τροποποιήσεις που θα είναι αναγκαίες για τους μαθητές με ΕΕΑ, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι επιτυχής. Εκτενή προγραμματισμό που λαμβάνει χώρα πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και σε συνεχή βάση ενισχύει την συνεργατική σχέση. "Δεν υπάρχει καθόλου χρόνος για σχεδιασμό" είναι μια κοινή καταγγελία μεταξύ συνδιδασκόντων και δεν μπορεί παρά να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Χωρίς χρόνο σχεδιασμού, κάποιοι συνδιδάσκοντες κινούνται σε ένα πολύ αργό ρυθμό κατά την ανάπτυξη της σχέσης τους. Χωρίς χρόνο σχεδιασμού, οι συνδιδάσκοντες δεν είναι σε θέση να συζητήσουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών και τις τροποποιήσεις που μπορεί να είναι απαραίτητες για τους σπουδαστές. Στα αρχικά στάδια της συνεργατικής σχέσης, τα προγράμματα τείνουν να οδηγούνται από τα εγχειρίδια. Σε αυτό το στάδιο, οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών και οι δραστηριότητες για τους μαθητές με ΕΕΑ γενικά περιορίζονται σε εκείνες που προσδιορίζονται στα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός ΕΑ συχνά θεωρείται ότι ο ρόλος του είναι ως «βοηθός» στην τάξη, ενώ μικρή αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε αυτό το στάδιο, όσον αφορά τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών. Συχνά, ο ειδικός παιδαγωγός κυκλοφορεί στην αίθουσα, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να παραμείνουν στην εργασία ή βοηθά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, μη γνωρίζοντας πώς το μάθημα οργανώνεται και πώς το μάθημα θα προχωρήσει. Συνεπώς, ο ΕΑ δάσκαλος βρίσκεται σε καθαρά μειονεκτική θέση στο να είναι χρήσιμος για τους μαθητές ή για το γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ μπορεί να έχουν περιορισμένη εμπιστοσύνη στην ικανότητα του δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης να διδάξει το πρόγραμμα σπουδών, και ως εκ τούτου μπορεί να είναι απρόθυμοι να του αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να δυσκολέψει το δάσκαλο ΕΑ ως προς στο να κάνει προτάσεις για τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, που μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Όμως και καθώς οι συνδιδάσκοντες κινούνται προς το συμβιβαστικό στάδιο, θα αρχίσετε να βλέπετε πρόσθετες τροποποιήσεις και δραστηριότητες, ιδίως για τους μαθητές με πιο "ορατές" ειδικές ανάγκες. Στην κατάσταση συμβιβασμού, ο γενικής κατάρτισης εκπαιδευτικός μπορεί να δει τις τροποποιήσεις ως "εγκατάλειψη" ή ως "αποδυνάμωση" της διδακτέας ύλης. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην εκτιμήσουν ότι για ορισμένους μαθητές απαιτούνται τροποποιήσεις στο περιεχόμενο για το οποίο είναι υπεύθυνοι, έως ότου οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν το συνεργατικό στάδιο. Σε αυτό το στάδιο, οι δύο εκπαιδευτικοί αρχίζουν να διαφοροποιούν τις έννοιες που όλοι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν, από τις έννοιες που οι περισσότεροι μαθητές πρέπει ήδη να γνωρίζουν (βασικές γνώσεις). Η διαφοροποίηση αυτή σηματοδοτεί το συνεργατικό στάδιο και για τους δύο εκπαιδευτικούς.

Από τη διαφοροποίηση αυτή, τις τροποποιήσεις του περιεχομένου, τις δραστηριότητες, τις εργασίες που δίδονται για το σπίτι και τις δοκιμασίες αξιολόγησης προκύπτει το πρότυπο ή η επίδοση που αναμένεται να επιτευχθεί από τους μαθητές.

Τέλος, η *διαχείριση της τάξης* όταν δυο εκπαιδευτικοί (ΓΑ και ΕΑ) συνεργάζονται εξελίσσεται όπως περιγράφεται παρακάτω. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει δύο κύρια συστατικά: τη δομή και τις σχέσεις. Σε ένα δομημένο περιβάλλον, οι κανόνες και οι ρουτίνες δομούν την εμπειρία εκμάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεπείς προσδοκίες για τους μαθητές, οι οποίες είναι σαφείς στους μαθητές και οι οποίες συνεχώς ενδυναμώνονται μέσα στην τάξη. Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει επίσης την οικοδόμηση της κοινότητας. Όταν δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ίδια τάξη, και οι δύο πρέπει να κατανοήσουν τους ρόλους και τους κανόνες της τάξης. Κατά το στάδιο που συνεργάζονται, και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης που να είναι προς όφελος όλων των μαθητών. Οι κανόνες, οι ρουτίνες, και οι προσδοκίες αναπτύσσονται από κοινού. Σε αυτό το στάδιο, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι σύνηθες να τηρούν τα ατομικά σχέδια συμπεριφοράς, τη χρήση των συμβάσεων, τις απτές επιβραβεύσεις, και τους ενισχυτές, καθώς και να ενισχύουν την οικοδόμηση της κοινότητας και των σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, ως στρατηγικές-τεχνικές για να ενισχυθεί η διαχείριση της τάξης.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια βασισμένο στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Gately&Gately, 1994; Sharpe&Hawes, 2003 κτλ.). Ειδικότερα, διερευνάται ο βαθμός επίτευξης εποικοδομητικής συνεργασίας (σπάνια ή μερικές φορές ή συνήθως) σύμφωνα με την εκτίμηση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν το είδος, τη διάρκεια, το περιεχόμενο κτλ. της επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2013). Το παραπάνω ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται συνολικά από 31 ερωτήσεις. Οι τριανταένα (31) ερωτήσεις απευθύνονταν σε όσους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής συνεργάζονταν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην τάξη τους και στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης. Από το σύνολο των τριανταένα ερωτήσεων μόνο οι 23 (είκοσι τρεις) αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής που οι μαθητές τους φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης. Ειδικότερα δεν ήταν απαραίτητο να συμπληρωθούν από τις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαιδευτικών οι ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 7, 10, 14 και 15 που αναφέρονταν στις συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ στο περιβάλλον της τάξης.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις για δημογραφικές μεταβλητές (φύλο,

ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, θέση απασχόλησης, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ΕΑ, τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑ και Περιφέρεια Εκπαίδευσης) που επηρεάζουν σύμφωνα με άλλους ερευνητές τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης (Αθανάσογλου, 2014; Γεροσίμου, 2012). Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που ζητούν εκτεταμένες απαντήσεις και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν ή να αιτιολογήσουν όσο και κλειστού τύπου/ σύντομης απάντησης (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές και αριθμητικής κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των απαντήσεων).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε ικανό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανά κενά, ελλείψεις και ασάφειες. Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα την περίοδο Απρίλιος-Μάιος 2016 με την με αρ.πρωτ. Φ15/604/71830/Δ1/28/04/2016 έγκριση του ΥΠ.Π.Ε.Θ..

### 3.2. Δειγματοληψία

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και δημοτικής) στην Ελλάδα που είναι είτε εκπαιδευτικοί τάξης, είτε εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ). Το δείγμα αποτέλεσαν 479 υποκείμενα. Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά δεσμίδες. Ο πληθυσμός χωρίστηκε σε στρώματα με γεωγραφικά κριτήρια. Από την κάθε Δ/νση Εκπ/σης που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχτηκαν με κλήρωση 5 σχολεία στα οποία λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Λόγω του είδους της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα.

### 3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα - είδος έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται-με βάση και το σκοπό της έρευνας-σε ποιο βαθμό οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής (ΓΑ) και ειδικής (ΕΑ) αγωγής αναλυτικότερα:

1. Διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, σχεδιάζουν από κοινού τα εκπαιδευτικά μαθήματα, ώστε να επιτραπεί στους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία (ερωτήσεις 11, 12, 16, 19 και 20)
2. Συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18 και 21);
3. Συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7, 15, 22);
4. Ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 3, 4, 8, 13, 23, 24α και 24β);
5. Συναντούν κάποιες δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία και που τις αποδίδουν (ερωτήσεις 25<sup>A</sup>, 25<sup>B</sup> και 26);

Ακόμη:

6. Ποια είναι τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας;
7. Εάν και πως σχετίζονται οι δημογραφικές μεταβλητές με τις παραπάνω παραμέτρους (ερωτήματα 1 - 5);
8. Ποιες οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος, τη διάρκεια, το χρόνο υλοποίησης και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης (ερωτήσεις 27 - 31).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί έρευνα επισκόπησης. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS21. Στις κλειστές ερωτήσεις έγινε καταγραφή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων. Στις ανοικτές ερωτήσεις, έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, εκλαμβάνοντας τις εναλλακτικές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση-μεταβλητή ως κατηγορίες. Επίσης, εφαρμόστηκε και το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , θεωρώντας τα δημογραφικά στοιχεία ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Η αξιολόγηση της βαρύτητας ενός δείκτη συνάφειας γίνεται πάντα με βάση τη στατιστική σημαντικότητα του δείκτη. Μια πιθανότητα 5% ( $p < 0,05$ ) θεωρήθηκε ως το σημείο χαρακτηρισμού του αποτελέσματος ως στατιστικά σημαντικό.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες (82,7%), κυρίως κάτω των 30 ετών (32,2%) ή μεταξύ 41-50 ετών (32,8%), έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου (56,4%), είναι εκπαιδευτικοί τάξης (51,4%), με 6-10 έτη προϋπηρεσίας (25,5%), υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία (80,4%), έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑ (82,5%), κυρίως από ημερίδες και σεμινάρια (42,4%) ή δευτερευόντως κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών (33,2%). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από όλη την Ελλάδα, όπως προκύπτει και από τον πίνακα II:

Πίνακας II: Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανά Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
ΑΝ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ		34	7,1
ΑΤΤΙΚΗΣ		66	13,8
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ		17	3,5
ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ		25	5,2
ΔΥΤ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ		27	5,6
ΗΠΕΙΡΟΥ		9	1,9
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ		7	1,5
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ		6	1,3

ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ	118	24,6
ΚΡΗΤΗΣ	108	22,5
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	12	2,5
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	34	7,1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	16	3,3
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>479</b>	<b>100,0</b>

Επίσης, τα υποκείμενα, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούσαν στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις παρακάτω θέσεις (Πιν.ΙΙΙ):

**Πίνακας ΙΙΙ: Θέση υπηρετήσης υποκειμένων έρευνας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
ΤΑΞΗΣ (ΓΑ)	246	51,4
ΤΕ (ΕΑ)	105	21,9
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΕΑ)	128	26,7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>479</b>	<b>100,0</b>

## 4.2. Δεδομένα για τα υπόλοιπα ερωτήματα της έρευνας

### 4.2.1. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Αποτελέσματα σχετικά με το επίπεδο και την αποτελεσματικότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ

Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ δηλώνουν, με βάση τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων τους στο ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου, ότι γενικά συνεργάζονται αποτελεσματικά, ωστόσο, προκύπτει ότι, μερικές μόνο φορές ο χρόνος επαρκεί (ή βρίσκεται) για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ σπάνια συμβαίνει να παρουσιάσουν το μάθημα από κοινού στην τάξη συνδιδασκαλίας. Επίσης, δηλώνουν ότι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι είτε ο εκπαιδευτικός ΠΣ ή ΤΕ (41,8%), είτε από κοινού (39,9%). Επίσης, στην κλειστή ερώτηση 25α αποδίδουν τυχόν δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κατά κύριο λόγο στην ανεπαρκή εμπειρία στην συνεκπαίδευση (50,2%).

Στην ανοικτή ερώτηση 25β, την οποία συμπλήρωσε το 27,3% του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, προβλήματα δημιουργούνται από διάφορους παράγοντες. Ένα ποσοστό 53,4% των υποκειμένων που απάντησαν θεωρούν μεγαλύτερο εμπόδιο για την αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών που διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας π.χ. «Υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για συνεργασία,



οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης "φιλοξενούνται" στο χώρο του εκπαιδευτικού γενικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν εν συναίσθηση και δεξιότητες συνεργασίας. Πώς να πετύχει η παράλληλη στήριξη όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται?» (Υποκείμενο 317) ή «Θα πρέπει να απαλλαγούμε από την νοοτροπία που θέλει τον δάσκαλο της τάξης και άρχοντα της. Δυστυχώς υπάρχει καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων γενικής αγωγής. Είναι πολλά ακόμα που πρέπει να γίνουν για να περάσουμε ομαλά σε μια γόνιμη συνεργασία» (Υποκείμενο 149) και «Οι δυσκολίες οφείλονται στην εγωιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στην απροθυμία να συνεργαστούν μεταξύ τους» (Υποκείμενο 421). Δεύτερος κατά σειρά ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών ΕΑ και ΓΑ αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση (27,5%), πχ. «Θεωρώ πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ σε τρόπους και μεθόδους αποτελεσματικού σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνδιδασκαλίας, είναι απαραίτητη για ένα σχολείο ανοιχτό και ισότιμο προς όλους τους μαθητές, γενικής και ειδικής αγωγής..... Επιπλέον, σεμινάρια και ημερίδες με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της ειδικής, καθίστανται αναγκαία συνθήκη για τη λειτουργία ενός πολύπλευρα δημοκρατικού σχολείου» (Υποκείμενο 427). Εκτιμάται, ως επόμενος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, η ασάφεια αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής από το θεσμικό πλαίσιο αλλά και γενικότερα από οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (9,2%) πχ. «...Είναι αναγκαίο να θεσπιστεί νομικά η συνεκπαίδευση και η διδασκαλία να γίνεται από κοινού με επί μέρους ευθύνες για την καλύτερη λειτουργία της τάξης και την πραγματική ένταξη των μαθητών και όχι περιθωριοποίηση τους με "τον δικό τους δάσκαλο", μόνοι τους...». (Υποκείμενο 247) ή «Έλλειψη κτιριακής υποδομής και παιδαγωγικού υλικού, μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, ...πληθώρα διδακτέας ύλης δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο μου» (Υποκείμενο 50) ή «Καλή η συνδιδασκαλία, αρκεί να προγραμματίζεται από κοινού και για να γίνει αυτό πρέπει να είναι γίνονται έγκαιρα οι διορισμοί, πριν καθιερωθεί η ρουτίνα της τάξης» (Υποκείμενο 140) και «Ο χρόνος που έχει η παράλληλη στήριξη στην τάξη είναι λίγος μέσα στην ημέρα για να υπάρχει πλήρη συνεργασία σε όλα, οπότε η εκπαιδευτικός της τάξης είναι κατά βάση υπεύθυνη και είναι δύσκολος έτσι ο συντονισμός των δύο» (Υποκείμενο 320). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ως αιτία αναποτελεσματικής συνεργασίας την αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ (5,3%) π.χ. «Ο εκπαιδευτικός γενικής -δικαίως-προστατεύει τα δικαιώματα στη μάθηση των υπόλοιπων μαθητών που καταστρατηγούνται από την συμπεριφορά του διαταρακτικού μαθητή με ΕΕΑ στην ίδια τάξη. Η συμπερίληψη εφαρμόζεται πρόχειρα όπως η ένταξη, ως χωρική τοποθέτηση. Μόνο που τώρα βασανίζεται σε πολλές περιπτώσεις η πλειοψηφία από την μειοψηφία κατά ένα τρόπο που είναι τελικά αντιδημοκρατικός» (Υποκείμενο 99).

Τέλος, στην κλειστή ερώτηση 26 οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ως εμπόδια για την αποτελεσματική τους συνεργασία κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης: την αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α. αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών (16,6%), την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γενικών παιδαγωγών σε θέματα

που σχετίζονται με την ειδική αγωγή (14,6%), την ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών (14%), τις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί (10,8%), τις ανεπαρκείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές συνεργασίας (10,8%), την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για τη διεξαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων (10,2%), τις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις (6,4%), τη διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με Ε.Ε.Α (6,4%), την αύξηση του φόρτου εργασίας (5,1%), την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑ δε γνωρίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (3,8%) και τέλος την έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό (1,3%).

#### Αποτελέσματα για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους

Ως προς την μορφή διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά φθίνουσα σειρά: σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, debate, προσομοίωση διδασκαλίας, project κτλ.) σε ποσοστό (32,5%), κοινότητες μάθησης-πρακτικής (οι εκπαιδευτικοί με τη συνέργεια των συναδέλφων τους σχεδιάζουν μαθησιακές ενότητες, τις διδάσκουν, τις επανασχεδιάζουν, τις διαμοιράζονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας κτλ.) (26,1%), ημερίδες-σεμινάρια (22,3%), εξ αποστάσεως εκπαίδευση- χρήση ΤΠΕ (16,6%) και εκπόνηση εργασιών - αυτομόρφωση (2,5%). Όσον αφορά στις προτιμήσεις τους ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα που να συνδυάζει ημερίδες και δίωρα εργαστήρια με συγκεκριμένο θέμα και στόχο που διαρκεί 3μηνο, 6μηνο, έτος ή και διετία σε ποσοστό 51%, ενώ το υπόλοιπο του δείγματος (49%) θεώρησε καταλληλότερη την επιμόρφωση μικρής διάρκειας (αποσπασματικές ημερίδες - δίωρα βιωματικά εργαστήρια). Ως προς το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης η πλειοψηφία του δείγματος (58,9%) επιλέγει από τις 1-10 Σεπτεμβρίου και μετά τη λήξη των μαθημάτων τον Ιούνιο έως 21/6, ενώ ένα ποσοστό 29,8% του δείγματος σε εργάσιμες ημέρες και ώρες και ένα ακόμη μικρότερο (11,3%) σε απογευματινές ώρες - Σαββατοκύριακα - διακοπές Χριστουγέννων ή Πάσχα. Οι ανάγκες/προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι κατά σειρά προτεραιότητας: πρακτικές στρατηγικές συνδιδασκαλίας (51,6%), τρόποι διαφοροποίησης διδασκαλίας -ύλης - δραστηριοτήτων - αξιολόγησης για τη βελτίωση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ (46,5%) και ελάχιστα σε θέματα σχετικά με τη νομοθεσία για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα (1,9%). Κανένα υποκείμενο δε δήλωσε ότι θα χρειαζόταν να επιμορφωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Τέλος, από τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που θα πρέπει να καλύπτει το επιμορφωτικό σεμινάριο για τη συμπερίληψη μεγαλύτερη προτίμηση υπήρξε για Σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία (36,9%) και προβλήματα συμπεριφοράς (36,3%). Δευτερευόντως, προτιμήθηκαν ο Αυτισμός και Αυτιστικά Χαρακτηριστικά (21,7%) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (4,5%) η Νοητική Καθυστέρηση και τα προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής (0,6%).

#### 4.2.2. Αποτελέσματα με το στατιστικό κριτήριο $\chi^2$

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση -κατά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ - προκύπτει ότι μεγαλύτερη δυσκολία να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συνδιδάσκοντα αντιμετωπίζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, με προϋπηρεσία λιγότερη από δέκα έτη και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που δηλώνουν ότι σπάνια συνεργάζονται αποτελεσματικά με το συνδιδάσκοντα, αφορά σε εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), σε δεκαέξι από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας-επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$  και στις δεκαπέντε ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 20 στην οποία  $p=0,05$ -, που εξέταζαν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δηλώνουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς τάξης και ΤΕ, ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερωτήσεις 12 και 16), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20), αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 9 και 17), ισότιμα συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 6, 10, 14, 18 και 21), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15), προσδιορίζουν από κοινού το μαθησιακό στόχο (ερωτήσεις 8 και 23) και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών ή τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4 και 13). Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΠΣ υποστηρίζει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$  ότι σπάνια: συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος με τον συνδιδάσκοντα (ερωτήσεις 6 και 14), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7) και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 8 και 13). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΓΑ υποστηρίζει ότι συνήθως συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συνδιδάσκοντα σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$ , με εξαίρεση την ερώτηση 20 ( $p=0,05$ ) στην οποία κατά πλειοψηφία απαντούν ότι ο χρόνος επαρκεί μερικές μόνο φορές για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας. Παρόμοια και οι εκπαιδευτικοί ΤΕ δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι συνήθως συνεργάζονται αποτελεσματικά (ερωτήσεις 4, 7, 8, 8, 10, 12, 13, 17, 18, 21 και 23,  $p=0,00$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ΤΕ δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι μερικές φορές: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερώτηση 6 και 14,  $p=0,00$ ), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 15,  $p=0,00$ ), δοκιμές και τροποποιήσεις στην διδασκαλία με γνώμονα την αποδοτικότητα της αποφασίζεται σε συνεργασία με τον συνδιδάσκοντα (ερώτηση 16,  $p=0,00$ ) και ότι ο χρόνος επαρκεί μερικές μόνο φορές για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20,  $p=0,05$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τάξης θεωρούν (44,3%) ότι από κοινού «είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ΕΕΑ» (ερώτηση 24β,  $p=0,00$ ), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ (54,7%) και ΤΕ (55,2%), που εκλαμβάνουν αυτή την

αρμοδιότητα ως δική τους.

Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συνδιδάσκοντα σε έντεκα από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις-επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$  και στις δέκα ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 23 στην οποία  $p=0,014$ , που αφορούσαν στην εποικοδομητική συνεργασία. Ειδικότερα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών, υποστηρίζουν ότι σπάνια με τον συνδιδάσκοντα: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών που επιβάλλεται να εφαρμοστούν (ερώτηση 16), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20), συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 6, 9, και 21), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15), προσδιορίζουν με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και συζητούν πώς οι μαθητές θα αξιολογούνται σε σχέση με το στόχο (ερωτήσεις 8 και 23) και τέλος ότι σπάνια ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών και τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4 και 13). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ηλικίας μικρότερης των 30 ετών υποστηρίζει ότι σπάνια: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερώτηση 6,  $p=,00$ ) σε ποσοστό 50%, οι κανόνες στην τάξη και οι ρουτίνες έχουν από κοινού αναπτυχθεί με τον συνδιδάσκοντα (ερώτηση 7,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 38%, διαφορετικοί τρόποι χρησιμοποιούνται από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών (ερώτηση 8,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 37.7% και ότι σπάνια ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μαθημάτων είναι η κοινή ευθύνη και των δύο εκπαιδευτικών (ερώτηση 13,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 34,4%. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πάνω από 31 ετών επιλέγουν συνήθως ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά στις περισσότερες από τις παραπάνω ερωτήσεις (ερωτήσεις 4, 7, 9, 13, 15, 16, 21 και 23). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πάνω από 31 ετών επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι μερικές φορές ο χρόνος επαρκεί (ή βρίσκεται) για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20,  $p=0,00$ ). Ενώ, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί 31-50 ετών δηλώνουν ότι μερικές φορές μόνο παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερώτηση 6,  $p=0,00$ ) και τέλος οι εκπαιδευτικοί πάνω από 41 ετών δηλώνουν ότι μερικές φορές πολλοί και διαφορετικοί τρόποι χρησιμοποιούνται από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών (ερώτηση 8,  $p=0,00$ ). Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας μικρότερης των 30 ετών (50,6%) και πάνω από 51 ετών (44,1%) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός ΠΣ ή ΤΕ είναι υπεύθυνος να αξιολογεί του μαθητές με ΕΕΑ (ερώτηση 24β,  $p=0,022$ ), ενώ αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 (41%) και 41-50 (42%) ετών υποστηρίζουν ότι είναι υπεύθυνοι από κοινού.

Παρόμοια οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη από 5 έτη ή κάτω από 10 έτη δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία από 11 και άνω έτη, ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συνδιδάσκοντα σε δεκατέσσερις από τις εικοσιπέντε συνολικά σχετικές ερωτήσεις και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο από  $p=0,05$ . Ωστόσο, για να εξαχθούν πιο γενικά συμπεράσματα

συμπτύξαμε την προϋπηρεσία στις παρακάτω κατηγορίες: μικρότερη από 10 έτη, 11-19 έτη και πάνω από 20 έτη. Διαπιστώθηκε, εκ νέου ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με αυτούς που έχουν παραπάνω χρόνια προϋπηρεσίας, το σπάνια αποτελεσματική συνεργασία με το συνδιδάσκοντα. Ειδικότερα, κυρίως οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να επιτραπεί στους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία (ερωτήσεις 12, 16 και 20, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$ ), συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 6 και 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$  και στις ερωτήσεις 10, 14 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,01$ ), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15,  $p=0,00$ ), ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4, 8, 13 και 23,  $p=0,00$ ). Παράλληλα, στην πλειοψηφία τους οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σπάνια: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερωτήσεις 6 και 14,  $p=0,00$  και  $p=0,01$  αντίστοιχα), καθώς και ότι σπάνια έχουν θεσπιστεί από κοινού οι κανόνες διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7,  $p=0,00$ ). Εν αντίθεσή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με πάνω από 11 χρόνια προϋπηρεσίας επιλέγουν ότι συνήθως συνεργάζονται αποτελεσματικά και στις δεκατέσσερις παραπάνω ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 20 ( $p=0,00$ ) στην οποία ισχυρίζονται ότι μερικές μόνο φορές ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Ανάλογες απόψεις εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία καθώς κυρίως αυτοί υποστηρίζουν, σε έντεκα από τις εικοσιπέντε ερωτήσεις που αφορούσαν στην αποτελεσματική συνεργασία, ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερώτηση 16,  $p=0,044$  και 19,  $p=0,034$ ), η τοποθέτηση και η διάταξη των υλικών, των σπουδαστών και των δασκάλων επιτρέπει ισότιμα στους δυο εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται (ερωτήσεις 6, 10, 18, 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,00$  και στις ερωτήσεις 5 και 14 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,01$ ), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20,  $p=0,00$ ) και συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7,  $p=0,026$  και 22,  $p=0,02$ ). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων που στην πλειοψηφία τους επιλέγουν το συνήθως στις παραπάνω ερωτήσεις.

Τέλος, όσοι έχουν ενημερωθεί στο παρελθόν για θέματα συνεκπαίδευσης μαθητών με τυπική ανάπτυξη με μαθητές με ΕΑΑ επιλέγουν το συνήθως λαμβάνει χώρα εποικοδομητική συνεργασία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό -σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί- δηλώνοντας σε πέντε ερωτήσεις ότι: μπορούν να διαβάσουν εύκολα τα μη λεκτικά συνθήματα του συνδιδάσκοντα στην τάξη (ερώτηση 1,  $p=0,01$ ) σε ποσοστό 85,6%, καταλαβαίνουν τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται στην τάξη σε συνεργασία με τον συνδιδάσκοντα (ερώτηση 3,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 84,9%, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μαθημάτων είναι η κοινή ευθύνη και των δύο

εκπαιδευτικών (ερώτηση 13,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 88,2%, νιώθουν αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (ερώτηση 19,  $p=0,05$ ) σε ποσοστό 83,7% και ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι κοινή ευθύνη και των δύο δασκάλων (ερώτηση 22,  $p=0,00$ ) σε ποσοστό 87,6%.

Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας -σύμφωνα με την μηδενική υπόθεση-, όπως φύλο και σπουδές επηρεάζουν ελάχιστα έως και καθόλου (π.χ. Περιφέρεια και τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑ όπως: από βασικές σπουδές ή σεμινάρια - ημερίδες ή με εξ αποστάσεως επιμόρφωση), τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μεταξύ τους συνεργασίας.

## 5. Συζήτηση – Συμπεράσματα- Προτάσεις

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντούν στη συνεργασία τους οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ είναι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, όπως υποδεικνύεται και από προηγούμενες έρευνες (Βλάχου κ.ά., 2004; Cook&Friend, 1995; Cook&Friend, 1998; Gately&Gately, 1994). Πράγματι, στη σχετική ανοικτή ερώτηση (25β) το 53,4% των υποκειμένων που απάντησαν, ανέδειξαν την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας ως κύριο παράγοντα αναποτελεσματικής συνεργασίας. Παρόμοια, στη σχετική κλειστή ερώτηση 26 ένα συνολικό ποσοστό 37,6% συγκεντρώνουν οι επιλογές που αναδεικνύουν την έλλειψη πνεύματος συνεργασίας, όπως: η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών, οι ανεπαρκείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές συνεργασίας, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑ δε γνωρίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Από τη συγκεκριμένη, ωστόσο, έρευνα προκύπτει ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας επιδρά αρνητικά κυρίως στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, με προϋπηρεσία κάτω από δέκα έτη και σε όσους εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία, όπου η συνύπαρξη διαφορετικής ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών είναι πιθανότερη.

Ως εκ τούτου, έντονη αναδεικνύεται η ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ΓΑ που μπορεί να είναι απρόθυμοι να αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό ΕΑ ή σε νεότερους ηλικιακά και λιγότερο «έμπειρους» εκπαιδευτικούς, παρά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το σύνολο των μαθητών καθώς, όλο και πιο ποικιλόμορφες ομάδες μαθητών φοιτούν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Για την άρση της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας θα πρέπει να γίνει ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμόρφωση, ώστε να εκπαιδευτούν σε συνεργατικές στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών ΕΑ και ΓΑ. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Caron και McLaughlin (2002), δεν έχει τόση σημασία ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνδιδασκαλίας χρησιμοποιείται, όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η

απροθυμία συνεργασίας, κυρίως με εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, υποκρύπτει ενδεχομένως μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη που αναδεικνύεται ως πρώτη σε προτίμηση στην ερώτηση 26, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ΕΕΑ ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Το συμπέρασμα αυτό ενδυναμώνεται και από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που θα πρέπει να καλύπτει το επιμορφωτικό σεμινάριο για τη συμπερίληψη, καθώς μεγαλύτερη προτίμηση υπήρξε για Σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία (36,9%) και προβλήματα συμπεριφοράς(36,3%), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ευθύνη για αυτά τα παιδιά που βρίσκονται στην τάξη τους και θα πρέπει να εκπαιδευτούν για να τα αντιμετωπίσουν. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Thomas&Loxley, 2001;Συμεωνίδου&Φτιάκα, 2013). Σε αντιδιαστολή, σε μικρότερα ποσοστά προτιμήθηκαν ο Αυτισμός και τα Αυτιστικά Χαρακτηριστικά, η Νοητική Υστέρηση και τα προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής, που κατά προτεραιότητα στηρίζονται από το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στη γενική τάξη. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η εκπαίδευση και των παιδιών αυτών εμπίπτει στη δική τους αρμοδιότητα. Ωστόσο, μια σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι η διατήρηση υψηλών εκπαιδευτικών προτύπων για όλους τους μαθητές, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού ικανοποιούνται. Οι στόχοι αυτοί δεν πρέπει να θεωρηθούν ως αμοιβαία αποκλειόμενοι.

Ως δεύτερο ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματική συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η απουσία επιμόρφωσης στη συνεκπαίδευση σε συνδυασμό με την ανεπαρκή εμπειρία, δυσχεραίνει το έργο τους. Σε αντιδιαστολή, όσοι έχουν ενημερωθεί στο παρελθόν για θέματα συνεκπαίδευσης φαίνονται κάπως πιο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με το συν διδάσκοντα. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, γενικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνουν πιο έμπειροι στο περιεχόμενο γνώσεων και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο τους στην υλοποίηση των στόχων της συνεκπαίδευσης δηλαδή, πώς να φιλοξενήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης στην τάξη. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα: να βασιστεί σεσύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, να λειτουργήσουν οι συμμετέχοντες ως κοινότητα μάθησης - πρακτικής, να διεξαχθεί σε εργάσιμο χρόνο στην αρχή ή στο τέλος του σχολικού έτους και κατά το χρονικό διάστημα που στο σχολείο δε φοιτούν μαθητές. Ένα δεδομένο που είναι άξιο σχολιασμού, αφορά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε πρακτικές στρατηγικές συνδιδασκαλίας και σε τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τη βελτίωση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ. Ελάχιστοι ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σχετικά με τη νομοθεσία για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα (1,9%) και κανένας στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Αυτή η αντίληψη, ότι η πρακτική εφαρμογή μόνο έχει αξία, ασχέτως από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η εκάστοτε στρατηγική μάθησης - διδασκαλίας, αποτελεί κατά την εκτίμηση

μας ένα σημαντικό εμπόδιο, προκειμένου να μετασχηματιστεί η προσωπική παιδαγωγική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού, που εν τέλει καθορίζει αποφασιστικά τη διδακτική πράξη και συνεπώς και το επίπεδο συνεργασίας σε περιπτώσεις συνεκπαίδευσης. Εκτιμούμε ωστόσο, ότι εάν το επιμορφωτικό πρόγραμμα διεξαχθείμε την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, που από τη φύση τους ενθαρρύνουν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή απόψεων, την επεξήγηση αξιών και πεποιθήσεων, το διαμοιρασμό βιωμάτων και εμπειριών με τους συναδέλφους τους, τότε θα συμβάλλει θετικά στην κριτική σκέψη και στο μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευτικών (Mezirow, 1997).

Επιπρόσθετα εμπόδια στην επικοινωνιακή συνεργασία αναδεικνύονται, οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών. Είναι σαφές ότι χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στα σχετικά περιχαρακωμένα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να ανταποκρίνονται και στις ΕΕΑ των μαθητών που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση. Ακόμη, θα πρέπει να διατυπωθεί πιο λεπτομερές θεσμικό πλαίσιο, ώστε να καθορίζει τόσο το ρόλο κάθε εκπαιδευτικού, όσο και συγκεκριμένες προσδοκίες από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, κρίνεται αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς -στην ανοικτή ερώτηση 25β-να στελεχώνονται έγκαιρα και επαρκώς σε εκπαιδευτικό προσωπικό, κατά προτίμηση με γνώσεις στην ΕΑ και ή δυνατόν μόνιμο, τα Τμήματα Ένταξης και οι θέσεις Παράλληλης Στήριξης.

Καταλήγοντας, θεσμικά επιμορφωτικό ρόλο έχουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές - τεχνικές διδασκαλίας, που αποδίδουν κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής ανάπτυξης με μαθητές με ΕΕΑ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα ανέδειξε ως προτεραιότητα την αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ότι η επιτυχία όλων των παιδιών εξαρτάται από την ποιότητα τόσο της ειδικής εκπαίδευσης όσο και της γενικής εκπαίδευσης... και ότι η ειδική εκπαίδευση δεν είναι ένα μέρος της εκπαίδευσης περιθωριοποιημένο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ως ολότητα (NASDSE, 2003). Εν κατακλείδι, θα μπορούσε αυτή η προτεραιότητα να επανακαθορίσει και τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, που στην Ελλάδα διακρίνονται σε Ειδικής και Γενικής Αγωγής και συνεπώς η εκπαίδευση των μελλοντικών Παιδαγωγών, αλλά και η Εκπαίδευση ως ολότητα, δεν εκλαμβάνεται ως ενιαία.

## 6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανάσογλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Παν/μίο Μακεδονίας Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.



- Βλάχου Α., Ε. Διδασκάλου, και Β. Μπέλιου (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για την βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο: Μ. Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφταράς (επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα, 65-106.
- Bauwen J. & J. Hourcade (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Γεροσίμου, Ε. (2012): Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Στο 12ο Παν κύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «*Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία* », 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Caron, E. A. & M. JMcLaughlin. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285-313.
- Cook, L. & M. Friend (1995). Co-teaching: guidelines for effective practices. *Focus of Exceptional Children*. 28(3), 1-16.
- Cook, L., & M. Friend (1998). *About teams*. Paper presented at annual meeting of the Council for Exceptional Children, Minneapolis, MN.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα
- Gately S.E. & Jr. Gately (1994). Understanding Co teaching Components. *Teaching Exceptional Children*. MAR/APR 2001(41).
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, Vol 26 (2), 56–63.
- Idol, L., P. Paolucci-Whitcomb & A. Nevin, (1994). *Collaborative consultation* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Jorgensen, C. M. (1997). Curriculum and its impact on inclusion and the achievement of students with disabilities. *Issue Brief*, 2 (2). Pittsburgh, PA: Allegheny University of the Health Sciences, The Consortium on Inclusive School Practices.
- McGregor, G., A. Halvorsen, D. Fisher, I. Pumpian, B. Bhaerman & C. Salisbury (1998). Professional development for "all" personnel in inclusive schools. *Issue Brief*, 3(3). Pittsburgh, PA: Allegheny University of the Health Sciences, The Consortium on Inclusive School Practices.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- N.4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11-4-2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα*

των ατόμων με αναπηρίες. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law\\_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fea1ae1e](http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fea1ae1e)

- NASDSE (2003). *Monitoring the Implementations of IDEA*. Proceedings of the 2002 National Monitoring Conference.
- OHE, 2006. Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ), απόφαση 61/611 από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη, στις 13 Δεκεμβρίου 2006.
- Rieser, R. (2012) *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Sharpe M.N. and M.E. Hawes (2003). Collaboration between General and Special Education: Making it Work. *Issue Brief*, July 2003, vol. 2 (1).
- Strogilos V., M. Nikolarazi & E. Tragoulia (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*. First article, 1-15.
- Συμεωνίδου Σ. & Ε. Φτιάκα (2013). Και πως θα τους διδάξουμε τώρα; Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης και Α. Χαριοπολίτου (επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, 83 – 103.
- Τζιβνίκου Σ. & Β. Κουτσοκόστα (2011). Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 15, 55-69.
- Thomas, G. & A. Loxley (2001). *Deconstructing Special education and constructing inclusion*. Buckingham, Open University Press.

**Ο θεσμός των Μαθητικών κατασκηνώσεων – Παιδικών εξοχών στην Ελλάδα**

**The institution of student camps - children's countryside in Greece**

**Χαράλαμπος Λεβεντάκης**, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικής Αγωγής, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, PhD, xleventakis@gmail.com

**Βασιλική Γκαρίλα**, Εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc, vickygarila@gmail.com

**Charalampos Leventakis**, Educational Coordinator for Physical Education of R.C.E.P. Western Greece, A.A.S. Hellenic Open University, PhD, xleventakis@gmail.com

**Vassiliki Gkarila**, Social Sciences Teacher of Secondary Education, Msc, vickygarila@gmail.com

**Abstract:** The purpose of our study is to investigate the procedures and ways in which the policy for student camps - children's outings in our country from 1911 to 1953 was set up, organized and practiced. To approach the subject, we used the method of historical research. The children's countryside was considered a new type of school in the countryside during the holidays, a convenient place of practical application of the principles of the new education and the working school. Activities taking place in children's outings were: reading, swimming, gymnastics, games, walking and staying in the woods. The necessity of childhood excursions also includes their social dimension by ensuring the health of the most deprived students, the students whose families (mainly the urban centers) with their meager means were not able to defend themselves. The development of childhood excursions in Greece can be divided into three periods: The first is established Medical-Social and extends from 1911 to 1928. The second is characterized Ethical-Social (1929-1945), and the third is Healthy - Social (from 1946 to 1953).

**Keywords:** Student camps, children's outings.

**Περίληψη:** Σκοπός της μελέτης μας είναι να διερευνήσει τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για τις μαθητικές κατασκηνώσεις – παιδικές εξοχές στη χώρα μας από 1911 μέχρι και το 1953. Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας. Η παιδική εξοχή θεωρείτο ένα νέος τύπος σχολείου στην ύπαιθρο κατά τη διάρκεια των διακοπών, ένας πρόσφορος χώρος πρακτικής εφαρμογής των αρχών της νέας αγωγής και του σχολείου εργασίας. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν στις παιδικές εξοχές ήταν: η ανάγνωση, η κολύμβηση, οι γυμναστικές ασκήσεις, τα παιχνίδια, ο περίπατος και η διαμονή στο δάσος. Στην αναγκαιότητα των παιδικών εξοχών εντάσσεται και η κοινωνική τους διάσταση εξασφαλίζοντας την υγεία των απόρων μαθητών, των μαθητών που οι οικογένειες

τους (κυρίως των αστικών κέντρων) με τα πενιχρά τους μέσα δεν δίνονταν να προασπίσουν. Η εξέλιξη των παιδικών εξοχών στην Ελλάδα μπορεί να χωρισθεί σε τρεις περιόδους: Η πρώτη συστάζεται Ιατρο-κοινωνική και εκτείνεται από το 1911 ως το 1928. Η δεύτερη χαρακτηρίζεται Ηθικο-κοινωνική (από το 1929 ως το 1945), και η τρίτη χαρακτηρίζεται Υγιεινο-κοινωνική (από το 1946 ως το 1953).

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθητικές κατασκηνώσεις, παιδικές εξοχές.

## Εισαγωγή

Η ευεργετική επίδραση της υπαίθρου και του ήλιου στην υγεία του ανθρώπου ανέκαθεν είχε επισύρει την προσοχή του λαού. Γνωστό το παλαιό γνωμικό, *«τὰ νοσήματα γεννῶνται εἰς τὸ σκότος καὶ θεραπεύονται εἰς τὸν ἥλιον»*. Η χρησιμότητα της υπαίθρου και του ήλου είχε παρατηρηθεί, κατ' εμπειρικό βεβαίως τρόπο, και από τους Έλληνες και Ρωμαίους ιατρούς, ειδικά δε ο Γαληνός *«ὁμιλεῖ περὶ τοῦ λαϊκοῦ ἐνστίκτου, πὸν ὁδηγεῖ τοὺς ἀρρώστους πρὸς τὸ ὑπαιθρον καὶ τὰς ἀκτὰς τῆς θαλάσσης»* (Στεφάνου, 1947, σελ. 475).

Αλλά εάν αυτή η επίδραση είχε επισύρει την λαϊκή προσοχή σε μια εποχή, κατά την οποία δεν υπήρχαν μεγάλες βιομηχανίες και σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών προς τα αστικά κέντρα, μπορεί κάποιος να εκτιμήσει την σημασία της σε μια εποχή, όπου ο συγχρωτισμός στα μεγάλα αστικά κέντρα και η διαβίωση κοντά στα εργοστάσια εγείρει όλες τις ανθυγιεινές συνέπειες στους κατοίκους και ειδικότερα στα παιδιά αυτών των περιοχών.

Επιπλέον, πολλοί από τους μαθητές διδάσκονταν, ως γνωστό, σε ανθυγιεινές σχολικές αίθουσες, χωρίς ελεύθερους χώρους για τους περιπάτους και τα παιχνίδια τους, τα τόσο αναγκαία για την ηλικία τους. Τα υπαίθρια λοιπόν ιδρύματα αποσκοπούσαν στο να απαλλάξουν τα παιδιά των πόλεων για κάποιο χρονικό διάστημα από τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσής τους.

Οι μαθητικές εξοχές ήταν ιδρύματα που αποσκοπούσαν κυρίως στην αποκατάσταση και προάσπιση της υγείας των εξασθενημένων και νοσούντων μαθητών, συνεχίζονταν όμως επί πλέον σ' αυτά και συμπληρώνονταν η αγωγή του σχολείου. Με τις μαθητικές εξοχές απομάκρυναν τους μαθητές για κάποιο χρονικό διάστημα από το ανθυγιεινό περιβάλλον της διαβίωσής τους, παρέχοντάς τους, εντός καταλλήλων εγκαταστάσεων, κάθε άνεση, ηρεμία, ποικίλη ψυχαγωγία και υγιεινή τροφή. Μ' αυτά καταπολεμούσαν την χαρακτηριστική εκείνη κόπωση του οργανισμού των μικρών μαθητών προερχόμενη από την έλλειψη αέρα, ήλιου, ζωής γενικά στην ύπαιθρο. *«Οἱ παιδικὲς ἐξοχὲς θεωροῦνταν καὶ δικαίως, ὡς ἔν ἀπὸ τὰ πλέον ἀποτελεσματικὰ ὄπλα κατὰ τῆς φυματιώσεως, ὡς ἡ πρώτη γραμμὴ ἀμύνης κατ' αὐτῆς»* (Στεφάνου, 1940, σελ. 478).

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από τρία ευδιάκριτα μέρη:

Στο εισαγωγικό μέρος επιχειρείται μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πάνω στο αντικείμενο της μελέτης μας και μια εννοιολογική προσέγγιση του υπό διαπραγμάτευση θέματος. Στη συνέχεια παραθέτουμε τη σκοποθεσία, τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τη

μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού.

Στο κυρίως μέρος επιχειρείται η διαπραγμάτευση και η ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού με βάση το χρονολογικό κριτήριο και ο χωρισμός του σε υποπεριόδους με βάση από την μια πλευρά το θεσμικό πλαίσιο (νόμους, διατάγματα κ.α.) σε συνδυασμό με το συγκείμενο (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό, εκπαιδευτικό και επιστημονικό - ιατρικό), μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα οι διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που εξετάζουμε.

Στο τελευταίο μέρος σταχυολογούνται, αξιολογούνται και ερμηνεύονται σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα τα επιμέρους συμπεράσματα.

## 1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Διατρέχοντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι οι σχετικές αυτοτελείς αναφορές για το θεσμό των Μαθητικών κατασκηνώσεων – Παιδικών εξοχών στην χώρα μας, για την ερευνητική μας περίοδο (1911-1953), είναι περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα καταγράφουμε κατά χρονολογική σειρά κυρίως τις αξιόλογες μελέτες δύο σημαντικών πρωταγωνιστών στο χώρο της Σχολικής Υγιεινής, του Λαμπαδάριου και του Στεφάνου.

Ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, με το αδιαμφισβήτητο σημαντικό έργο του ως προϊστάμενος του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής σε μια διάλεξή του το 1938, με τίτλο «*Η υπαιθριοποίησης της διδασκαλίας δια συστήματος ήμιυπαίθριων σχολικῶν αἰθουσῶν*», αναφέρεται στις παιδικές εξοχές και τα υπαίθρια ιδρύματα, καθώς και για το πώς με κατάλληλη διαρρύθμιση κατά την οικοδομή των διδακτηρίων οι σχολικές αίθουσες εν ώρα καλοκαιρίας μπορούν να μεταβάλλονται σε υπαίθριες ή τουλάχιστον ημιυπαίθριες, χωρίς οικονομική επιβάρυνση του προϋπολογισμού της κατασκευής των διδακτηρίων, ώστε να επιτευχθεί η υπαιθριοποίησης της διδασκαλίας. Η έρευνα/εργασία αυτή υποβλήθηκε για κρίση στην Ακαδημία Αθηνών.

Ο Δημήτριος Στεφάνου, με τη σειρά του έχει να μας επιδείξει αξιόλογη συγγραφική δραστηριότητα περί μαθητικής αντίληψης και πρόνοιας. Στα έργα του εντάσσεται και το πόνημα «*Μαθητικαὶ ἐξοχαὶ καὶ κατασκηνώσεις (Νομοθεσία – Ἐγκύκλιοι – Ὁδηγία – Ὑποδείγματα)*», το 1947. Το πόνημα αυτό προορίζονταν για αυτούς που θα καλούνταν να διευθύνουν τέτοια ιδρύματα και σ' εκείνους που θα τα χρησιμοποιούσαν (ιατρούς, δασκάλους κ.α.). Επίσης, να βοηθήσει όσους θα επιθυμούσαν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στα υπαίθρια ιδρύματα, τις σχετιζόμενες με την ίδρυση, εγκατάσταση, λειτουργία και έλεγχο αυτών και τα απαραίτητα μέτρα υγιεινής σε κάθε παιδική συγκέντρωση, για την προφύλαξη από τα λοιμώδη νοσήματα κ.λπ.

*Επίσης πρέπει να μνημονευθεί και το «Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας», της Γενικής Γραμματέας Νέας Γενιάς, το αρχείο, με συνεργάτη την Δ. Καρακατσάνη, επεκτείνεται σε ζητήματα σχολικής υγείας με ιδιαίτερες αναφορές στα μαθητικά – σχολικά συστήματα (1931-1970) καθώς και στον σχολιατρικό έλεγχο και την φροντίδα της υγείας των μαθητών*

με την δημιουργία θεσμών ευρύτερης κοινωνικής αντίληψης όπως: οι παιδικές εξοχές – μαθητικές κατασκηνώσεις, τα υπαίθρια σχολεία, τα σχολικά λουτρά, τα μαθητικά ιατρεία – σχολικές κλινικές και τα κέντρα μαθητικής αντίληψης.

Σημαντική ακόμη συνεισφορά στη μελέτη των αρχών της Νέας Αγωγής και των υπαίθριων ιδρυμάτων αποτελούν ενδιαφέροντα άρθρα σε περιοδικά της Δ. Καρακατσάνη και Β. Θεοδώρου.

Η ανά χείρας μελέτη διαφοροποιείται από τα προηγούμενα καθώς εστιάζεται στη συγκέντρωση, αξιολόγηση και τη θεματολογική ταξινόμηση του πρωτογενούς υλικού με στόχο την κατανόηση με φαντασία (Carr, 1983) και ερμηνεία ιστορικών τεκμηρίων σχετικών με τις προαναφερθείσες παραμέτρους. Με την ενδελεχή διερεύνηση των ιστορικών μας τεκμηρίων επιχειρούμε την ανασύνθεση της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία αυτών των παραμέτρων μέσω της ένταξής τους στο ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο σε μια χρονική περίοδο (1911-1953) που καλύπτει την περίοδο όπου παρατηρούνται οι σημαντικότερες πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας και αντίληψης στο χώρο της σχολικής υγιεινής. Η δική μας, επομένως προσέγγιση δεν είναι γεγονотоγραφική (Δημαράς, 1988), δε μένει στο τι έγινε αλλά επιχειρεί και απαντήσεις στα γιατί; Ερμηνεύει [ερμηνεύουσα ιστορία (Δερτιλής, 1995)] στηριγμένη σε θεωρητικό πλαίσιο που αναλύουμε παρακάτω.

Η διαχρονική εξέλιξη του θεσμού έχει ένα πολυσύνθετο ρόλο και πολυδιάστατους στόχους, αποτελώντας ένα κοινωνικό φαινόμενο που η συμβολή του στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών αλλά και της σωματικής και ψυχικής υγείας τους λειτουργεί καθοριστικά για το μέλλον τους.

## 2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Οι μαθητικές εξοχές διακρίνονταν σε διάφορους τύπους (Στεφάνου, 1947):

- α) Τις μαθητικές εξοχές σε μόνιμες εγκαταστάσεις,
- β) Τις μαθητικές κατασκηνώσεις, σε πρόχειρες εγκαταστάσεις ή σε σκηνές,
- γ) Τις μαθητικές εξοχές τύπου οικογενειακής τοποθετήσεως. Κατά το σύστημα αυτό ένας ή περισσότεροι μαθητές έχοντας ανάγκη εξοχής αποστέλλονται σε αγροτικές οικογένειες, οι οποίες τους φιλοξενούν κατά την διάρκεια των διακοπών,
- δ) Τις θερμοκλιματικές εξοχές. Κατά το σύστημα αυτό αποστέλλονταν μερικά παιδιά, κατόπιν επιλογής, σε εξοχές ή κατασκηνώσεις, οι οποίες εγκαθίστανται πλησίον ιαματικών πηγών και έτσι τα παιδιά αυτά επωφελούνταν της υπαίθρου και της σχετικής λουτροθεραπείας,
- ε) Τις εξοχές υγείας, οι οποίες διαφέρουν των άλλων εξοχών, διότι τα ιδρύματα αυτά λειτουργούσαν συνέχεια, ασχέτως περιόδου. Επί πλέον η διάρκεια της παραμονής των

παιδιών ήταν τουλάχιστον τριών μηνών και η ιατρική επίβλεψή τους πλέον επιμελημένη, καθότι αυτό επιβάλλει η κατάσταση της υγείας τους και

στ) Τους οίκους αναπαύσεως και αναρρώσεως παιδιών. Διαφέρουν και τα ιδρύματα αυτά από τις εξοχές, διότι λειτουργούσαν συνέχεια και δέχονταν παιδιά «εν αναρρώσει», των οποίων η κατάσταση της υγείας τους επέβαλλε ανάπαυση ενός έως δύο μηνών στην εξοχή.

Σ’ εφαρμογή βρίσκονταν κυρίως οι δύο πρώτοι τύποι, δηλαδή οι ομαδικές μαθητικές εξοχές σε μόνιμες εγκαταστάσεις, σε ιδιωτικά οικήματα ή σε κατάλληλα διδακτήρια και οι ομαδικές εξοχές σε πρόχειρες εγκαταστάσεις ή σε σκηνές.

Από άποψη δε τοποθεσίας και κλίματος διακρίνονταν: α) σε πεδινές μέχρι 500μ. υψόμετρο, β) σε ορεινές από 500-1500μ. υψόμετρο και γ) σε παραθαλάσσιες (Στεφάνου, ό.π.).

Η θάλασσα ωφελούσε τους χοιραδικούς, λεμφατικούς, τις χειρουργικές φυματώσεις (οστών, αρθρώσεων κ.λπ.) αλλά έβλαπτε τους νευρικούς, αρθρικούς, αδυνάτους, ισχνούς, εκτός εάν είχε προηγηθεί υπό ορισμένες προφυλάξεις εγκλιματισμός. Τους αναιμικούς, αναρρωνύοντες, ασθματικούς και βρογχιτικούς, καθώς και πάσχοντες από κλειστή φυματίωση αδυνάτους και εμπύρετους, ωφελούσε μάλλον η ορεινή διαμονή (Λαμπαδάριος, 1928).

### **3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η κατάθεση αυτής της μελέτης στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται με σκοπό να διερευνήσει τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για τις Μαθητικές κατασκηνώσεις – παιδικές εξοχές στη χώρα μας από το 1911 μέχρι και το 1953.

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς (επιστημονικοί - κοινωνικοί –πολιτικοί – οικονομικοί – εκπαιδευτικοί) επηρέασαν τη διαμόρφωση του πλαισίου για τις Μαθητικές κατασκηνώσεις – παιδικές εξοχές στη χώρα μας;
- Ποιες αλλαγές ή διαφορές υπήρξαν στις περιόδους που εξετάζουμε;
- Ποιοι φορείς είχαν τον ουσιαστικό εποπτικό ρόλο;
- Ποιες αρχές και ποια βασικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα υιοθετούσαν οι μεταρρυθμιστές – υποστηρικτές τους;

### **4. Μεθοδολογία**

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές (primarysources) - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα,

Πρακτικά της Βουλής, εισηγητικές εκθέσεις και εκθέσεις σχολιατικής υπηρεσίας και επιθεωρητών, δημοσιεύματα στο τύπο και σε περιοδικά και ως δευτερογενείς πηγές (secondarysources): κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας κατά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές περιόδους, θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α). Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001:σ.39).

Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.853), ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων, των δηλουμένων και μη δηλουμένων, αναζητώντας την τόσο στον εξω-εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αφού, η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό, όσο και στον εσω-εκπαιδευτικό (μικροκοινωνικό επίπεδο) (Μπουζάκης, 2002: σ.21). Η εκπαίδευση εξάλλου – ως πεδίο των κοινωνικών επιστημών – είναι ένα «πολυπαραγοντικό» και «πολυπαραδειγματικό» πεδίο (Καζαμιάς, 2002, σ.12), ένα και μόνο γεγονός μπορεί να δεχτεί περισσότερες της μιας ερμηνείες, ίσως, δε, και αντίθετες μεταξύ τους. Και βέβαια η ερμηνεία που δίνεται σ’ ένα κοινωνικό φαινόμενο δηλώνει και το είδος της θεωρίας υπό την οποία το φαινόμενο αυτό εξετάζεται (Μουζέλης, 1997: σ. 37). Ο ερευνητής οφείλει να συλλάβει το βαθύτερο νόημα και να το φέρει σε αντιπαράθεση με το «πνεύμα» της εποχής αλλά και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ψηφίστηκε (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.855).

## **5. Ο θεσμός των μαθητικών – παιδικών εξοχών στην Ευρώπη**

Στην Γαλλία, πριν την Γαλλική επανάσταση, είχαν δημιουργηθεί μερικά ιδρύματα ανάπαυσης και ηλιοθεραπείας, αλλ’ άνευ κατόπιν συνέχειας. Κατά το 1795 ο Portiez, μέλος της Γαλλικής Εθνικής Συνέλευσης, εμπροσισμένος από τις ιδέες του Rousseau για τα πλεονεκτήματα της φύσης και από τις Σπαρτιατικές για την σωματική ανάπτυξη των νέων αρχές, κατέθεσε ένα νομοσχέδιο για την δημιουργία παιδικών εξοχών, στις οποίες θα αποστέλλονταν μαθητές από τις πόλεις με σκοπό την τόνωση του οργανισμού τους. Οι πόλεμοι, όμως, που επακολούθησαν παρεμπόδισαν την πραγματοποίηση της ιδέας του Portiez, η οποία για μεγάλο χρονικό διάστημα λησμονήθηκε.



Κατά το 1840 στο Λονδίνο δημιουργήθηκε σχετική κίνηση και πολλοί μαθητές οδηγήθηκαν από δασκάλους τους προς τις εξοχές, αλλά και η κίνηση αυτή δεν βρήκε οπαδούς (Στεφάνου, 1947, σελ. 7).

Και ο ιατρός G. Listo (Ιταλός επόπτης της σχολικής υγιεινής) πρότεινε την ίδρυση παράκτιων, πεδινών και ορεινών παιδικών εξοχών. Στις πρώτες πρέπει ν' αποστέλλονται οι χοιραδικοί, στις δεύτερες οι εκ διαφόρων αιτιών επίνοσοι, στις δε τρίτες οι αναιμικοί κ.λπ. (Λαμπαδάριος, κ.α, 1918, σελ. 10).

Από το 1876 που οργανώθηκε η πρώτη παιδική εξοχή στα βουνά Apenzel της Ελβετίας από τον πάστορα Bion, ο οποίος υιοθέτησε την αρχή της εγκατάστασης μικρών ομάδων (68 παιδιών), (Λαμπαδάριος, 1928) σε οικογένειες χωρικών, πολλοί ευρωπαϊκοί δήμοι εφάρμοσαν προγράμματα υπαίθριας διαβίωσης, πριμοδοτώντας άλλοτε την παιδαγωγική και άλλοτε τη θεραπευτική πλευρά (Νικολαΐδης, 1937).

Στη Γερμανία μετά από δύο έτη (1878) ο καθηγητής Warsendrapp ίδρυσε στην Φραγκφούρτη επιτροπή, η οποία απέστειλε στην εξοχή της μικρής πόλης Aden 97 παιδιά. Στο Βέλγιο σχηματίστηκε για το σκοπό αυτό άλλη επιτροπή «Billadesecoles» και στη Δανία οι παιδικές εξοχές προσέλαβαν μεγάλη έκταση. Στην Αγγλία ιδρύθηκαν ανάλογα ιδρύματα με πρωτοβουλία των κληρικών Barneth και Camray και η ιδέα των εξοχών κέρδισε επίσης έδαφος στην Νορβηγία, Ισπανία και Ιταλία (Στεφάνου, 1947, σελ. 7-8).

Στη Γαλλία, το πρώτο υπαίθριο ίδρυμα οφείλεται στο ζεύγος Lorriaux, οι οποίοι ίδρυσαν (κατά το 1881) στην εξοχή Monjanoult την πρώτη παιδική εξοχή με το όνομα «Ίδρυμα τριών εβδομάδων», για να αποστείλουν μερικά πτωχά και αδύνατα παιδιά για διαμονή και αεροθεραπεία διάρκειας τριών εβδομάδων. Το επόμενο έτος και άλλοι ακολούθησαν την προσπάθεια, οργανώνοντας την εξοχή «Chausseedumaine». Η ιδέα γενικεύτηκε κατόπιν των ευνοϊκών αποτελεσμάτων που παρατηρήθηκαν, στο Παρίσι και στις επαρχίες. Τα σχολικά ταμεία και η ιδιωτική πρωτοβουλία ενίσχυσαν την ιδέα, όπως και οι Δήμοι με οικονομικές συνδρομές και διάφορες Εταιρείες και Σωματεία που συστάθηκαν για το σκοπό αυτό. Στο Παρίσι ο δραματικός συγγραφέας και ποιητής Cottinot οργάνωσε αξιόλογη μαθητική εξοχή, επιχορηγούμενη από τα σχολικά ταμεία, στην οποία στάλθηκαν 6.000 μαθητές από το 1903 έως το 1905. Ο καθηγητής της παιδιατρικής Bezy ίδρυσε στα Πυρηναία το «Ίδρυμα των μικρών της Τουλούζης», εν συνεχεία ο ιατρός Delville, ο κληρικός Crotz και άλλοι. Επίσης, στον κληρικό Compte (1893) οφείλεται το ίδρυμα «τα παιδιά εις το βουνό», όπου απέστειλε τα παιδιά χωρίς δογματική διάκριση για παραμονή από 3-6 εβδομάδες. Ο ίδιος ήγειρε μία πραγματική σταυροφορία σ' όλη την Γαλλία για την αποστολή στα υπαίθρια ιδρύματα των αδυνάτων παιδιών με ικανοποιητικά υπέρ αυτών αποτελέσματα, γι' αυτό και η αναγνώριση του έργου του από την πόλη Saint-Etienne, η οποία του ανήγειρε ανδριάντα. Την ανάπτυξη των παιδικών εξοχών στην Γαλλία κατά πολύ προήγαγε κατόπιν το ιδρυθέν κατά το 1926 «Εθνικό Συμβούλιο Μαθητικών Εξοχών» υπό την προεδρία του Deguidt (ό.π., σελ. 8).

## 6. Ο θεσμός των μαθητικών – παιδικών εξοχών στην Ελλάδα

Η εξέλιξη των παιδικών εξοχών στην Ελλάδα μπορεί να χωρισθεί σε τρεις περιόδους: «Η πρώτη συστάζεται Ιατροκοινωνική και εκτείνεται από το 1911 ως το 1928. Τότε ιδρύθηκαν (το 1911) στην Ελλάδα από το Σύλλογο Προστασίας των Παιδιών οι πρώτες κατασκηνώσεις στη Βουλιαγμένη, η δεύτερη χαρακτηρίζεται Ηθικοκοινωνική (από το 1929 ως το 1945), και η τρίτη χαρακτηρίζεται Υγιεινοκοινωνική (από το 1946 ως το 1953) κατά τη διάρκεια της οποίας οι παιδικές εξοχές με την οικονομική ενίσχυση της αμερικανικής αποστολής και την εποπτεία του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας μπόρεσαν να επεκτείνουν τη δράση τους» (Καρακατσάνη, 2002, σελ. 321-322).

### 6.1. Περίοδος 1911- 1928

Στην Ελλάδα, ο θεσμός των παιδικών εξοχών «θα ακολουθήσει το υγιεινιστικό πρότυπο» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 60). Οι σχολικές εξοχές ήταν ένα προληπτικό μέτρο και όχι σανατόρια ή νοσοκομεία. Γι' αυτό στην εξέταση των μαθητών λαμβάνονταν μεγάλη φροντίδα ώστε να μην σταλεί κανείς μαθητής στις εξοχές φέροντας κάποια μολυσματική νόσο (Νικολαΐδης, 1937). Το 1920 δημιουργήθηκε ειδική επιτροπή για τη μελέτη του νομοσχεδίου «περί μαθητικών εξοχών» και κατατέθηκε σχετικό πόρισμα. Στο σχέδιο νόμου τονιζόταν ο θεραπευτικός χαρακτήρας των αποστολών που τέθηκαν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας: «Σκοπὸς τῶν μαθητικῶν ἐξοχῶν εἶναι ἡ ἀποκατάστασις καὶ ἐνίσχυσις τῆς ὑγείας τῶν προδιατεθειμένων εἰς φυματίωσιν ἢ καχεκτικῶν παιδιῶν διὰ τῆς καταλλήλου διαίτης, ἡλιοθεραπείας καὶ ἀεροθεραπείας, ἀσκουμένων ἐπὶ τῇ βάσει τῶν σημερινῶν πορισμάτων τῆς ὑγιεινῆς» (Καρακατσάνη & Θεοδώρου, 2007, σελ. 290).

Βασικός σκοπὸς των παιδικών εξοχών ήταν η συστηματική ενίσχυση του παιδικού οργανισμού μέσω της διαμονής των παιδιών στην εξοχή μακριά από τον μολυσμένο αέρα της πόλης μέσα στις καλύτερες δυνατές υγιεινές συνθήκες μέσω της αλλαγής κλίματος και της ζωής στην ύπαιθρο. Επίσης, σημαντική ήταν και η επιδίωξη της βελτίωσης των συνθηκών διατροφής των παιδιών μέσω της αποστολής στις παιδικές εξοχές, αφού παρέχονταν τροφή επαρκής σε θερμίδες και πλήρης σε λεύκωμα, λίπος, υδατάνθρακες και βιταμίνες, τροφή που χρειάζεται όχι μόνο για τις ανάγκες συντήρησης και ανάπτυξης του παιδικού οργανισμού αλλά και αυτές που προκύπτουν από τη φυσική ενεργητικότητα των παιδιών. Πραγματοποιούνταν, επίσης, γυμναστικές ασκήσεις μέσω αναπνευστικών και παρεμφερών ασκήσεων του θώρακος και των άνω άκρων με στόχο τη διεύρυνση του θώρακος και την επίτευξη καλύτερης αναπνοής(Γ.Γ.Ν.Γ., 2005). Τα παιδιά τα προοριζόμενα για την εξοχή εκλέγονταν από τον ιατρό του σχολείου και τον διευθυντή.

Κάθε αίτηση για αποστολή στην παιδική εξοχή συνοδεύονταν από σημείωμα του ιατρού της οικογένειας, ο οποίος βεβαίωνε ότι το παιδί:

«α) έδαμαλίσθη προσφάτως, β) δέν πάσχη έκ νόσου δεομένης ίδιαιτέρας περιθάλψεως, διαίτης ή νοσηλείας, και γ) δέν έπαθε ήλαρά, δέν είναι σε άνάρρωση έξ όστρακιάς, διφθερίτιδας ή τύφου.

Είς τίς παιδικές έξοχές Βουλιαγμένης και Φαλήρου γίνονταν δεκτοί οί παρουσιάζοντες τις έξής βλάβες: α) Κακή θρέψιν, άδυναμία, ύπόλειψιν είς τήν διάπλασιν και έλαττωμένην ανάπτυξην μωών 22%, β) Παραμορφώσεις θώρακος, σπονδυλικής στήλης, κεφαλής, άκρων 15-18%, γ) Αδενοπάθειες τραχηλικές, βρογχικές, βουβωνικές, άδενοειδεΐς έκβλαστήσεις τής ρίνος 40-60%, δ) Άναιμίες, άναρρωνύοντες, δυσπεψίες και καθ' έξιν δυσκοιλιότητα 10-15%.

Όσον άφορα τήν ήλικίαν, αύτην όρίσθηκε μεταξύ 8-12 έτών, πλην μικροϋ άριθμοϋ 13 έτών και 14 έτών παιδιών άπόρων και διατελούντων ύπό φρικτές άνάγκες σιτισμοϋ.

Τά παιδιά κάθε άποστολής έξετάζονταν λεπτομερέστερα πρό τής άναχωρήσεως διά τήν έξοχήν και μετά τήν επάνοδον. Τό άποτέλεσμα κάθε τοιαύτης λεπτομεροϋς παιδολογικής έξετάσεως καταγράφονταν σε είδικό άτομικό δελτίο ύγείας, τό όποιο φυλάσσονταν άπό τόν ίατρό» (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 292).

Ο Λαμπαδάριος θα υποστηρίξει με πάθος την ιδέα των «ορεινών ή παραθαλασσίων ένδιαιτημάτων», και, «παρά τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες του Υπουργείου, θα επιχειρήσει την πραγματοποίησή τους αναζητώντας στήριξη στην ιδιωτική πρωτοβουλία» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 60).

Εκλέγονταν δύο τύποι παιδικών έξοχών: α) Η Παραθαλάσσια έξοχή, στην οποία αποστέλλονταν τα λεμφατικά, τα χοιραδικά και τα φέροντα χειρουργικές φυματώσεις και β) Η Ορεινή παιδική έξοχή, στην οποία αποστέλλονταν πρωτίστως τα νευρικά παιδιά, τα λεμφατικά, τα έχοντα κληρονομική προδιάθεση στη φυματίωση, τα έχοντα στενό θώρακα, τα αναιμικά, αυτά που άνάρρωναν από κοκκύτη και γρίπη και όλα εκείνα τα οποία είχαν ανάγκη αναπνευστικής γυμναστικής. Άριστο μέτρο ήταν όπως σε κάθε σχολική έξοχή να βρίσκεται ένας πεπειραμένος δάσκαλος της Γυμναστικής, για ασκήσεις της αναπνοής (Νικολαΐδης, 1937).

Από το καλοκαίρι του 1911 θα οργανωθούν οι πρώτες παιδικές έξοχές στη Βουλιαγμένη, μια παραθαλάσσια και πευκόφυτη μεσημβρινή ακτή της Αττικής, με την οικονομική βοήθεια του «Συλλόγου προς προστασίαν των παιδών». Η έξοχή οργανώθηκε κυρίως χάρη στην πρωτοβουλία της Σοφίας Σλήμαν (Στεφάνου, 1947), με τη συνδρομή προσωπικοτήτων που δραστηριοποιούνταν στον τομέα της παιδικής προφύλαξης όπως του Γ. Δροσίη. Στους καχεκτικούς μαθητές, που επιλέγονταν από τον Λαμπαδάριο, ηλικίας περίπου 7-14 ετών, παρέχονταν άφθονος «ηλιοθεραπεία, αερισμός, σιτισμός και θαλασσοθεραπεία». Κάθε άποστολή παιδιών παρέμενε στο χώρο της έξοχής 21 μέρες (21 Ιουλίου μέχρι 12 Αυγούστου και από 12 Αυγούστου μέχρι 2 Σεπτεμβρίου) – αναγκαίος χρόνος για την άνάρρωση των παιδιών που ασθενούσαν, σύμφωνα με τη θεωρία των παιδολόγων, η οποία είχε αναπτυχθεί στο Συνέδριο της Γενεύης. Μεγαλύτερος χρόνος παραμονής θεωρείτο ότι μπορούσε να ασκήσει βλαβερή επίδραση στο ηθικό των μικρών 'αποίκων', οι οποίοι σε αυτό το διάστημα

στερούνταν το συναισθηματικό πλαίσιο των οικογενειών τους. Στο Λονδίνο και την Νέα Υόρκη η μέση διάρκεια ήταν μόνο 15 ημέρες (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 291).

Για τη στέγαση των παιδιών, που φιλοξενούνταν στην παιδική αυτή κατασκήνωση ανά σειρές, είχε κτιστεί ένα ευρύχωρο οικοδόμημα, «τύπου αγροτικής έπαυλης, το οποίο αποτελείτο από δύο μέρη: από το κυρίως οικοδόμημα, στο οποίο φιλοξενούνταν τα παιδιά (δύο πτέρυγες με τους θαλάμους που ήταν επιμήκεις ευρύχωρες αίθουσες με ειδικά παράθυρα, τα οποία επέτρεπαν την πλούσια είσοδο του φωτός, του ήλιου και του αέρα) και από ένα δεύτερο που χρησίμευε ως μαγειρείο και το οποίο διέθετε υπόστεγο» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 61). Στο διαιτολόγιο, που είχε καταρτιστεί από τον Λαμπαδάριο, γινόταν προσπάθεια για παροχή θρεπτικής τροφής: κρέας τρεις φορές την εβδομάδα και άφθονα αμυλούχα και φρούτα «*άτινα ως μᾶλλον ὕδατανθρακούχα συντελοῦσιν εἰς τὴν θρέψιν τοῦ παιδός*» (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 294). Ο τρόπος εκτέλεσης των θαλάσσιων λουτρών - σε ορισμένη ώρα και υπό τους ήχους της σφυρίχτρας - καθώς και της ηλιοθεραπείας και της γυμναστικής, εντάσσονταν επίσης σε ένα χρονοδιάγραμμα ενίσχυσης του οργανισμού που είχε σχεδιαστεί από γιατρούς. Αυτή η διαμονή στη φύση «*δεν ήταν εν τούτοις εντελώς απαλλαγμένη από εκπαιδευτικές διαδικασίες: εκτός από την εκμάθηση της 'κολυμβητικής', προβλεπόταν η διδασκαλία μαθημάτων, όπως η βοτανική και η φυσική, που προσφέρονταν επί τόπου σε απλή γλώσσα και με αφηγηματικό τρόπο, ενώ όταν ο καιρός δεν επέτρεπε τη διαμονή στην ύπαιθρο, παρέχονταν και συμπληρωματικά στοιχεία ιστορίας και υγιεινής*» (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005; Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 61).

**Πίνακας 1. Το πρόγραμμα μιας ημέρας ζωής των 'αποίκων' της Βουλιαγμένης**

<b>Ωρες</b>	<b>Δραστηριότητες</b>
7 π.μ.	Έγερση και καλλωπισμός
8 π.μ.	Πρωινό ρόφημα από γάλα με καφέ ή γάλα με σοκολάτα
8-10 π.μ.	Περίπατος, παιδιαί, γυμναστική ολιγόλεπτος
10 π.μ.	Άρτος με τυρί ή φρούτα
10-11 π.μ.	Διάφορες ασχολίες, ανάπαυση, ανάγνωση, αλληλογραφία
11 π.μ.	Λουτρό θαλάσσιο (κολύμβηση)
12 π.μ.	Σούπα, κρέας 3-4 φορές την εβδομάδα, χόρτα, αμυλούχα, φρούτα
1-4 μ.μ.	Περίπατος και διαμονή στο δάσος
4 μ.μ.	Άρτος με σταφύλια ή σύκα
4-7 μ.μ.	Δείπνο σούπα, πιλάφι ή μακαρόνια ή εν γένει αμυλούχα, φρούτα
8:30 μ.μ.	Ύπνος

(Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 295).

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ήταν η συμβίωση και συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, η οποία είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Ο ιματισμός που προβλεπόταν (όλα σε οδοιπορικό σάκο) ήταν: «*3 υποκάμισα ημέρας, 3 φανέλες (όσοι φοροῦν), 3 περισκελίδες, 3 ζεύγη καλτσῶν, 3 μανδήλια, 1 ζευγος ὑποδημάτων, 1 κτένιον, 1 ψήκτρα ὀδόντων. (Τὰ θήλεα προσέτι ἐσωφόρια καὶ ἐμπροσθέλλας). Ἐξωτερικὰ ἐνδύματα φοροῦσαν κατὰ βουλήσιν ἀρκεῖ νά ἦταν ἀπλᾶ καὶ στερεά, διὰ νά φορεθῶν εἰς τὴν ἐξοχή. Ἡ ὄλη ἀμφίεσιν συμπληρωνόταν ἀπὸ ἐπανωφόρι καὶ ἓνα πλατύγυρο ψάθινο καπέλο*» (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 295).

Η λειτουργία της παιδικής εξοχής Βουλιαγμένης παρατάθηκε ως το 1916, όταν αυτή θεωρήθηκε ασύμφορη λόγω του υψηλού κόστους μεταφοράς των τροφίμων σε μια περίοδο δυσμενών οικονομικών και πολιτικών συνθηκών• τα επόμενα χρόνια η απόπειρα επαναλήφθηκε από διάφορους συλλόγους. Ο Πατριωτικός Σύνδεσμος ίδρυσε την Παιδική Εξοχή Φαλήρου, η οποία λειτούργησε δύο θερινές περιόδους (1921 και 1922) και το Πατριωτικό Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού, την Παιδική Εξοχή Γλυφάδας (1923), του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου Κωνσταντινίδου (Λαμπαδάριος, 1928) η οποία ήταν η μεγαλύτερη εξοχή επί ελληνικού εδάφους (μια εξοχική "παιδούπολις") (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Η ανάγκη αυτή προέκυψε από την διακοπή της λειτουργίας της Παιδικής Εξοχής Βουλιαγμένης, ένεκα της στεγάσεως σ' αυτή ορφανών του πολέμου. «*Ο έκλεγεijs τόπος δέν ήταν βέβαια ό καταλληλότερος, αλλά λόγοι οικονομικοί και ή ελάχιστη απόσταση από την Αθήνα συνέτειναν εις τό να καταφύγουν εις τό παραθαλάσσιο αυτό μέρος*» (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 296). Οι διαφορές με αυτή της Βουλιαγμένης ήταν οι εξής: τα παιδιά δεν διέμεναν μέσα την νύκτα, αλλά επέστρεφαν με λεωφορεία, κάθε αποστολή αποτελούνταν από 60 παιδιά, τα παιδιά δεν επιλέγονταν στα σχολεία, αλλά ήταν από τους μαθητές τους θεραπευομένους στα εξωτερικά ιατρεία της μαθητικής Πολυκλινικής Αθηνών, και τέλος η τροφή τους ήταν κατά πολύ πλουσιότερη από αυτής της Βουλιαγμένης (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Ιδιαίτερα σημαντικά κρίνονται τα αποτελέσματα των παιδικών εξοχών: αύξηση βάρους (δείκτης θρέψεως) «*...έντός σχεδόν μηνός ηύξησαν κατά βάρος όσον δέν ηύξησαν καθ' όλους τους λοιπούς 11 μήνας τοῦ έτους! 6 ½ φορές επί πλέον τοῦ φυσιολογικοῦ*» (Λαμπαδάριος, 1928, σελ. 297), αναστήματος, «*αύξηση αναστήματος κατά 12 χιλιοστ. "Ητοι διπλάσιον τής κατά φύσιν μηνιαίας αύξήσεως, κατά την ηλικίαν 8-13 έτών, οὔσης μόνον 5 χιλιοστ.*» (ό.π.), θωρακικής περιμέτρου, βελτίωση όψεως «*ή όψις αυτών βελτιούται, τό όχρον και ίσχνόν πρόσωπον γίνεται ήλιοκαές και εὔχρον, τὰ ίσχνά σκέλη και οι βραχίονες παχύνονται και δέν κουράζονται εύκόλως ώς πρότερον, τὰ όχρα μέλη γίνονται ροδόχροα, έλλείπουν αί κεφαλαλγία, αύζάνεται ή ζωηρότης και προσοχή και ύπνος γίνεται βαθύτερος*» (Νικολαΐδης, 1937). Τα θεραπευτικά αποτελέσματα των παιδικών εξοχών Βουλιαγμένης ανακοινώθηκαν από τον Εμμ. Λαμπαδάριο στο Βόλο στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο κατά της φυματίωσης. Το κόστος της διατροφής ανά μαθητή ημερησίως κυμαινόταν μεταξύ 5-7 δρχ. (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

## 6.2. Περίοδος 1929-1945

Το 1929 την οργάνωση των μαθητικών εξοχών ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας, όπου χορήγησε από τα εκπαιδευτικά τέλη 1.000.000 δρχ. στο Πατριωτικό Ίδρυμα για την οικοδόμηση στη παιδική εξοχή Βούλας ιδίου κτιρίου για την θερινή κατασκήνωση των άπόρων ασθενικών μαθητών (Λαμπαδάριος, 1932). Κατόπιν το Πατριωτικό Ίδρυμα σε συνεργασία με την υπηρεσία της Σχολικής Υγιεινής ίδρυσε την Παιδική Εξοχή Βούλας (Στεφάνου, 1940) και στη συνέχεια άρχισε ο θεσμός αυτός να γενικεύεται στην Ελλάδα ιδίως μετά από σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας η οποία τόνιζε τα αγαθά που προκύπτουν από αυτή.

Παρόμοιες αποστολές πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του τμήματος Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας σε πολλά μέρη της Ελλάδος χάρη και στη συμβολή εκπαιδευτικών λειτουργών και γιατρών, αλλά και με την υλική υποστήριξη τοπικών σωματείων, οργανώσεων του Πατριωτικού Ιδρύματος και του Ερυθρού Σταυρού. Στην Παιδική Εξοχή της Σαμαρίνης Γρεβενών στάλθηκαν κυρίως ασθενικά παιδιά (κυρίως ελονοσούντα). Βρισκόταν στην Πίνδο σε υψόμετρο 1.700 μ. και η κύρια πρωτοβουλία ανήκε στους δημοδιδασκάλους Ζαχ. Δρόσο και Γ. Ξενόπουλο. Παιδικές εξοχές λειτούργησαν επίσης στο Βόλο, την Καβάλα (400 παιδιά), τη Θεσσαλονίκη (1.600 παιδιά), την Πάτρα (1.500 παιδιά), το Ρέθυμνο (750 παιδιά), τα Χανιά, την Κέρκυρα (400 παιδιά) και σε άλλα μέρη. Αργότερα λειτούργησαν και οι παιδικές εξοχές Πεντέλης, σε υψόμετρο 500 μ., για 1.500 παιδιά με προδιάθεση σε φυματίωση που τελούσαν υπό τη διεύθυνση του Πατριωτικού Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως (Στεφάνου, 1947).

Το Ζηρίνιο στη Βούλα είναι το πρώτο «Πρεβεντόριο της Ανατολής» το οποίο αποτελεί και ιδιαίτερο οργανισμό που λειτούργησε από τον Ιούνιο του 1931. Περιλάμβανε 50 κλίνες και δεχόταν παιδιά ηλικίας 5-12 ετών τα οποία είχαν ανάγκη παρατεταμένης παραμονής στην εξοχή. Οι τρόφιμοι κατέβαλαν 30 δραχ. ημερησίως. Τον χειμώνα οι τρόφιμοι διδάσκονται τα μαθήματα του πλήρους εξατάξιου δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά παρακολουθούνται από τον ειδικό Παιδίατρο του Ιδρύματος Σαρόγλου (σχολείο ψυχικής τόνωσης της παιδικής ηλικίας) (Λαμπαδάριος, 1932, σελ. 157).

Πολλά σωματεία οργάνωσαν παιδικές εξοχές στην Ελλάδα όπως το Άσυλο παιδιού Βόλου, ο «Πάνας» Τριπόλεως, η «Μέριμνα» Θεσσαλονίκης, το Άσυλο Παιδιού Σύρου, οι δύο σχετικές οργανώσεις της Πάτρας, ο διδασκαλικός σύλλογος Καβάλας και Λάρισας. Επίσης, η παιδική εξοχή στην Κέρκυρα, «*ποῦ ὀργανώθηκε ἀπὸ ὀμάδα κυρίων ὑπὸ τὴν ἀκάματον καὶ πεφωτισμένην διεύθυνσιν τῆς δεσποινίδος Ἀνδρεάδου, μὲ τὴν ὑλικὴ συνδρομὴ τοῦ Πατριωτικοῦ Ἰδρύματος καὶ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας καὶ τοπικῶν πόρων*» (Ενιαυσια ἐκθέσις περὶ τῶν πεπραγμένων ἐν τῇ υπηρεσίᾳ τῆς σχολικῆς υγιεινῆς κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1930 – 1931, Υπουργεῖο Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Τμήμα Σχολικῆς Υγιεινῆς, Αθήναι, 1931). Το Μαράσλειο Διδασκαλεῖο (1932, Διευθυντής Γ. Ζομπανάκις) μετέφερε για μία τριετία τους μαθητές του για δύο μήνες στη Βούλα από το Πάσχα και μετά. Η πρόοδος των παιδικών εξοχών φαίνεται από το γεγονός ότι το 1911 στάλθηκαν στην εξοχή 1.000 παιδιά, το 1915 περίπου 1.500, το 1925 1.050, το 1931 3.000 και το 1933 πάνω από 5.000, (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Το 1935 λειτούργησαν παιδικές εξοχές στη Νέα Μάκρη για φτωχά παιδιά ηλικίας 8-12 ετών που προέρχονταν από προσφυγικούς συνοικισμούς και εργατικές μικρογειτονιές. Η πρωτοβουλία ανήκε σε ομάδα γυναικών. 60 παιδιά - αγόρια και κορίτσια - στέλνονταν διαδοχικά για να περάσουν στο ύπαιθρο ένα μήνα μέσα σε ατμόσφαιρα δροσιάς, καθαρού αέρα και παιχνιδιού. Υπήρχε σε αυτές μία εναλλαγή μπάνιου, πρωινών ασκήσεων, θεραπευτικής τροφής, παιδαγωγικών παιχνιδιών και ωφέλιμων μαθημάτων. Η παιδική ζωή στην κατασκήνωση ήταν ιδιαίτερος οργανωμένη. Για τις αταξίες και τις τιμωρίες των παιδιών αναλαμβάνει η Συνέλευση που είναι το κυρίαρχο σώμα της παιδικής εξοχής. Στη συνέλευση, που γίνεται κάθε μέρα συζητούνται όλα τα θέματα σχετικά με τη ζωή της ημέρας: θίγονται

ζητήματα φαγητού, παιχνιδιού και ύπνου, αλλά και ζητήματα αταξίας και απειθαρχίας και αποφασίζονται οι τιμωρίες που θα πρέπει να επιβληθούν (ό.π.).

Κατά την Μεταξική περίοδο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική, εθνική και θρησκευτική μόρφωση των παιδιών μέσα στις παιδικές κατασκηνώσεις. Στις εξοχές τα παιδιά μαθαίνουν να προσεύχονται στο Θεό, να πειθαρχούν στις αρχές του Κράτους, να υπακούουν στους ανώτερους, να εκτιμούν τις φροντίδες των υπαλλήλων του ιδρύματος αλλά και του Κράτους. Συγχρόνως μαθαίνουν να αγαπούν τους συντρόφους τους, δηλαδή τα παιδιά των εξοχών. Διδάσκονται το ιερό καθήκον των προγόνων, το ανορθωτικό έργο της Έθνικής Κυβερνήσεως υπό την ηγεσία του Αρχηγού Ιωάννου Μεταξά και διαπαιδαγωγούνται να αγαπούν τη "μεγάλη Πατρίδα" και να σέβονται και να τιμούν την ελληνική σημαία. Μαθαίνουν επίσης υγιεινούς κανόνες: να κάνουν λουτρά πολλές φορές, να πλένουν τα χέρια τους με σαπούνι πριν από κάθε γεύμα, να καθαρίζουν και να περιποιούνται τα μαλλιά τους, να καθαρίζουν τα δόντια τους, να αλλάζουν συχνά τα ρούχα τους. Η ψυχική διαπαιδαγώγηση των ατόμων επιδιώκεται μέσω της εκκλησίας, καθώς είναι εγκατεστημένα ραδιόφωνα και μεγάφωνα μέσα στο χώρο των εξοχών, αλλά και μέσω εθνικών τραγουδιών, κατάλληλων διηγημάτων, άλλων ηθικοπλαστικών μέσων και μέσω του παραδείγματος των υπαλλήλων, κοινοταρχών, υπαρχηγών και βοηθών (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

Το 1940 καταγράφεται ότι στις παιδικές εξοχές Αττικής (Βούλας και Πεντέλης), Θεσσαλονίκης και Πατρών υπήρχαν 2.900 θέσεις στις οποίες επρόκειτο να παραθερίσουν κατά περιόδους 11.600 παιδιά. Παράλληλα λειτουργούσαν και οι παιδικές εξοχές στις διάφορες επαρχιακές πόλεις της χώρας. 850 θέσεις προβλέπονταν σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, Χανιά, Ηράκλειο, Πήλιο, Καρδίτσα, όπου επρόκειτο να παραθερίσουν 3.500 παιδιά. Το οικονομικό έτος 1940-1941 προβλεπόταν να υπάρξουν στην Ήπειρο (Μέτσοβο), την Μακεδονία (Χορτιάτη, Δράμα), τη Θράκη (Ν. Μάκρη) και τη Θάσο άλλες 1.700 θέσεις για παραθερισμό 6.800 παιδιών ετησίως. Το κόστος για την συμπλήρωση των παλαιών παιδικών εξοχών και την ανέγερση νέων επρόκειτο να ανέλθει σε 30 εκατομμύρια δραχμές (ό.π.).

Σύμφωνα με την κατάθεση σχεδίου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθητικών Κατασκηνώσεων και Εξοχών του Υπουργείου Παιδείας δίνονταν οδηγίες για εκμάθηση της μουσικής, για οργάνωση φυσιογνωστικών συλλογών, για γυμναστική και παιχνίδια. Επισημαίνονταν, ακόμα, η διδασκαλία αρχών υγιεινής και στοιχείων αγωγής του πολίτη, εκμάθηση μιας σειράς δικαιωμάτων και καθηκόντων-υποχρεώσεων (σεβασμός στους ανώτερους, συνειδητοποίηση της αξίας της οικονομίας, υπακοή στους νόμους, να μάθουν ότι θα πρέπει ως πολίτες να πληρώνουν τους φόρους με συνέπεια, να σέβονται ό,τι θεωρείται δημόσιο, να υπηρετούν στο στρατό). Προβλεπόταν επίσης μια σειρά εκδηλώσεων που στόχο έχουν την ενίσχυση της πατριωτικής πίστης (πατριωτικά άσματα) και της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης (προσευχές) (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005).

### 6.3. Περίοδος 1946-1953

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 τονίζεται η σημασία των μαθητικών κατασκηνώσεων ως μέσο κατ' εξοχήν αποτελεσματικό για την προάσπιση της υγείας της σκληρά, κατά την τελευταία δραματική δεκαετία, δοκιμασθείσης ελληνικής νεότητας (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005). Η διακόσμηση των εγκαταστάσεων των παιδικών εξοχών με συμβολικές παραστάσεις, επιγράμματα, εθνικά και θρησκευτικά συνθήματα και οι ομιλίες εθνικού και θρησκευτικού περιεχομένου θεωρούνταν απαραίτητες ενέργειες για την εξύψωση του εθνικού φρονήματος και την τόνωση του θρησκευτικού συναισθήματος των κατασκηνωτών (ό.π.).

Εξαιρετικά ζοηρή κίνηση σημειώθηκε για τις μαθητικές εξοχές από την απελευθέρωση και μετά. Το Κράτος δια του Υπουργείου Πρόνοιας διέθεσε κατά το 1945 και 1946 σημαντικές πιστώσεις για την οργάνωση και λειτουργία τους με τρόφιμα, κατασκηνωτικό υλικό και λοιπά εφόδια. Εκ παραλλήλου, και το Υπουργείο της Εθνικής Παιδείας προέβη και αυτό στην οργάνωση μαθητικών εξοχών στην περιοχή κυρίως της Αττικής και Θεσσαλονίκης, χρησιμοποιώντας για την εγκατάστασή τους κατάλληλα διδακτήρια και εκπαιδευτικό προσωπικό ως στελέχη (Στεφάνου, 1947).

Οι μαθητικές εξοχές και κατασκηνώσεις έπρεπε να οργανωθούν και να λειτουργήσουν, όπως και τα μαθητικά συστήματα κατά σχολεία ή ομάδες σχολείων με καθορισμένο πρόγραμμα, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών, των σχολικών Εφορειών και Συλλόγων εκ γονέων και κηδεμόνων. Υπέρ αυτού του συστήματος συνηγορούσαν περισσότεροι του ενός λόγοι (εγκύκλιος Υπ. Παιδείας 14810/11 Φεβρουαρίου 1947, «Περί οργάνωσης και λειτουργίας των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων»).

Λαμβανομένου υπ' όψη του πλήθους των εξασθενημένων και επιπόσων μαθητών, απαιτούνταν πολλές μαθητικές εξοχές και κατασκηνώσεις για να αποστέλλονται κατ' έτος τα αδύνατα, αδενικά και αναιμικά παιδιά των μεγάλων τουλάχιστον αστικών κέντρων. Τα ιδρύματα αυτά χρειάζονταν, ως γνωστόν, κατασκηνωτικό υλικό και άλλα εφόδια απαραίτητα για την παραμονή, διατροφή κ.λπ. Αντί σκηνών όμως θα ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα και σε κατάλληλες θέσεις διδακτήρια, τα οποία κατά τις διακοπές δεν χρησιμοποιούνταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. «*Η χώρα μας εύτυχως διαθέτει πολλά τέτοια διδακτήρια εις όρεινās περιοχās ή παρά τήν θάλασσαν, τὰ ὁποῖα προσφέρονται γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸν*» (εγκύκλιος 14810/1947, ό.π.).

Επιπλέον, δια του προτεινόμενου συστήματος, της οργάνωσης δηλαδή των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων από τα σχολεία και τις εκπαιδευτικές αρχές, δεν αποκλείονταν και η δράση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, οργάνωσης και οργανισμών ή και δημόσιων υπηρεσιών επί αυτού του πεδίου, η οποία ήταν πάντοτε ευπρόσδεκτη, λαμβανομένου υπ' όψη του πλήθους των μαθητών που είχαν ανάγκη εξοχής. Η δράση αυτή όμως, θα ελέγχονταν από το Κράτος από την άποψη στελεχών, αγωγής και των διατιθέμενων γενικά υλικών μέσων.

Θεωρώντας ότι βασική προϋπόθεση επιτυχίας των εν λόγω ιδρυμάτων ήταν τα ικανά στελέχη, ήταν ανάγκη να λειτουργήσουν άμεσα στις πρωτεύουσες των Νομών, εάν ήταν



δυνατόν, ειδικές Σχολές εκπαίδευσης στελεχών (εγκύκλ. 14895/20-2-1946 «Περί ιδρύσεως και λειτουργίας ειδικών Σχολών πρὸς μόρφωσιν στελεχῶν μαθητικῶν ἐξοχῶν καὶ κατασκηνώσεων») στις οποίες θα μπορούσαν να φοιτήσουν και μη εκπαιδευτικοί, άτομα ὁμως με σχετική μόρφωση, αποδεδειγμένης ηθικῆς και τα οποία θα επιθυμούσαν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σ' αυτό το εἶδος μαθητικῆς πρόνοιας και αντιλήψεως. «*Ἐπίσης θὰ ἀποστέλλονταν Κανονισμὸς λειτουργίας τῶν ἐν λόγῳ εἰδικῶν σχολῶν, καθὼς καὶ τὰ πρὸς διδασκαλίαν θέματα περιληπτικὰ πρὸς διευκόλυνσιν τῶν μελλόντων νὰ διδάξουν. Ἐπιπλέον, θὰ ἀποστέλλονταν εἰς ὅλα τὰ σχολεῖα ἴδιον τεύχος περὶ μαθητικῶν ἐξοχῶν καὶ κατασκηνώσεων, ἐν συνεχείᾳ τοῦ τεύχους τῶν μαθητικῶν συσσιτίων, ἐν ᾧ θὰ περιέχονταν ὅλαι αἱ ἀπόψεις τοῦ προβλήματος, ὑγιεινολογικαί, διοικητικαί καὶ παιδαγωγικαί, ὅπως καὶ κανονισμὸς τῆς ὀργανώσεως καὶ λειτουργίας τῶν ἐν λόγῳ ἰδρυμάτων*» (εγκύκλιος 14810/1947, ὁ.π.).

Στις μαθητικές ἐξοχές και κατασκηνώσεις ἀποστέλλονταν παιδιά μαθητικῆς ηλικίας, δηλαδή ἄνω των 6 ἐτῶν και κάτω των 14. Μπορούσαν να ἀποστέλλονται και μεγαλύτερες ηλικίες κατόπιν σχετικῆς ἀπόφασης των Επιτροπῶν Μαθητικῶν Ἐξοχῶν, καθὼς και των Εφορευθῶν Μαθητικῶν Ἐξοχῶν κατόπιν ὁμως ἐγκρίσης της ἀπόφασής τους εκ μέρους των Επιτροπῶν.

Κατὰ το ἔτος 1950 λειτούργησαν κατασκηνώσεις: στην Μαντινεία - Κυνουρίας στην Τρίπολη, στο Χιλιομόδι Κορινθίας του Νομοῦ Αργολίδος (πήραν μέρος 446 μαθητές σε δύο περιόδους), στο Καρπενήσι, 40 χιλ. Β.Δ. στη θέση «Σωτήρα» (πήραν μέρος 170 μαθητές), στην Ἄρτα (πήραν μέρος 360 παιδιά, ἐξ ὧν 250 ἀγόρια και 110 κορίτσια), στην Καβάλα, στα Τρίκαλα (πήραν μέρος 160 μαθητές), στη Χίο και στο Αργοστόλι (Περιοδικό «Σχολικὴ Ὑγιεινή», τχ. 4, Φεβρουάριος 1951, σελ.1-13).

Ο χρόνος ἐναρξης και λήξης των Μαθητικῶν Ἐξοχῶν και Κατασκηνώσεων καθορίζονταν ἀπὸ τις Επιτροπές Μαθητικῶν Ἐξοχῶν ἢ των οικείων ὀργανισμῶν και ὀργανώσεων ἀναλόγως των κλιματολογικῶν συνθηκῶν και του χρόνου των διακοπῶν και της ἐπαναλειτουργίας των σχολείων. Η παραμονὴ στις μαθητικές ἐξοχές και κατασκηνώσεις διαρκούσε γενικά ἕνα μήνα και καθορίζονταν ἀπὸ την κατάσταση της υγείας των παιδιῶν.

Βασικὴ ἐνδειξη ἀποστολῆς ἀποτελεῖ το ἐπισφαλές της υγείας του παιδιοῦ, η ὁποία εἶχε ἀνάγκη ἐνίσχυσης. Ἐπισφαλούς υγείας θεωροῦνται (Κανονισμὸς ὀργανώσεως και λειτουργίας μαθητικῶν ἐξοχῶν και κατασκηνώσεων / 25 Ἀπριλίου 1947):

- 1) «οἱ ἀναρρωνόντες ἐκ λοιμοδῶν νόσων, διανύοντες ὁμως περίοδον ἀποκλείουσιν οἰανδήποτε μόλυνσιν και μετάδοσιν. Εἰς τὴν κατηγορίαν αὐτὴν καταλέγονταν και οἱ προσφάτως ἐγγχειρισθέντες μαθηταί (ἐκ σκωληκοειδίτιδος, κήλης, ἀδενοειδῶν ἐκβλαστῆσεων, ὑπερτροφίας ἀμυγδαλῶν κ.λπ.).
- 2) Οἱ προδιατεθειμένοι εἰς νόσους ἤτοι: α) οἱ ἀσθενικοὶ μὲ βάρος και ἀνάστημα σημαντικῶς κάτω τοῦ φυσιολογικοῦ, β) οἱ παρουσιάζοντες γενικὴν δυστροφίαν ἰδιοσυγκρασιακῆς φύσεως ἢ ἐπίκτητον (μαθηταί λυμφατικῆς κρᾶσεως μὲ γαγγλιακᾶς ὑπερτροφίας, ἀρθριτικῆς μὲ αἰφνιδίους ἐμέτους, διάρροιες, κνιδώσεις κ.λπ., νευρικῆς φύσεως μὲ ὑποσθένωσιν, ἀστάθειαν), γ) οἱ μαθηταί τῆς προηβικῆς ηλικίας,

παρουσιάζοντας την εικόνα της προώρου ανάπτυξεως (λιπόσαρκοι, ίσχυοί, ώχροί, με θώρακα στενόν και κοιλίαν εισέχουσαν, με πυρετικές εκδηλώσεις, άκαθορίστους πεπτικές διαταραχές), δ) οί παρουσιάζοντες φαινόμενα υπερκοπώσεως (όψις ώχρά, χαρακτηριστικά κουρασμένα, σῶμα κυρτωμένον, διαταραχαί θρέψεως, πεπτικήν ωθρότης, πνευστίαισι, συχνοί παλμοί, διεγέρσεις, εύσυγκινησία, εύερεθιστότης, αστάθεια ή διανοητική κατάθλιψις).

- 3) Οί "άπροσάρμοστοι" πρὸς τὸ περιβάλλον τῶν μεγάλων πόλεων (πεπτικά διαταραχαί, κνίδωσις ύποτροπιάζουσα, φαινόμενα άνεπαρκείας ή κακής ήπατονεφρικής λειτουργίας, νευρικά διαταραχαί, ελάττωσις προσοχής και μνήμης, πυρετός μικρός και παρατεταμένος).
- 4) Οί άναπνευστικῶς άνεπαρκεῖς (άδενοειδές προσωπεῖον, ώμοσπονδική άνεπάρκεια) και
- 5) Οί προφυματικοί, με φυματιώδη μόλυνσιν, αλλά χωρίς βλάβας ή ενίασει διατελούσας. Δέον να προηγήται πάντοτε ή δια φυματινης δοκιμασία, εις περίπτωσηιν δέ θετικής τοιαύτης ή άκτινολογική εξέτάσις τῶν πνευμόνων».

Των εξοχόν ή κατασκηνώσεων αποκλείονταν (Κανονισμός μαθητικών εξοχόν και κατασκηνώσεων, ό.π.):

- α) «Οί παρουσιάζοντες μολυσματικά νοσήματα ή εύρισκόμενοι εις περίοδον μη άποκλείουσιν μόλυνσιν και μετάδοσιν,
- β) οί έχοντες άνάγκην παρατεταμένης και συστηματικής θεραπείας (λευκοματουρία, έντεροκολίτις, διαβήτης, έκτεταμένα εκζέματα και άλλαι δερματοπάθειαι, διά τις όποιες άπαιτούνταν παρατεταμένη τοπική θεραπεία, χρόνιοι ρευματισμοί, φυσιοθεραπευτικά και όρθοπεδικά θεραπείαι),
- γ) οί δυνάμενοι να ένοχλήσουν ή να μολύνουν τους άλλους (ψώρα, κηρίον, έπιληψία, ύστερία, άκράτεια ούρων κ.λπ.),
- δ) οί δυνάμενοι να επηρεασθούν δυσμενῶς έκτής παραμονής των εις τήν έξοχήν (καρδιακοί, νεφρικοί κ.λπ.) και
- ε) οί μη εκδήλως ώφελούμενοι άπό τήν ζωήν του ύπαίθρου (άνάπηροι κινητικῶς έκ διαφορών αίτίων)».

Με βάση τον κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας Μαθητικών Εξοχόν και Κατασκηνώσεων (1947) ρυθμίζονταν επίσης τα: περί εκλογής τοποθεσίας για εγκατάσταση Μαθητικών Εξοχόν και Κατασκηνώσεων (απαραίτητοι χώροι – εγκαταστάσεις, ύδρευση – αποχέτευση, καθαριότητα, αερισμός, φωτισμός), κατασκηνωτικό υλικό, χωρισμός των παιδιών, στελέχωση και προσωπικό (διοίκηση, προσόντα, καθήκοντα), υγειονομική υπηρεσία (ιατρός, νοσοκόμα), διαχειριστική και οικονομική υπηρεσία, ιατρική εξέταση του προσωπικού, επιλογή των μαθητών (κοινωνικές και υγεινολογικές ενδείξεις επιλογής), τα περί προετοιμασίας και αναχώρησης, τα υποχρεωτικά και προαιρετικά είδη ατομικής χρήσης

των παιδιών, την ιατρική εξέταση πριν την αναχώρηση των παιδιών, πρώτες οδηγίες και υποδοχή, παρακολούθηση της υγιεινής κατάστασης κατά την διάρκεια της παραμονής τους, διατροφή, ενδυμασία, σωματική αγωγή, ομαδικές εργασίες, ψυχαγωγία, θαλασσό-ηλιό-αερόλουτρα, προφυλάξεις από τις λοιμώδεις νόσους, φαρμακείο, ιατρική εξέταση πριν την επιστροφή των παιδιών, ετοιμασία επιστροφής – παράδοση υλικού, εναλλαγή περιόδων κ.α.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα Εξοχών ή Κατασκηνώσεων καθορίζονταν και τηρούνταν εκ μέρους των στελεχών και της διοίκησης και είχε ως εξής:

**Πίνακας 2. Ωρολόγιο πρόγραμμα Εξοχών ή Κατασκηνώσεων**

<b>Ωρες</b>	<b>Δραστηριότητες</b>
07:00 μ.μ.	Έγερση
07:10 – 07:20	Αναπνευστικές ασκήσεις
07:20 – 08:00	Ατομική καθαριότητα, αερισμός κλινοσκεπασμάτων, τακτοποίηση ατομικών ειδών κλίνης κ.λπ.
08:00 – 08:30	Προσευχή, έπαρση σημαίας, προσκλητήριο
08:30 – 09:30	Πρωινό ρόφημα, ελεύθερο ημίωρο
09:30 – 10:30	Ομαδικές ημιελευθέρως μορφής απασχολήσεις, ανάγνωση, παιδιές, περίπατος
10:30 – 11:30	Πρόγευμα, ομιλία, τραγούδια, χοροί, χειροτεχνικές εργασίες
11:30 – 12:30	Ελεύθερη ώρα, λουτρό
12:30 – 14:00	Γεύμα, ψυχαγωγία
14:00 – 16:00	Ανάπαυση, ύπνος
16:00 – 17:00	Τακτοποίηση θαλάμων ή σκηνών, ελεύθερη ώρα (αλληλογραφία, παιδιές κ.λπ.)
17:00 – 17:30	Πρόδειπνο
17:30 – 19:00	Περίπατος, παιχνίδια
19:00	Προσκλητήριο, υποστολή σημαίας
19:30 – 21:00	Δείπνο, ψυχαγωγία
21:00	Σιωπητήριο, κατάκλιση

(Κανονισμός οργανώσεως και λειτουργίας μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων / 25 Απριλίου 1947).

Τα θετικά αποτελέσματα των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων εξυμνεί ενθουσιωδώς και ο καθηγητής Landouzy σ' ένα πρόλογο του βιβλίου του κληρικού Compte (όπ. αναφ. στο Στεφάνου, 1940 & 1947, σελ. 475-476 & σ.4 αντίστοιχα), ενός από τους πρώτους ιδρυτές και ενθουσιώδης αποστόλους των εξοχών, εκ του οποίου αποσπάσματα παραθέτουμε παρακάτω:

*«Χάρης εἰς τὸ ἔργον σας τὰ ἀναιμικὰ παιδιά, τὰ ἀδύνατα, τὰ ἀσθενικά, τὰ λυμφατικά, τὰ κινδυνεύοντα να ἀρρωστήσουν ἐπανευρίσκουν τὴν ὁδὸν τῆς ὑγείας. Καὶ τοῦτο, διότι ἐπὶ τινὰς ἑβδομάδας ἀπομακρύνονται ἀπὸ τὸν μολυσμένον ἀέρα, τὸν στενὸ χωρὸν ἐνσταυλισμὸν, τὴν ἀκαθαρσίαν τῶν ἐργατικῶν κατοικιῶν...*

*Χάρης εἰς σᾶς οἱ ἀπόκληροι τῆς τύχης ἀπολαμβάνουν καὶ ἐκεῖνοι τῶν εὐεργετημάτων τῶν ἐξοχῶν, τόσον ἀπαραιτήτων εἰς τὰ παιδιά τῶν πόλεων ...*

*Μὲ τὸ σύνθημά σας ‘τὰ παιδιά εἰς τὸ βουνό’ ἐδώσατε πραγματικὰ μαθήματα εἰς τὰς οἰκογενείας, ἰατρούς, παιδαγωγούς, οἰκονομολόγους, εἰς τοὺς ὁποίους ἐμάθατε κατὰ ποῖον τρόπον, μὲ παραμονὴν μερικῶν ἑβδομάδων εἰς τὸ ὕπαιθρον, ἤμποροῦν νὰ προφυλάξουν τὰ μικρὰ ἀναιμικὰ καὶ χοιραδικὰ παιδιά μας ἀπὸ μελλοντικὴν παραμονὴν ἑβδομάδων εἰς τὰ νοσοκομεῖα.*

*Δέν θά ἤμπορέση ποτὲ νὰ ἀποδοθῆ ἐπαρκῶς ἐκεῖνο, ποὺ παρέχει εἰς τὰ παιδιὰ εἰς ὄρμην καὶ εὐχαρίστησιν, ἢ ἐλευθερία τῆς ζωῆς καὶ τῆς κινήσεώς των εἰς τὸν καθαρὸν ἀέρα καὶ τὸν ἥλιον...*

*Εἶναι ἐδῶ οἱ ἀριθμοὶ σας, τοὺς ὁποίους πολλοὶ ἰατροὶ δέν φαντάζονται καὶ πολλοὶ παιδαγωγοὶ ἀγνοοῦν τελείως, διὰ νὰ ἀποδείξουν ὅτι εἰς μερικὰ δεκαήμερα τὰ μικρὰ παιδιὰ τῶν πόλεων ἐκέρδισαν περισσότερο εἰς χρῶμα, περισσότερο εἰς βάρος καὶ ἀνάστημα, περισσότερο εἰς δύναμιν μυῶν, ποὺ δέν εἶχαν ἐπιτύχει εἰς τὰς πόλεις κατὰ τὴν διάρκειαν ὀλοκλήρων μηνῶν».*

Με τις παραπάνω περικοπές του Landouzy ανεδείχθησαν εν συντομία οι λόγοι που επέβαλαν την ίδρυση των παιδικών εξοχών και κατασκηνώσεων καθώς και η σημασία και αξία τους για την υγεία των παιδιών. «*Ἡ εὐεργετικὴ ἐπίδρασις τῶν Μ.Ε. καὶ Κ. ἐκδηλοῦται ἐπὶ τοῦ ἀναστήματος, τοῦ βάρους κ.λπ. τῶν παιδιῶν (σωματικὰ ἀποτελέσματα), ἐπὶ τῆς λειτουργίας τῶν διαφόρων ὀργάνων (λειτουργικὰ ἀποτελέσματα) καὶ ἐπὶ τῶν πνευματικῶν ἰκανοτήτων (σχολικῆς φύσεως ἀποτελέσματα)*» (Στεφάνου, 1947, σελ. 95).

## Συμπεράσματα

Αναφορικά με το ερευνητικό μας ερώτημα: «*Ποιοι παράγοντες, ενδογενεῖς καὶ ἐξωγενεῖς (επιστημονικοὶ - κοινωνικοὶ –πολιτικοὶ – οικονομικοὶ – εκπαιδευτικοὶ) ἐπηρέασαν τὴν διαμόρφωση τοῦ πλαισίου γιὰ τὴς Μαθητικῆς κατασκηνώσεις – παιδικῆς ἐξοχῆς στὴ χώρα μας*», ἡ ἀποψη τῆς ἐνίσχυσης τοῦ οργανισμοῦ εἶχε διατυπωθεῖ καὶ στο πλᾶισιο τοῦ «*σχολικοῦ ταξιδίου*», μιᾶς ἄλλης παιδαγωγικῆς πρακτικῆς που γνώρισε διάφορες παραλλαγές στην Ἰταλία, τὴ Γερμανία καὶ τὴ Γαλλία. Στὰ τέλη τοῦ 19ου αἰῶνα μιᾶ παιδαγωγικὴ διαμάχη ἀναπτύχθηκε γύρω ἀπὸ τὸ ρόλο αὐτῶν τῶν νέων μορφῶν εκπαιδευτικῶν διακοπῶν: τὸ ερώτημα ἦταν «*αν θὰ ἔπρεπε νὰ εὐνοοῦν μιᾶ ἐλεύθερη δραστηριότητα ἢ νὰ δίνεται ἐμφαση στὴν εκπαιδευτικὴ διάσταση. Ἡ ἀντίθεση αὐτὴ θὰ χαρακτηρίζεται κυρίως τὴν παιδικὴ ἐξοχὴ, ἡ ὁποία θεωρεῖται ἕνα νέο σχολεῖο στὴν ἐξοχὴ κατὰ τὴ διάρκεια τῶν διακοπῶν, ἕνας χώρος πρακτικῆς ἐφαρμογῆς τῶν ἀρχῶν τῆς νέας ἀγωγῆς καὶ ἐνσάρκωση τοῦ σχολεῖοῦ δράσης*» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 60, 2004, σελ. 10).

Οι κατασκηνώσεις θεωρήθηκαν ὡς ἕνας θεσμὸς που βελτίωνε τὴν υγεία τῶν νεαρῶν υπάρξεων, διέπλαθε τὸν χαρακτήρα καὶ τὴν ψυχὴ τους μέσα σε μιᾶ ἀτμόσφαιρα ἐθνικῆς καὶ θρησκευτικῆς ἐξάρσεως.

Στις ἀρχές τοῦ 20<sup>ου</sup> αἰῶνα ἀρχισαν νὰ δημιουργοῦνται ὑπαίθρια ἰδρύματα γιὰ τὰ παιδιὰ. Κατὰ τὴν ἐποχὴ ἐκείνη, κατὰ τὴν ὁποία σημειώθηκε ἀλματώδης ἀύξηση τῆς βιομηχανίας καὶ τῶν μηχανικῶν ἐν γένει μέσων καὶ συνεχῶς αὐξάνονταν ἡ μετακίνηση τῶν πληθυσμῶν ἀπὸ τὴν ὑπαίθρο πρὸς τὴς πόλεις, ἡ ἀνθυγιεινὴ ἀτμόσφαιρα καὶ οἱ δυσμενεῖς σ' αὐτὲς συνθήκες διαβίωσης, εἶχαν ἐξαναγκάσει τοὺς κατοίκους τους νὰ ἀναζητήσουν γιὰ τὰ παιδιὰ τους τὰ πλεονεκτήματα τοῦ καθαροῦ ἀέρα καὶ τοῦ ἡλίου, τοῦ ὑπαίθρου ἐν γένει, τὰ ὁποία καταδείχθηκαν ἀργότερα με τὴς ἐπιστημονικῆς ἐρευνες.

Σχετικὰ με τὸ ερευνητικό μας ερώτημα: «*Ποιες ἀρχές καὶ ποια βασικὰ νομιμοποιητικὰ ἐπιχειρήματα υιοθετοῦσαν οἱ μεταρρυθμιστῆς – υποστηρικτῆς τους*», ἡ παιδικὴ ἐξοχὴ θεωρεῖτο

ένα νέος τύπος σχολείου στην ύπαιθρο κατά τη διάρκεια των διακοπών, ένας πρόσφορος χώρος πρακτικής εφαρμογής των αρχών της νέας αγωγής και του σχολείου εργασίας. Στο πρόγραμμα των εξοχών περιλαμβάνονταν διάφορες δραστηριότητες που επιχειρούσαν να συνδυάσουν τις δύο τάσεις, όπως ανάγνωση, παιχνίδια, γυμναστικές ασκήσεις, κολύμβηση, περίπατος και διαμονή στο δάσος. Στη συζήτηση για την αναγκαιότητα των παιδικών εξοχών αναδείχθηκε και «η κοινωνική λειτουργία που επιτελεί η συγκεκριμένη πρακτική: επειδή το σχολείο και η οικογένεια είναι ανίκανα να εξασφαλίσουν την υγεία των απόρων, το ρόλο αυτό αναλαμβάνει η κοινότητα μέσω των παιδικών εξοχών» (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005; Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003, σελ. 60).

Όσο αφορά το ερευνητικό μας ερώτημα: «Ποιοι φορείς είχαν τον ουσιαστικό εποπτικό ρόλο» καθώς και το ερευνητικό μας ερώτημα: «Ποιες αλλαγές ή διαφορές υπήρξαν στις περιόδους που εξετάζουμε» ο Λαμπαδάριος θα υποστηρίξει με πάθος την ιδέα των «ορεινών ή παραθαλάσσιων ενδιαιτημάτων» και, παρά τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες του Υπουργείου, θα επιχειρήσει (το 1911) την πραγματοποίησή τους αναζητώντας στήριξη στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Κατά την πρώτη περίοδο λειτουργία τους οι παιδικές εξοχές επικεντρώνονται περισσότερο στην ιατρική τους αποστολή. Η παιδική εξοχή Βουλιαγμένης λειτούργησε ως το 1916, όταν θεωρήθηκε ασύμφορη λόγω του υψηλού κόστους μεταφοράς των τροφίμων σε μια περίοδο δυσμενών οικονομικών και πολιτικών συνθηκών. Τα επόμενα χρόνια η απόπειρα επαναλήφθηκε από διάφορους συλλόγους μέχρι το 1929, όταν την οργάνωση των μαθητικών εξοχών ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας, όπου χορήγησε από τα εκπαιδευτικά τέλη 1.000.000 δρχ. στο Πατριωτικό Ίδρυμα για οικοδόμηση ιδίου κτιρίου για την θερινή κατασκήνωση των απόρων ασθενικών μαθητών.

Κατόπιν το Πατριωτικό Ίδρυμα σε συνεργασία με την υπηρεσία της Σχολικής Υγιεινής ίδρυσε την Παιδική Εξοχή Βούλας. Παρόμοιες αποστολές πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του Τμήματος Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας σε πολλά μέρη της Ελλάδος χάρη και στη συμβολή εκπαιδευτικών λειτουργών και γιατρών, αλλά και με την υλική υποστήριξη τοπικών σωματείων, οργανώσεων του Πατριωτικού Ιδρύματος και του Ερυθρού Σταυρού.

Κατά την Μεταξική περίοδο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική, εθνική και θρησκευτική μόρφωση των παιδιών μέσα στις παιδικές κατασκηνώσεις.

Μετά την απελευθέρωση το Κράτος δια του Υπουργείου Πρόνοιας, και με την οικονομική βοήθεια της Αμερικής, διέθεσε κατά το 1945 και 1946 σημαντικές πιστώσεις για την οργάνωση και λειτουργία των μαθητικών εξοχών με τρόφιμα, κατασκηνωτικό υλικό και λοιπά εφόδια. Παράλληλα και το Υπουργείο της Εθνικής Παιδείας προέβη και αυτό στην οργάνωση μαθητικών εξοχών στην περιοχή κυρίως της Αττικής και Θεσσαλονίκης, χρησιμοποιώντας για την εγκατάστασή τους κατάλληλα διδακτήρια και εκπαιδευτικό προσωπικό ως στελέχη.

Τα χρόνια, κυρίως μετά τον πόλεμο, οργανώθηκαν και λειτούργησαν μαθητικές εξοχές και κατασκηνώσεις κατά τρόπο που δεν παρείχαν επαρκή εγγύηση για την επιτυχία των επιδιωκόμενων ευεργετικών για τους μαθητές αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε δε, εκτός των άλλων, και η ανάμιξη εξωσχολικών οργανώσεων και προσώπων χωρίς την απαιτούμενη πείρα και ικανότητα για την οργάνωση και λειτουργία τέτοιου είδους παιδικών ιδρυμάτων.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) αντιμετώπιζε με ιδιαίτερη θέρμη τη λειτουργία των μαθητικών κατασκηνώσεων και διεκδικούσε την επέκτασή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας. Το ενδιαφέρον της Δ.Ο.Ε. επικεντρώνεται στο έλεγχο της λειτουργίας των μαθητικών κατασκηνώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Αξιώνει όλες οι κατασκηνώσεις των διαφόρων Οργανισμών και Υπουργείων να περιέλθουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και στους εκπαιδευτικούς, που είχαν την αναγκαία ψυχολογική και παιδαγωγική κατάρτιση και πείρα. Πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι το 1948 προβάλλει ως αποτέλεσμα των ενεργειών της, τη συμμετοχή του προέδρου της στην Κεντρική Επιτροπή των Κατασκηνώσεων (Παπαδούρης, 2004, σελ. 589).

Αρνητικά επίσης συνέβαλε και η προσπάθεια της ποσοτικής επέκτασης των εν λόγω ιδρυμάτων σε βάρος της ποιότητάς τους και η πρόχειρη και βιαστική χρησιμοποίηση στελεχών χωρίς τις απαραίτητες για το έργο τους διοικητικές και παιδαγωγικές ικανότητες και ηθικά προσόντα. Εξ' άλλου, εκ μέρους του Κράτους δεν ασκήθηκε μέχρι τότε ο προσήκων έλεγχος στον τρόπο της οργάνωσης και λειτουργίας των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων και η συστηματική παρακολούθηση των διατιθεμένων υπ' αυτών μέσων για την υγεία των μαθητών και της εφαρμοζόμενης σ' αυτά αγωγής. Και εφ' όσον οι ελλείψεις που παρατηρούνταν και τα γενόμενα σφάλματα οφείλονταν στην επείγουσα ανάγκη της παροχής βοήθειας στους εξασθενημένους και επινόσους εκ του πολέμου μαθητές, δικαιολογούσαν κάθε σπουδή.

Εν κατακλείδι, ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα όσο αφορά το εν λόγω θέμα, θα μπορούσε να γίνει, στις σημερινές μαθητικές - παιδικές κατασκηνώσεις, περαιτέρω διερεύνηση και σύγκριση της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών και της συμβολής τους στην υγεία και στην ανάπτυξη των μαθητών.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.: Χ. Μητσοπούλου, - Μ. Φιλοπούλου), 4<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: εκδ. Έκφραση.

*Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς(2005). Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας*. Ανακτήθηκε στις 16/9/05, από <http://www.istoria-neolaias.gr>.,

Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2003). Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Κοινωνική αντίληψη και ιατρικό-παιδαγωγικές αναζητήσεις. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ΕΛ.Ε.Ι.Ε.*, τχ. 2. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός, σελ.55-78.

- Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Η εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. Μια συγκριτική προσέγγιση*. 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ιστορία Εκπαίδευσης, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα.
- Καζαμιάς, Α. (2002 – 03). Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και Σχεδιασμοί. *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τχ. 1, Αθήνα: εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.
- Καρακατσάνη, Δ. (2002). *Σχεδιασμός και οργάνωση σχολικών υπαίθριων ιδρυμάτων (20ος αι.)*. Πρακτικά συνεδρίου: Ελληνικά Ιστορικά Εκπαιδευτήρια στη Μεσόγειο. Από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Χίος.
- Καρακατσάνη, Δ. & Θεοδώρου, Β. (2007). *Η Φιλελεύθερη πολιτική για την υγεία των παιδιών την περίοδο 1928-1932*. Πρακτικά του συνεδρίου Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος", Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2004. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπαδάριος, Εμ., Χρυσάφη, Μιχ. & Τσιτσικά Ανδ. (1918). *Περί προστασίας της υγείας του έλληνοπαιδός και ιδίως του φοιτητός εις το σχολείον, Είσηγηση σέ συνεδρία της 24 Αύγουστου 1918 του Μονίμου Συμβουλίου Υγιεινής του Πατριωτικού Ίδρύματος Περιθάλψεως*.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1928). *Μαθήματα Σχολικής Υγιεινής*, 2η έκδοση. Αθήνα: εκδ. Σφενδόνης.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1932). Η έλληνική σχολική υγιεινή. *Ιστορία – εξέλιξις – αποτελέσματα. Έπετηρίς Δημοτικής Έκπαιδεύσεως 1932*. Αθήνα: εκδ. Δημητράκου, σελ. 138-172.
- Μουζέλης, Ν. (1997). *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α' και Β', 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, & Γ., Μπερδούση, Ε. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Συγκριτική Παιδαγωγική – 6. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Νικολαΐδης, Θ. (1937). *Υγιεινή του μαθητού και του διδασκάλου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Τριανταφύλλου.
- Παπαδούρης, Π. (2004). *Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946-1967*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (1998). Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. *Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου*

*Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: “Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα”*. Ναύπακτος: εκδ. Ατραπός, σελ. 853-858.

Στεφάνου, Δ. (1940). *Σχολική Υγιεινή μετὰ στοιχείων παιδολογίας*. Αθήναι: εκδ. Η. Παυλόπουλος.

Στεφάνου, Δ. (1947). *Μαθητικά έξοχαί και κατασκηνώσεις, (νομοθεσία, κανονισμός, οδηγία, ύποδείγματα)*. Αθήναι: εκδ. Αλευροπουλου.



**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία για τη λειτουργία των σχολείου ως οργανισμός μάθησης του P.M. Senge**

**Ileia Primary School teachers' perspective on school's function as P.M. Senge's Learning Organisation**

**Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος, Δάσκαλος, Msc, kzogopoulos@gmail.com**

**Constantine Zogopoulos, Teacher in Primary Education, Msc, kzogopoulos@gmail.com**

**Abstract:** In an era of novelty, technology and information evolution and constant change, school faces the urge to transform into a Learning Organisation one which will have vision, set goals and will be able to successfully and constantly adjust to any demand plus it will be effective at the same time.

The present research had as its main goal to investigate, using the teachers' perspectives, whether schools nowadays share indeed characteristics of a Learning Organisation according to Senge's Five Disciplines. 227 Primary School teachers all over the Prefecture of Ileia participated in a quantitative research answering numerous questionnaires used for this purpose. The data collected was analysed with the use of SPSS v25 software. According to the results of the research, school units in Ileia have adopted features of the Learning Organisation model to a satisfactory standard. Teachers, appear to realize the necessity of the school transforming itself into a Learning Organisation in order to achieve constant evolution to satisfy new educational and social needs.

**Key words:** Learning Organisation, Senge, school, teachers

**Περίληψη:** Στην εποχή της καινοτομίας, της εξέλιξης της τεχνολογίας των πληροφοριών και των διαρκών αλλαγών, το σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης, που θα έχει όραμα, θα θέτει στόχους και θα μπορεί να προσαρμόζεται διαρκώς με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις, ενώ παράλληλα θα είναι αποτελεσματικό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αν τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια από 227 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS v25. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, έχουν υιοθετήσει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε μαθησιακό οργανισμό για διαρκή εξέλιξη σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

**Λέξεις-κλειδιά:** οργανισμός μάθησης, Senge, σχολείο, εκπαιδευτικοί

## 1. Εισαγωγή

Η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν καταστήσει την καινοτομία και την αλλαγή απαραίτητες για όλους τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Οι οργανισμοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα προσαρμογής στις νέες εξελίξεις και υιοθέτησης αλλαγών για τη συνεχή βελτίωσή τους (Renshaw, 2003· Senge, 1990). Πολλοί από τους ερευνητές θεωρούν ότι το σχολείο θα πρέπει να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης όπου θα επικεντρώνεται στη βελτίωση των ατόμων, την έρευνα, τη διαρκή μάθηση, το διάλογο, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής κοινότητας και τη δέσμευσή τους για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων μέσα από ένα κοινό όραμα (Marquardt, 1996· Senge, 1990 · Watkins & Marsick, 2003). Μέσα από τον μετασχηματισμό σε οργανισμό μάθησης, το σχολείο θα μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητα για διαρκή μάθηση και σκέψη, να προάγει την καινοτομία, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις όποιες αλλαγές του περιβάλλοντος προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (Williams et al., 2012).

## 2. Ο οργανισμός μάθησης

Ο όρος οργανισμός μάθησης υιοθετήθηκε για πρώτη φορά από τον Carrant το 1987 (όπ. αναφ. Marah et al., 2006) για να περιγράψει τους οργανισμούς που αναζητούσαν νέους τρόπους οργάνωσης στον τομέα των επιχειρήσεων προκειμένου να επιβιώσουν σε περιόδους έντονου ανταγωνισμού στις αγορές. Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης ξεκίνησε με τους Argyris και Schön (1978) προκειμένου να αναπτύξουν μια θεωρία για την αποτελεσματικότερη διοίκηση. Ως έννοια όμως διαδόθηκε κυρίως με τον Senge (1990) όταν εκδόθηκε το βιβλίο του *The Fifth Discipline*. Ο Senge (1990) θεωρεί τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που έχει υιοθετήσει τη μάθηση ως αναπόσπαστο στοιχείο. Είναι το μέρος όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα μοντέλα σκέψης. Η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν ως μέλη ενός οργανισμού. Ο οργανισμός μάθησης θα πρέπει να διαθέτει συστηματική σκέψη, όραμα, προσωπική ικανότητα και ομαδική μάθηση για τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από μια συλλογική προσπάθεια (Senge, 1990). Επιπρόσθετα, ο Marquardt (1996) τον θεωρεί ως έναν οργανισμό που λειτουργεί συλλογικά για τη βελτίωση, τη συλλογή, τη διαχείριση και τη χρήση της γνώσης για την επιτυχία του μέσω της μάθησης η οποία είναι παρούσα σε κάθε επίπεδο της λειτουργίας του.

Οι Watkins και Marsick (1993) θεωρούν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που μαθαίνει συνεχώς και εξελίσσεται και δημιουργεί τις συνθήκες για μια κουλτούρα μάθησης. Η μάθηση είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί συλλογικά για να μεγιστοποιηθεί το όφελος με τη συμμετοχή των εργαζόμενων στους στόχους του οργανισμού προκειμένου να πετύχουν την καλύτερη απόδοση μέσα στον οργανισμό.

Οι Watkins και Marsick (1993) πρότειναν έξι ενέργειες που δύναται να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης:

- ✓ Ενδυνάμωση και στήριξη των ανθρώπων για ένα συλλογικό όραμα.
- ✓ Προώθηση της αναζήτησης και του διαλόγου.
- ✓ Ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης.
- ✓ Δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης.
- ✓ Διασύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον.
- ✓ Διαχείριση και διαμοιρασμός της νέας γνώσης.

Επιπλέον οι Watkins και Marsick (1993) παρουσίασαν επτά διαστάσεις για έναν οργανισμό μάθησης: α) Σε ατομικό επίπεδο τη μάθηση για τα μέλη του με τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης, την προώθηση του διαλόγου και της αναζήτησης. β) Σε ομαδικό επίπεδο την ενίσχυση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας. δ) Στο επίπεδο του οργανισμού, τη δημιουργία υποσυστημάτων για τη σύλληψη και το διαμοιρασμό της γνώσης. ε) Την ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων-μελών του οργανισμού για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. στ) Τη σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό). ζ) Την ηγεσία που προάγει τη μάθηση στην προοπτική μετασχηματισμού ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

Σύμφωνα με τους Skerlavaj και Dimivski (2006) και Kantabutra (2006) η μάθηση ενισχύει την οργανωσιακή ικανότητα για καινοτομία και ανάπτυξη. Ο οργανισμός θα πρέπει να διαθέτει οργανωμένες δομές για να καταγράφει τη νέα γνώση και να τη διαμοιράζει σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Ένας οργανισμός για να επιβιώσει, θα πρέπει ο ρυθμός μάθησης να είναι ίδιος ή μεγαλύτερος από το ρυθμό αλλαγών στο εξωτερικό του περιβάλλον (Revans, 1982).

### **3. Ο οργανισμός μάθησης σύμφωνα με τον P.Senge**

Ο P. Senge το 1990 εξέδωσε το βιβλίο: *THE FIFTH DISCIPLINE: The Art & Practice of the Learning Organization* (Η Πέμπτη Πειθαρχία - η τέχνη και πρακτική του οργανισμού μάθησης) το οποίο εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη θεωρία βασισμένη σε πέντε αρχές που θα πρέπει να οικοδομηθούν σε έναν οργανισμό για να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Για την οργανωσιακή μάθηση είναι απαραίτητες πέντε αρχές που θα πρέπει να υπάρχουν και να λειτουργούν σε έναν οργανισμό οι οποίες όταν εφαρμόζονται μετατρέπουν τους παραδοσιακούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης (Senge, 1990). Αυτές οι αρχές δεν

είναι νέες για τους ερευνητές, ωστόσο ο Senge τις συστηματοποίησε φτιάχνοντας ένα θεωρητικό μοντέλο όπου ο συνδυασμός και η εφαρμογή και των πέντε αρχών θα συμβάλλουν στην οργανωσιακή μάθηση. Η εφαρμογή τους είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερη αφοσίωση, επιμονή και χρόνο και για αυτό ο Senge την ονόμασε *πειθαρχία* (discipline). Οι ακόλουθες πέντε αρχές αφορούν:

- ✓ Την Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery).
- ✓ Τα Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).
- ✓ Την Ομαδική Μάθηση (Team Learning).
- ✓ Το Κοινό Όραμα (Shared Vision).
- ✓ Τη Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).

Σύμφωνα με τον Senge (1990), οργανισμό μάθησης έχουμε όταν οι άνθρωποι επεκτείνουν συνέχεια τη δημιουργική τους ικανότητα για την επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων που επιθυμούν. Ο οργανισμός χρησιμοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες στο ατομικό επίπεδο, το ομαδικό και το οργανωσιακό επίπεδο όπου μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των συνεχών πειραματισμών, παράγεται νέα γνώση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων νοητικών μοντέλων προκειμένου ο οργανισμός να πετύχει καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον και να έχει προοπτική για το μέλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να υπάρχει συστηματική σκέψη με ελεύθερο, συλλογικό αναστοχασμό και οι άνθρωποι να μαθαίνουν και να καινοτομούν διαρκώς μέσα από τη συλλογική μάθηση. Επίσης, χρειάζεται αλλαγή της νοοτροπίας και της σκέψης που δε θα περιορίζεται στην εκμάθηση νέων καθηκόντων, αλλά θα επεκτείνεται στην ανάπτυξη της «δημιουργικής έντασης» με βάση το όραμα, δηλαδή στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο πού βρισκόμαστε, τι θέλουμε να κάνουμε και τι μπορούμε να κάνουμε για να το καλύψουμε (Senge, et al., 1999). Η αλλαγή είναι αναγκαία και μπορεί να γίνει με το ξεπέρασμα παρωχημένων μοντέλων σκέψης (Kofman & Senge, 1993).

#### 4. Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός

Οι διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ιδιαίτερα όπως εμφανίστηκαν από τη δεκαετία του 1990, είχαν επίδραση και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αφορούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη Διοίκηση. Δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του σχολείου, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αξιολόγηση, θέτοντας την ανάγκη μετασχηματισμού και προσαρμογής του στα νέα δεδομένα που επέφερε η κοινωνία της γνώσης (Hofman et al., 2005). Ο Sarason (1990) σημειώνει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αποτύχει. Με βάση τα στοιχεία, πολλές από αυτές είχαν περιορισμένη επιτυχία καθώς δεν είχε αναγνωριστεί όσο θα έπρεπε ότι η αλλαγή είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, μια εξελικτική δύναμη με έμφαση στη μάθηση και την προσαρμογή και όχι

αυτοσκοπός (Dixon, 1994 'Fullan, 1991' Fullan & Miles, 1992). Στο πλαίσιο αυτών των προκλήσεων και της προσπάθειας για αύξηση και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, αποκτάει μεγάλο ενδιαφέρον ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μαθητόκενους οργανισμούς. Μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις άρχισε να εμφανίζεται η ιδέα του οργανισμού μάθησης με τον Senge (1990) ως κύριο θεμελιωτή για το χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο πολλές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πολλά στοιχεία με έναν οργανισμό και τέθηκε η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης καθώς παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο το οποίο ευνοεί την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα των σχολείων να μπορούν να λειτουργούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της αλλαγής.

Σε ένα σχολείο ως μαθητόκενου οργανισμού, βασικό στοιχείο αποτελεί η μάθηση, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, ιδεών και πρακτικών στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Clement & Vandenberghe, 2001). Ως ανοικτό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να είναι δεκτικό στις αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις υιοθετώντας τις απαραίτητες αλλαγές, την καινοτομία και τη νέα γνώση που θα προκύπτει και μέσα από το σχολείο με την έρευνα, τον πειραματισμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν σε ομάδες-κοινότητες μάθησης προάγοντας τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και τη συνεργασία αναπτύσσοντας παράλληλα μια κουλτούρα που θα εναρμονίζει την επίτευξη των προσωπικών στόχων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του σχολείου (Vanhoof et al., 2009). Η ηγεσία με τις πρακτικές της θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά, να ενισχύει τη συνεργασία και την ελεύθερη έκφραση, να επιβραβεύει τη δημιουργικότητα, να συντονίζει και να κατευθύνει με ξεκάθαρο όραμα και στόχους κάνοντας συμμετόχους και τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή τους.

Όπου τα σχολεία λειτουργούν με όρους οργανωσιακής μάθησης τα αποτελέσματα για τους μαθητές είναι καλύτερα, καθώς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεσμεύονται σε μια διαρκή μάθηση μέσα από ομάδες εργασίας (Chan, 2009). Η οργανωσιακή μάθηση δίνει προτεραιότητα στη μάθηση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα λήψης των αποφάσεων, στη δέσμευση, στο όραμα, στους στόχους, στη συνεργασία, στις νέες ιδέες, στην καινοτομία, στην κοινωνική λογοδοσία και στην ανάπτυξη συστημικής σκέψης όλων των μελών του οργανισμού. Ο οργανισμός θα μπορεί καλύτερα να χειριστεί τις όποιες αλλαγές και επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον. Η μάθηση ως προτεραιότητα μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα δεκτική των αλλαγών και αποτελεί σημαντική παράμετρος για την υιοθέτηση αλλαγών από τα σχολεία (Kruse, 2003' Silins & Mulford, 2002).

Στις νέες αυτές ανάγκες και προκλήσεις οι πέντε αρχές του Senge για τον οργανισμό μάθησης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οικοδομήσουν ένα σχολικό οργανισμό μάθησης, αρκεί να προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό, τα αποτελέσματα που αναμένονται, ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών και οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων (Senge et al., 2000). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και άλλοι συγγραφείς. Οι Geijsel et al. (2001) έχουν την άποψη πως η καινοτομία και η αναδιάρθρωση των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ενθαρρύνουν τα μέλη του στις διαδικασίες της αλλαγής. Για τον Bierenna (1999) η ιδέα του οργανισμού μάθησης, παρέχει μια αναγεννητική επιρροή στην καλλιέργεια και την ανανέωση της αλλαγής για τη βελτίωση των σχολείων. Οι Isaacson και Bamburgh (1992) θεωρούν πως είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πέντε αρχές του Senge για την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης.

## 5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως μαθάνοντες οργανισμοί σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge.

Ειδικότερα στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής της οργανωσιακής μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

## 6. Ερευνητικά ερωτήματα

- ✓ Οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.M. Senge με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
- ✓ Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις πέντε αρχές του Senge ως προς το βαθμό που εμφανίζονται στα σχολεία;

## 7. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν από τετραθέσια ως πολυθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία στο Νομό Ηλείας. Η έρευνα διεξήχθη από τις 20 Απριλίου έως τις 30 Μαΐου 2018. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν διαφορετικών ηλικιών, χρόνων υπηρεσίας και εργασιακής σχέσης (μόνιμοι-αναπληρωτές). Συνολικά δόθηκαν απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο από 227 άτομα του πληθυσμού. Το δείγμα που επιλέχθηκε έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικό με βάση κοινά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των ερωτώμενων προκειμένου τα όποια συμπεράσματα να ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού προέλευσης του δείγματος (Παπαναστασίου, 2005). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling).

## 8. Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα ως μέθοδος για τη συλλογή των στοιχείων. Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα για τη μέτρηση θεωρητικών εννοιών, απόψεων, αντιλήψεων μέσω κλειστών ή ανοιχτών ερωτήσεων οι οποίες έχουν επιλεγεί εκ των προτέρων δίνοντας τη δυνατότητα στους ερωτώμενους για επιλογή από προκαθορισμένες απαντήσεις ή την επιλογή ελεύθερης έκφρασης με τη δυσκολία όμως της κατηγοριοποίησης (Κυριαζή, 2005· Ψαρρού και..άλ., 2004). Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων στην έρευνα (Javeau, 1996).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από τρία μέρη με 74 ερωτήσεις. Ένα μέρος του ερωτηματολογίου εκτός από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, περιείχε το ερωτηματολόγιο LOQS του Park (2008) με 35 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το αν οι σχολικές μονάδες παρουσίαζαν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge (1990). Οι απαντήσεις δίνονται από τους ερωτώμενους στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert που επεκτείνεται από το 1 (Σχεδόν ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (Συχνά) έως το 5 (Σχεδόν πάντα).

## 9. Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v 25.0. (Statistical Package for Social Sciences) προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων αφού είχε προηγηθεί ο έλεγχος της πληρότητας των απαντήσεων. Ανάλογα με το είδος των μεταβλητών και τις συσχετίσεις έγινε διαφορετική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία (πίνακες συχνοτήτων –ποσοστών, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο).

Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων (Πίνακας 1) για τις επιμέρους διαστάσεις (αρχές Senge) έδωσε τον δείκτη Cronbach  $\alpha$  από 0,844 μέχρι 0,893, ενώ για το σύνολο και των πέντε διαστάσεων είχαμε (Cronbach's  $\alpha=0,962$ ).

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

Αρχές του Senge	Αριθμός ερωτήσεων	
Κοινό όραμα	7	0,893
Νοητικά μοντέλα	8	0,887
Προσωπική ικανότητα	6	0,844
Συστημική Σκέψη	7	0,859
Ομαδική μάθηση	7	0,889
<b>Οργανισμός μάθησης</b>	<b>35</b>	<b>0,962</b>

## 10. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας λόγω έλλειψης χρόνου και πόρων και η ερευνητική προσέγγιση εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επομένως τα ευρήματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν για άλλους νομούς ή για όλη την Ελλάδα.

Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας και της συγκέντρωσης ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπήρχε η δυνατότητα για τυχόν διευκρινίσεις μέσω της παρουσίας του ερευνητή δια ζώσης ή μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας (email).

## 11. Αποτελέσματα

### 11.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Σχετικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Πίνακας 2) συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι άνδρες ήταν σε ποσοστό 27,3% και οι γυναίκες σε ποσοστό 72,7%. Ο πληθυσμός του δείγματος είχε περισσότερες γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες.

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην οποία βρίσκονταν, το μεγαλύτερο μέρος ήταν μεταξύ 31-40 ετών (26,9%), ακολουθεί η ηλικία μεταξύ 41-50 ετών (24,7%), σε μεγαλύτερη ηλικία 51-55 ετών (24,2%), με μικρότερα ποσοστά βρίσκονταν στην ηλικία μεταξύ των 22-30 ετών (16,7%) και τέλος στην ηλικία 56 ετών και άνω βρίσκονταν το 7,5%.

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων δεν είχε επιπλέον σπουδές (41,9%), ένα μικρότερο μέρος διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (22%), το 15,9% είχε πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου με τα Παιδαγωγικά τμήματα ως απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, το 9,3% διέθετε και δεύτερο πτυχίο από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Τέλος σε ακόμα μικρότερο ποσοστό (4%) είχε δηλώσει κάτι άλλο ως επιπλέον σπουδές, ενώ μόλις το 0,4%, διέθετε διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Όσον αφορά τη σύνθεση των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (Δάσκαλοι/ες) σε ποσοστό 86,8% ενώ σε αρκετά μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 06 (Αγγλικής Φιλολογίας), σε ποσοστό 4,8%, εκπαιδευτικοί ΠΕ 16 (Μουσικών Σπουδών) και ΠΕ 19-20 (Πληροφορικής) με παρόμοια ποσοστά (2,2%) και σε πολύ μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων και ειδικοτήτων.

Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν το μεγαλύτερο μέρος είχε λίγα έτη (μέχρι 3 έτη) σε ποσοστό 41,4%, σε μικρότερο ποσοστό (17,6%) από 7-11 έτη, σε



παρόμοιο ποσοστό (16,3%) από 12-24 έτη, το 12,8% είχε 25 έτη και άνω, ενώ από 4-6 έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν το 11,9%.

Όπως διαπιστώνει κανείς η συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, το μεγαλύτερο μέρος (31,9%) είχε 25 και άνω έτη, το 28,8% από 12-24 έτη, το 26,5% είχε από 7-11 έτη, ενώ ένα μικρότερο μέρος είχε μέχρι 3 έτη (8%) και από 4-6 έτη το 4,9%.

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (55,9%), ενώ το 33,9%, αναπληρωτές. Στους μόνιμους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 8,4% και οι Υποδιευθυντές/ντριες σε ποσοστό 1,8%. Συνολικά, το 66,1% ήταν μόνιμοι.

**Πίνακας 2. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος**

Μεταβλητές	Συχνότητα (N=227)	Ποσοστό %
<b>Φύλο</b>	Ανδρας	62 27,3
	Γυναίκα	165 72,7
<b>Ηλικία</b>	22-30	38 16,7
	31-40	61 26,9
	41- 50	56 24,7
	51-55	55 24,2
	56 και άνω	17 7,5
<b>Πρόσθετες σπουδές</b>	Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	15 6,6
	Εξομοίωση πτυχίου	36 15,9
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21 9,3
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	50 22,0
	Διδακτορικό Δίπλωμα	1 0,4
	Άλλο	9 4,0
	Όχι	95 41,9
<b>Εργασιακή σχέση/Ιδιότητα</b>	Μόνιμος/η	127 55,9
	Αναπληρωτής/ρια	77 33,9
	Δ/ντής/ρια	19 8,4
	Υποδ/ντής/τρια	4 1,8
<b>Κλάδος</b>	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	197 86,8
	ΠΕ 06 Αγγλικών	11 4,8
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	5 2,2
	ΠΕ 19-20 Πληροφορικής	5 2,2
	ΠΕ 16 Μουσικής	2 0,9
	ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών	2 0,9
	ΠΕ 05 Γαλλικών	2 0,9
	ΠΕ 07 Γερμανικών	1 0,4
	ΠΕ 32 Θεατρικής Αγωγής	2 0,9
<b>Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε</b>	0-3	94 41,4
	4-6	27 11,9
	7-11	40 17,6
	12-24	37 16,3

	25 και άνω	29	12,8
	0-3	18	8,0
	4-6	11	4,9
<b>Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>	7-11	60	26,5
	12-24	65	28,6
	25 και άνω	73	32,0
	13 και άνω/θέσιο	19	8,4

## 11.2. Οι πέντε αρχές του Segne

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το κοινό όραμα (Πίνακας 3.), ένα υψηλό ποσοστό (82, 4%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι στο σχολείο συχνά και σχεδόν πάντα δημιουργούν μαζί με τον/τη Διευθυντή/ντρια το όραμα και τους στόχους για το σχολείο. Σε υψηλό ποσοστό (70,1%) συχνά και σχεδόν πάντα οι προσωπικοί τους στόχοι εναρμονίζονται με τους στόχους και το όραμα για το σχολείο και για τα οποία δεσμεύονται (68,3%). Οι αρχές και ο τρόπος διδασκαλίας τους συμβαδίζουν με το σχολικό όραμα συχνά και σχεδόν πάντα (65,2%) και συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό (69,2%) για τις αρχές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη του οράματος. Επίσης, σε υψηλό ποσοστό (73,6%) θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα επικρατεί κλίμα ελευθερίας και εξοικείωσης με τους συναδέλφους τους να μοιράζονται απόψεις και ιδέες, ενώ σε μεγάλο βαθμό (66,9%) όταν υιοθετούν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους συνυπολογίζουν την επίδραση στους στόχους και το όραμα του σχολείου.

**Πίνακας 3. Κοινό Όραμα (ΚΟ)**

Συχνότητα (N=227)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
33. Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,9	2,2	14,5	46,3	36,1
5. Οι εκπαιδευτικοί μας αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου		2,6	27,3	52,0	18,1
9. Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.		8,8	22,9	45,8	22,5
13. Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,4	3,5	30,8	47,6	17,6
17. Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος της σχολικής		4,0	26,9	47,6	21,6

μονάδας.					
21. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.	0,4	7,0	18,9	45,8	27,8
25. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.		2,2	30,8	43,6	23,3

Σχετικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 4.), το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων (59%) εκτιμά πως οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα, εφαρμόζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και διερευνούν τις απόψεις τους για τις νέες πρακτικές (61,7%). Σε υψηλά ποσοστά επίσης κυμαίνεται η άποψη των συμμετεχόντων (60,4%) ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν συχνά και σχεδόν πάντα τον τρόπο επίδρασης των πεποιθήσεών τους στις πρακτικές τους και αλλάζουν συχνά και σχεδόν πάντα τις πρακτικές τους με βάση τις αντιδράσεις των μαθητών (72,7%). Η πλειονότητα των ερωτώμενων (70,9%) έχει την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα, αναστοχάζονται στις πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση εξ αφορμής σημαντικών γεγονότων στο χώρο του σχολείου ή στην τάξη. Υψηλό ποσοστό (67,4%) των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα, μοιράζονται σκέψεις και αντιλήψεις για δραστηριότητες της σχολικής ζωής με άλλους εκπαιδευτικούς για να βεβαιωθούν ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές. Σε μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα μπορούν να εξηγήσουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα για το σχολείο (67,4%) και ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης (55,5%).

Πίνακας 4. Νοητικά Μοντέλα (NM)

Συχνότητα (N=227)  Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
2. Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.	1,3	7,9	31,7	48,0	11,0
6. Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	4,0	33,5	52,4	9,3
10. Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.		6,6	33,0	46,3	14,1

14. Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	4,4	22,9	53,3	19,4	
18. Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.	1,3	3,1	24,7	48,9	22,0
22. Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.	7,9	24,7	53,7	13,7	
26. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική του σχολείου.	3,5	29,1	52,9	14,5	
30. Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.	1,8	10,6	32,2	48,0	7,5

Αναφορικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 5.) σε όλες τις ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων είχαν την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να έχουν σαφείς επαγγελματικούς στόχους στο σχολείο (63,9%) συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για την προσωπική τους ανάπτυξη (57,7%) είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται με ξεκάθαρο τρόπο την υπάρχουσα πραγματικότητα και τους επαγγελματικούς τους στόχους (68,2%) να γεφυρώνουν το χάσμα που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που επιθυμούν για το μέλλον (60,8%) να συμπληρώσουν τυχόν ελλείψεις σε δεξιότητες και γνώσεις για την διδασκαλία τους (68,8%) και ότι έχουν δυνατότητες και ευκαιρίες για μάθηση στη διδασκαλία ή σε άλλες εργασίες (50,7%) ενώ το 47,1%, των εκπαιδευτικών σπάνια ή μερικές φορές έχουν αυτή την δυνατότητα και τις ευκαιρίες.

**Πίνακας 5. Προσωπική Ικανότητα (III)**

Ερωτήσεις	Συχνότητα (N=227)		Σχεδόν ποτέ		Σχεδόν πάντα	
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
3. Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.			5,7	30,4	48,9	15,0
11. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.	0,9	7,0	34,4	43,6	14,1	
19. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με σαφήνεια	0,4	4,8	26,4	51,5	16,7	

όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.					
27. Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.	0,4	4,4	34,4	46,3	14,5
31. Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.	0,9	4,4	26,0	50,7	18,1
34. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.	2,2	8,8	38,3	41,0	9,7

Σχετικά με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 6.), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (59,5%) είχε την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πληροφορίες για τα μαθήματα με άλλους συναδέλφους και συμμετέχουν συχνά και σχεδόν πάντα σε συζητήσεις για μοιραστούν ιδέες και απόψεις για θέματα διδασκαλίας και μάθησης (63%). Σε υψηλά ποσοστά οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα (70,5) οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ισοτιμία και συχνά και σχεδόν πάντα (74,5%) θεωρούν ότι η ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών σε επίπεδο ομάδας βοηθάει στην επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων θεωρεί πως συχνά και σχεδόν πάντα στο σχολείο (73,2%) υπάρχει σεβασμός και ενσυναίσθηση στις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών και συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχει η δυνατότητα για υποβολή ερωτήσεων μεταξύ των συναδέλφων σε κλίμα ελευθερίας (77,1%). Τέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα (52,9%) οι εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

**Πίνακας 6. Ομαδική Μάθηση (ΟΜ)**

Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Σχεδόν πάντα	
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %		
4. Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.	0,4	6,2	33,9	43,6	15,9					
8. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	6,2	30,0	44,5	18,5					
12. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας	0,9	4,4	24,2	42,3	28,2					
16. Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι		4,8	20,7	47,6	26,9					

χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.					
20. Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τες από την πλευρά του συναδέλφου τους.	0,9	2,2	23,8	43,2	30,0
24. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το επαγγελματικού καθεστώσ στο σχολείο.	0,4	2,6	19,8	38,3	38,8
28. Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.	2,2	6,6	38,3	34,4	18,5

Ως προς τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 7.), το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει την άποψη ότι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα (62,2%) συνδέουν με προσοχή την τρέχουσα εκπαίδευση με τη μελλοντική προοπτική των μαθητών και συχνά και σχεδόν πάντα (75,8%) η ενασχόλησή τους με τις προκλήσεις και τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο σχολείο γίνεται με γνώμονα την επίδρασή τους στους μαθητές. Σε υψηλό ποσοστό οι συμμετέχοντες εκτιμούν πως συχνά και σχεδόν πάντα (62,6%) οι εκπαιδευτικοί κατά τη δημιουργία ή τροποποίηση σχολικών κανόνων, εναρμονίζονται με το ισχύον νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πράξεις ενώ στην ενασχόλησή τους με θέματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τους τις τυχόν επιδράσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 58,1%. Υψηλά ποσοστά έχουμε και στις απαντήσεις των ερωτώμενων σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα λαμβάνουν υπόψη τους στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, τις επιδράσεις στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (66,6%) υιοθετούν διαφοροποιημένη-συμπεριληπτική μορφή διδασκαλίας (81,5%) ενώ αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά θέματα ως συνέχεια και με προοπτική και όχι αποσπασματικά ή ως στιγμιαία συμβάντα (75,3%).

Πίνακας 7. Συστημική Σκέψη (ΣΣ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
7. Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.	0,4	5,7	31,7	46,3	15,9
15. Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.		3,1	21,1	48,0	27,8
23. Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.	0,9	6,6	30,0	45,4	17,2

29. Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς	2,2	7,9	31,7	39,6	18,5
32. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολείου.		4,4	29,1	44,1	22,5
35. Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.	0,4	4,0	14,1	44,5	37,0
1. Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.	0,4	2,6	21,6	42,3	33,0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8., η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται γύρω στο 4 για κάθε αρχή και συνολικά για τον οργανισμό μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει συχνά χαρακτηριστικά κοινού οράματος, νοητικών μοντέλων, προσωπικής ικανότητας, ομαδικής μάθησης και συστημικής σκέψης ενώ έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία οι αρχές της οργανωσιακής μάθησης δεδομένου ότι η κλίμακα Likert των απαντήσεων ήταν πενταβάθμια. Από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης περισσότερο αναπτυγμένες είναι το κοινό όραμα με την ομαδική μάθηση και τη συστημική σκέψη.

**Πίνακας 8. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις αρχές του Senge**

Αρχές του Senge	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Κοινό όραμα (ΚΟ)	227	2	5	3,9	,635
Νοητικά μοντέλα (ΝΜ)	227	2	5	3,7	,594
Προσωπική ικανότητα(ΠΙ)	227	1	5	3,7	,611
Ομαδική μάθηση (ΟΜ)	227	1	5	3,9	,667
Συστημική σκέψη (ΣΣ)	227	2	5	3,9	,620
<b>ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>	227	2	5	3,8	,545

## 12. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η λειτουργία των σχολείων παρουσιάζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του

δείγματος εκτιμούν ότι τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Segne.

Σχετικά με το κοινό όραμα (Πίνακας 3.) η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70,8%) εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει χαρακτηριστικά που προωθούν το κοινό όραμα και τη συνδιαμόρφωσή του με τον/την Διευθυντή/ντρια, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίησή του και την ευθυγράμμιση των προσωπικών τους αρχών και στόχων με τους στόχους του σχολείου. Αντίθετα ένα μικρότερο μέρος (29,2%) δήλωσε πως αυτό συμβαίνει από σπάνια ως μερικές φορές.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η Αποστολοπούλου (2016) διαπιστώνει την ύπαρξη κουλτούρας οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Αχαΐας. Η Παπάζογλου (2016) με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, αποφαίνεται πως τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Smith (2007) και Christy (2008) σύμφωνα με έρευνες σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται κυρίως στο κοινό όραμα, στους στόχους, στη συλλογική ευθύνη, στην κουλτούρα και στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου.

Διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Η Τάγαρη (2017) βασισμένη στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία κάνει λόγο για μέτρια επίπεδα υιοθέτησης χαρακτηριστικών οργανισμού μάθησης στα σχολεία. Αυτό φαίνεται ότι έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Αλτιντζής (2014) με βάση τα ευρήματα της έρευνάς του αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεσμεύονται λιγότερο στην ύπαρξη κοινού οράματος, στην κουλτούρα, στη συλλογική ευθύνη και στους στόχους του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας της Smith (2007) προκύπτει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου σχετικά με τη συλλογική ευθύνη, την κουλτούρα και τους στόχους του σχολείου. Σε παρόμοια έρευνα η Christy (2008) καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα, προσθέτοντας και το όραμα ως μία παράμετρο που παρουσιάζει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Οι Boreham και Reeves (2008) βασιζόμενοι στα ευρήματα της έρευνάς τους εντόπισαν διαφοροποιήσεις ως προς την υιοθέτηση αλλαγών οργάνωσης ανάμεσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας με τα σχολεία της πρωτοβάθμιας να βρίσκονται σε καλύτερη θέση.

Αναφορικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 4.) η πλειονότητα των ερωτώμενων εκτιμά σε υψηλό ποσοστό (64,37%) ότι συχνά ως σχεδόν πάντα τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία ανάπτυξης νοητικών μοντέλων, σε αντίθεση με ένα μικρότερο αλλά «σημαντικό» ποσοστό (35,63%) που θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές. Κρίνοντας από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, διαφαίνεται πως έχουν επίγνωση της επίδρασης των πεποιθησεων και των υποθέσεων τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές που



εφαρμόζουν. Φαίνεται επίσης ότι μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις σκέψεις τους και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν προκειμένου να υιοθετήσουν τυχόν αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και τις διδακτικές τους τεχνικές ώστε αυτές να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους στόχους του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Αλτιντζής, 2014· Αποστολοπούλου, 2016· Cristy, 2008· Δεκούλου 2012· Higgins et al., 2011· Silins & Mulford, 2002 και Smith, 2007) που αναφέρουν ότι η ύπαρξη κλίματος που ευνοεί το διάλογο, αλλά και η ψυχολογική ασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους τους ωθεί να υιοθετήσουν καινοτόμες δράσεις και να δεσμεύονται στους στόχους και την κουλτούρα του σχολείου. Συμφωνία φαίνεται να υπάρχει και με τις απόψεις των θεωρητικών. Ο Senge (1990) αναφέρει πως οι πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τα πράγματα τους επηρεάζουν στο πώς τα καταλαβαίνουν και στον τρόπο με τον οποίο δρουν. Οι Calvert et al. (1994), Louis και Kruse (1998) και Bryk et al. (1999) κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα του διαλόγου και της ελεύθερης έκφρασης των διαφορετικών απόψεων αλλά και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θα τους κάνουν περισσότερο πρόθυμους στον πειραματισμό και στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και τρόπων εργασίας.

Σχετικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 5.), ένα υψηλό ποσοστό (61,68%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ως σχεδόν πάντα έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους, να καλύψουν κενά της υπάρχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκονται και να υλοποιήσουν αυτό που προσδοκούν για το μέλλον, αλλά και να πετύχουν προσωπική ανάπτυξη. Αντίθετα, ένα μικρότερο αλλά ενδιαφέρουσα σημασίας ποσοστό της τάξης του 38,32% έχει αντίθετη άποψη, εκτιμώντας ότι σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από έρευνα της Παπάζογλου (2016) που αναφέρει ότι παρά τα μέτρια επίπεδα παροχής ευκαιριών από τα δημοτικά σχολεία για τη συνεχή μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι μαθαίνουν μέσα από την αλληλοβοήθεια και ότι τα σχολεία αφήνουν περιθώρια ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων και ενθαρρύνουν την κουλτούρα τον προβληματισμού και της ανατροφοδότησης. Η Αποστολοπούλου (2016) βασιζόμενη στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι υπάρχει δέσμευση από τους εκπαιδευτικούς για συνεχή μάθηση και ότι αναθεωρούν τις απόψεις τους σε ικανοποιητικά επίπεδα ύστερα από ομαδικές συζητήσεις. Σύμφωνα με τους Kurland et al. (2010) με βάση τα ευρήματα της έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαχείριση των γνώσεών τους όταν οι διευθυντές προβάλλουν ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο. Οι Silins και Mulford (2002) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αυστραλία και στην Τασμανία, διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως πηγή μάθησης και την ενδυνάμωσή των δεξιοτήτων τους μέσω της υποστήριξης που έχουν για το σκοπό αυτό από την ηγεσία των

σχολείων. Σύμφωνα με την άποψη του Senge (1990) είναι σημαντικό να υπάρχει η επιθυμία και η διάθεση των ατόμων ενός οργανισμού για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για να βοηθήσουν τους άλλους να πετύχουν τους στόχους τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22%) του δείγματος των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ανάλογα ή και μεγαλύτερα ποσοστά διαφαίνονται και σε άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Καλατζή, 2017· Παπάζογλου, 2016).

Σε σχέση με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 6.), το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος (67,24%) έχει την άποψη ότι στο σχολείο προωθείται η ομαδική μάθηση σε πλαίσια σεβασμού και ισοτιμίας, με τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων, πληροφοριών και ιδεών για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα το 32,76% των ερωτώμενων αποτιμά ότι τα σχολεία λειτουργούν με χαρακτηριστικά ομαδικής μάθησης σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών (Leclerc et al., 2012· Lee, 2006· Silins et al., 2002) οι οποίοι διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα συνεργασίας και ομαδικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η Αποστολοπούλου (2016) στα ευρήματα της έρευνάς της αναφέρει τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για ύπαρξη συνεργασίας και ομαδικής μάθησης στα σχολεία όπου λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα και οι προτάσεις των ομαδικών διεργασιών αλλά και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπάζογλου (2016) η οποία διαπιστώνει ικανοποιητικά επίπεδα ελευθερίας των ομάδων εργασίας για προσαρμογή των στόχων τους και αναθεώρηση των απόψεών τους μέσα από ομαδικές συζητήσεις. Αντίθετα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Βύσσα, 2009· Τάγαρη, 2017) στις οποίες διαπιστώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για μέτρια επίπεδα συνεργασίας και ομαδικής μάθησης. Κατά κύριο λόγο λοιπόν, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικές ομάδες εργασίας μπορούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις και να αναπτύξουν νέες γνώσεις και κουλτούρα συμπεριφοράς ομαδικής μάθησης (Lee et al., 2010) κάνοντας χρήση μεθόδων όπως η ανταλλαγή γνώσεων και αντιλήψεων και η εποικοδομητική σύγκρουση και τη συνεργασία (Decuyper et al., 2010) ενώ ταυτόχρονα η ύπαρξη ψυχολογικής ασφάλειας και οι διαπροσωπικοί παράγοντες των μελών μιας ομάδας παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ομαδικής μάθησης (Edmondson, 1999).

Αναφορικά με τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 7.), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλό ποσοστό (68,87%) ότι στα σχολεία συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχουν χαρακτηριστικά συστημικής σκέψης. Στις όποιες δράσεις, αλλαγές, πρωτοβουλίες, και καινοτομίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν και στον τρόπο που σκέφτονται, λαμβάνουν υπόψη το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι ενέργειές τους και ο τρόπος σκέψης τους προσανατολίζονται με βάση τη συνολική θεώρηση των αλληλεπιδράσεων και επιρροών όλων των παραγόντων στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, το 32,13% εκτιμά ότι αυτό συμβαίνει από σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Παπάζογλου, 2016· Σαΐτη και Σαΐτης, 2011) οι οποίες κάνουν λόγο για διεύρυνση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία και για ενίσχυση των συλλογικών διεργασιών και αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κάτι που συμβάλλει στην περαιτέρω βελτίωσή τους. Ωστόσο, διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ερευνητικά ευρήματα της Τάγαρη, (2017) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι αλληλεπιδράσεις των σχολείων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παρουσιάζονται σε μικρότερο βαθμό.

### 13. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τις αναλύσεις που έγιναν, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μανθάνοντες οργανισμοί, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι έχουν ενσωματώσει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις πέντε αρχές/ διαστάσεις της οργανωσιακής μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία και από έρευνες στο διεθνή που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες κυρίως της Αυστραλίας, της Αγγλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και σε μικρότερο βαθμό από έρευνες στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις αρχές/διαστάσεις του Senge για τον οργανισμό μάθησης οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στα σχολεία τους σε μεγαλύτερο βαθμό υπάρχει το κοινό όραμα στη διαμόρφωση του οποίου συμμετέχουν και οι ίδιοι συσχετίζοντάς το με το προσωπικό τους όραμα και στόχους. Ακολουθεί η συστημική σκέψη όπου υπάρχει προσανατολισμός της σκέψης και της δράσης με βάση την αλληλεπίδραση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Τέλος, η ομαδική μάθηση με τη συνεργασία σε δράσεις, τη μάθηση των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και των αντιλήψεων μεταξύ τους.

Σε μικρότερο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχουν τα νοητικά μοντέλα καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο και περιορίζονται ως ένα βαθμό από τα πλαίσια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάληψη πρωτοβουλιών και πειραματισμών σε νέες ιδέες και μεθόδους.

Τέλος, την προσωπική ικανότητα όπου η σχολική μονάδα δεν διαθέτει τις κατάλληλες δομές και πόρους να παρέχει ολοκληρωμένα και ευέλικτα προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς ενώ η επιμόρφωση από το αρμόδιο υπουργείο ως προς το περιεχόμενο και διαδικασίες υλοποίησης, είναι ελλιπής, αποσπασματική και σε μεγάλο βαθμό μη ανταποκρινόμενη στις πραγματικές τους ανάγκες.

#### 14. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτιντζής, Π.(2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning, Reading*. MA Addison-Wesley.
- Bierema, L. (1999). The Process of the Learning Organisation: Making Sense of Change. *Educational Administration Abstracts*, Vol 34 (4), 46-56.
- Bryk, A., Camburn, E. and Louis, K.S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organisational Consequences. *Educational Administrative Quarterly*, Vol.35 (5), 751-781.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Η περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Calvert, G., Marshall, L. & Mobley, S. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training*, Vol 6 (48), 38-44.
- Chan, K.H. (2009). Impact of intellectual capital on organisational performance: An empirical study of companies in the Hang Seng Index. *The Learning Organization*, Vol 16 (1), 4-21.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*. Doctoral Dissertation. USA: University of Missouri. Ανακτήθηκε την 5<sup>η</sup> Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/WdeTFz>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), 43-57. Ανακτήθηκε την 16 Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/FpiQLB>
- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή Μάθηση στις Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 10 Ιουνίου 2018, από <https://goo.gl/6NTPi8>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, Vol 5(2), 111–133. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/M2snTP>

- Dixon, N. (1994). *The Organisational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol 44(2), 350–383. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/ZHVmn4>
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, Vol 73 (10), 744-752.
- Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College presses.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van Den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 37 (1), 130-166.
- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 8(3), 253-272. Ανακτήθηκε την 20 Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/UNvFCh>
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations? *Educational Leadership*, Vol 50 (3), 42-44.
- Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μαθαίνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Kantabutra, S. (2006). Leader and Follower Factors in Customer and Employee Satisfaction: It takes Two to Tango. *Journal of Applied Business Research*, Vol 22 (4), 33-46.
- Kofrman, F. & Senge, P.M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, Vol 22 (2), 4-22.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organisational memory. *Journal of Educational Administration*, Vol 41 (4), 332-347.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7–30.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, Vol 7(5), 642-650.

Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/AyLYfa>

- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, Vol 41(4), 473–491. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/aSvm8u>
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St- Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership* Vol 7(7). Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/pDRG2Z>
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1998). *Creating Community in Reform: Images of Organisational Learning. Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Marah F. Abu Khadra, Ibrahim A. Rawabdeh, (2006). Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies. *The Learning Organization*, Vol 13 (5), 455-474.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Έ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Park, J.H. (2008). Validation of Senge’s Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, Vol 9 (3), 270-284. Ανακτήθηκε την 26<sup>η</sup> Μαρτίου 2018, από <https://goo.gl/fFe1FD>
- Renshaw, P. D. (2003). Community and learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 24 (3), 355-370. Ανακτήθηκε την 14η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/B2DcSN>
- Revens, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Chartwell Bratt, Bromley.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμ. Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New

York: Random House.

- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday/Currency.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, Vol 40(5), 425–446.
- Skerlavaj, M. and Dimovski, V. (2006). Social Network Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Business Research*, Vol 22 (2), 89-98.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation. USA Georgia: Statesboro Southern University. Ανακτήθηκε την 5<sup>η</sup> Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/seyUjL>
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ψαρρού, Μ., Κ. Ζαφειρόπουλος (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 35 (1), 21–28. Ανακτήθηκε την 18<sup>η</sup> Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/E6Rf6t>
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #134. Ανακτήθηκε την 9<sup>η</sup> Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/7ec9RZ>

**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διερεύνηση των  
εμπειριών τους με τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων**

**Teachers’ Perspectives on Intercultural Pedagogy –Exploring Their Experiences Using  
Visual Representations**

*Αργυρώ Παλαιθοδώρου (Ph. D., M. Ed.), Εκπαιδευτικός Α’βάθμιας Εκπαίδευσης, e-mail:  
argpalaioth@gmail.com*

*Argyro Palaiothodorou (Ph.D., M.Ed.), Primary School Educator, e-mail: argpalaioth@gmail.com*

**Abstract:** Different pupils come from various social groups are involved in the pedagogical and teaching process in a modern school class. This is an undeniable fact where diversity and heterogeneity are new concepts engaged in school environment. A critical question is, are teachers properly informed and pedagogically trained on how to meet the challenges of a new school? How their experiences affect positive attitudes or acceptance and how teaching approach addresses class diversity issues. As a consequence, what is or should be the role of Counseling in order support teachers’ role? These are some of the questions that have been raised in order to organize and carry out this research study.

Based on this view three school educators were asked to answer on how they address diversity issues by using visual representations. The teachers, as it is pointed out, tend to be sensitive on such issues and the use of visual representations helped them to emerge thoughts, views, feelings or practices related with diversity and heterogeneity perspectives.

**Key-words:** Intercultural Pedagogy and Counselling, Visual Representations

**Περίληψη:** Στη σημερινή σχολική τάξη η συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων από ποικίλες κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία αποτελεί, ένα αναμφισβήτητο γεγονός. Η ετερότητα, η ανομοιογένεια, η διαφορετικότητα είναι έννοιες που συναντώνται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον. Είναι ωστόσο, σωστά ενημερωμένος και παιδαγωγικά καταρτισμένος ο κάθε εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου σχολείου; Πώς οι εμπειρίες του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη στάση, τη διάθεση, την αποδοχή αλλά και τη διδακτική προσέγγιση θεμάτων που αφορούν τη διαφορετικότητα. Ως συνέπεια αυτού ποιος είναι ή θα πρέπει να είναι ο ρόλος της Συμβουλευτικής προκειμένου να καταστεί χρήσιμη κι ωφέλιμη για τον κάθε εκπαιδευτικό που χειρίζεται καθημερινά τέτοια θέματα; Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που τέθηκαν προς προβληματισμό προκειμένου να οργανωθεί και να πραγματοποιηθεί η παρούσα ερευνητική μελέτη. Η διερεύνηση ωστόσο της διάθεσης, των εμπειριών ή γενικότερα της στάσης των εκπαιδευτικών στα θέματα της διαφορετικότητας επιλέχθηκε να διερευνηθεί με



τη χρήση κι αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων. 3 εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Σκοπός ήταν να παρουσιαστούν οι εμπειρίες τους ώστε αυτό να αποτελέσει πεδίο γόνιμου προβληματισμού και σκέψης για την οργάνωση δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμική παιδαγωγική και συμβουλευτική, διαφορετικότητα, ετερότητα, οπτικές αναπαραστάσεις

## 1. Εισαγωγή – Ανάλυση Εννοιών

Η παρούσα έρευνα κινείται σε δύο πυλώνες. Ο πρώτος αφορά την εφαρμογή κι αξιοποίηση της οπτικής αναπαράστασης στη σχολική διδακτική κι εκπαίδευση κι ο δεύτερος, στην αξιοποίηση αυτής, ως μέσο ανάπτυξης θετικής στάσης, αντίληψης και αντιμετώπισης στη σχολική διαπολιτισμική αγωγή. Σε ό,τι αφορά τον πρώτο πυλώνα, αναμφισβήτητα, σήμερα ζούμε στην εποχή της υπέρμετρης, ως ένα βαθμό, χρήσης κι αξιοποίησης των πολυμέσων (εποχή πληροφορίας και εικόνας). Καταιγισμός πληροφοριών και οπτικών αναπαραστάσεων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα έντυπα αλλά και ηλεκτρονικά μέσα, κατακλύζουν το σημερινό άνθρωπο, ο οποίος καλείται να τα επεξεργαστεί και να τα διαχειριστεί προκειμένου, να αποφανθεί για το αληθές ή το ψευδές του περιεχομένου τους και να αντλήσει πληροφορίες, να εκφράσει απόψεις, σκέψεις, πεποιθήσεις ή κρίσεις. Η δύναμη της οπτικής αναπαράστασης έχει διατυπωθεί άλλωστε από αρκετούς επιστήμονες καθώς, όπως συνήθως λέγεται, «μία εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις».

Η δυναμική που κρύβει μια οπτική αναπαράσταση έχει αποτελέσει κριτήριο μελέτης και αξιοποίησής της στη σχολική παιδαγωγική και διδασκαλία. Σύμφωνα με τους ερευνητές του προγράμματος «Μάθηση με εικόνες: Πρόγραμμα της ΕΕ imago2010: Εναύσματα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού [www.Imago2010.eu](http://www.Imago2010.eu)», «Δεν μπορούμε σήμερα να περιγράψουμε το μέγαλωμα των παιδιών στη σύγχρονη κοινωνία χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την επιρροή των μέσων που αποτελούν ήδη έναν βασικό παράγοντα της παιδικής καθημερινότητας και που επηρεάζουν όλο και περισσότερο τις συνήθειες αντίληψης της πραγματικότητας. Έτσι, η επαφή με εικόνες πάσης φύσεως καθορίζει την κοινωνικοποίηση σε μια κοινωνία των μέσων σε σημαντικό βαθμό. Λόγω, μάλιστα της παρουσίας της τηλεόρασης, της διαφήμισης, του διαδικτύου και των έντυπων μέσων πρέπει από νωρίς η κριτική διαχείριση εικόνων να είναι στόχος εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών» (2010:7).

«Από την άλλη μεριά, βέβαια, οι εικόνες παρέχουν και νέες ευκαιρίες αντίληψης του κόσμου. Κρύβουν δυνατότητες πληροφόρησης και ερμηνείας της πραγματικότητας, δυνατότητες αισθητικών εμπειριών και απόλαυσης. Τα πολλαπλά συναισθηματικά και λογικά μηνύματα καθιστούν τις εικόνες μέσο επικοινωνίας του πολιτισμού και της κοινωνίας» ([www.Imago2010.eu](http://www.Imago2010.eu), 2010:7). Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους ερευνητές «οι εικόνες ως παθητικά μέσα (lean-back) είναι εύκολα κατανοητές. Όποιος τις καταναλώνει ωστόσο, ως

απλή ψυχαγωγία ή πληροφορία, χάνει την ευκαιρία μιας κριτικής - εποικοδομητικής συμμετοχής στην κοινωνία των μέσων και δεν αναπτύσσει εκείνα τα δυναμικά μάθησης τα οποία κρύβονται στη διαχείριση υλικού εικόνας. Με την ενεργή συμμετοχή και διαχείριση του περιεχομένου μιας οπτικής αναπαράσταση ανοίγονται ορίζοντες γνώσης και εμπειριών που είναι σημαντικοί και για την ανάπτυξη της προσωπικότητας» (2010:7).

Η συμμετοχή άλλωστε σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων που επιτρέπουν αυτή την ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες επικοινωνίας βασιζόμενες σε εικόνες. Οι απόψεις αυτές τείνουν να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στη σχολική παιδαγωγική και εκπαίδευση καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για προβληματισμό, κριτική σκέψη, αναστοχασμό και περαιτέρω διερεύνηση και διαμόρφωση νέων πληρέστερων, ενδεχομένως, στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο πυλώνα η όλο ένα κι αυξανόμενη φοίτηση αλλά και συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο καθιστά αναγκαία την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς μια τέτοια παιδαγωγική μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη και επιτυχέστερη επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη συμπεριφορά, στάση, διαχείριση συγκρούσεων και προβληματικών ενδεχομένως, καταστάσεων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές χώρες με διαφορετικές κουλτούρες, αξίες και με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σήμερα περισσότερο από ποτέ ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, και γενικότερα, με διαφορετικό πολιτισμό (Παπάζογλου, 2008).

Άλλωστε η όποια διαφορετικότητα προκειμένου να γίνει αποδεκτή και να ενταχθεί ομαλά σε ένα σύστημα, απαιτεί από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που τη διαχειρίζεται, ιδιαίτερες ενδεχομένως, γνώσεις, στάσεις και κυρίως, αποδοχή του «διαφορετικού». «Αν υπάρχει αποδοχή είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές που επιτρέπουν τόσο την ομαλή διαχείριση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν αλλά και την ουσιαστικότερη επικοινωνία και λειτουργικότητα όλων των μαθητών σε ένα πολυσύνθετο και δυναμικό περιβάλλον. Σύμφωνα μάλιστα με τον Παπάζογλου (2008) το σύγχρονο σχολείο έχει χρέος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο δείχνοντας σεβασμό πάντα στη διαφορετικότητα και στην κουλτούρα τους και επιδιώκοντας της καλλιέργεια αμοιβαίων συναισθημάτων αποδοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του» (2008:81).

Ο Γκότοβος (2002) επισημαίνει ότι «όταν το σχολείο στο πλαίσιο της ύπαρξης ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικεντρώνεται στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητικών μειοψηφιών, τότε, ναι μεν αυτό το επιτυγχάνει, αλλά τα προβλήματα των χαμηλών τους επιδόσεων (εννοείται των μειοψηφιών) παραμένουν, αφού μέσα από την κυριαρχία του εθνικού προτύπου οι αλλοδαποί μαθητές τείνουν να αναπαράγουν τη χαμηλή κοινωνική θέση που είχαν οι γονείς τους ως μετανάστες πρώτης γενιάς. Αντίθετα, αν το

εκπαιδευτικό σύστημα βλέπει τη διαχείριση της ετερότητας μέσα από μια προσαρμογή του στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης, με την έννοια της διαμόρφωσης εκείνων των προϋποθέσεων (γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, πρακτικών) στη νέα γενιά οι οποίες θα της επιτρέψουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο να βρει μια ισορροπία με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βιώνει, τότε πεποίθησή μας είναι ότι και τα προβλήματα χαμηλής επίδοσης μπορούν να αντιμετωπιστούν» (Παπάζογλου, 2008: 81-82).

Η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί σε χώρο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών. Αυτό έχει άμεση αντανάκλαση στο σχολικό περιβάλλον και στη διαμόρφωση κατάλληλης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τους Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998) «ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής θα πρέπει να έχει τους εξής τέσσερις άξονες:

Τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,

Την αλληλεγγύη,

Τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών και,

Την αγωγή στην ειρήνη, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω στόχων» (Παπάζογλου, 2008: 81-82).

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο από το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να γίνει «αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση βεβαίως, της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας. Θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με τη μορφή βιωμάτων» (Παπάζογλου (2008: 83). Ανώτερος σκοπός είναι μέσα από τη γνωριμία με το «άλλο» η αποφυγή των εντάσεων και η υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι σε καθετί καινούριο που λειτουργεί και ως εξελικτικός παράγοντας για την κοινωνία (Παπάζογλου 2008).

Το σημερινό σχολείο πρέπει να είναι ένα σχολείο για «όλους». Κάτω από αυτό το πρίσμα και τη φιλοσοφία, οφείλει να σέβεται, να αναγνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη του τους ιδιαίτερους πολιτισμούς στηριζόμενο «στις εξής παραδοχές:

- Αναγνώριση της ετερότητας
- Κοινωνική συνοχή
- Ισότητα και
- Δικαιοσύνη» (Παπάζογλου, 2008: 83).

Για να συμβεί βέβαια αυτό, θα πρέπει να γίνει γνωριμία με το διαφορετικό και να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη ώστε αυτό (το διαφορετικό) να γίνει αποδεκτό και σεβαστό. Αν συμβούν τα παραπάνω επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία, γεγονός που επιτρέπει την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων, συνεργασιών κι αποδοχής των διαφορετικών ατόμων. Τα άτομα μαθαίνουν να

συνεργάζονται και έχουν θετική στάση και διάθεση εξομαλύνοντας όποιες διαφορές ή ιδιαιτερότητες ή και συμπεριφορές που ενδεχομένως αναπτύσσουν και με την κατάλληλη διάθεση, αποδοχή, συζήτηση και ψυχολογική, πολλές φορές στήριξη, οδηγούνται στην ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Σύμφωνα μάλιστα με το Συμβούλιο της Ευρώπης Council of Europe (2012: 51) «αν ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η φράση «μαθαίνοντας να ζούμε μαζί» τότε η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να αναπτυχθούν ώστε να οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση». Ειδικότερα, η ενθάρρυνση της διερευνητικής μάθησης, ο σχεδιασμός εργασιών και η συνεργασία για την επιτυχή έκβαση της εργασίας, η εκμάθηση διαπραγματεύσεων θέσεων και απόψεων, το παιχνίδι ρόλων με πειραματισμό για νέες θέσεις σε μια υποτιθέμενη σύγκρουση, η ανάπτυξη στρατηγικών για την ετερότητα και τη διαφορά, η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου πλάνου γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος που απαιτείται για την αλληλεπίδραση και τη διαπραγματεύση αποτελούν ορισμένα μόνο διδακτικά εργαλεία για τη διαχείριση και αξιοποίηση της ετερότητας μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να κατανοήσουν τα προβλήματα των μαθητών που προέρχονται από άλλες εθνικότητες, να υιοθετήσουν την ενσυναίσθηση και να καλλιεργήσουν το πνεύμα του σεβασμού, της δημοκρατίας, της ισότητας του πλουραλισμού, της ειρηνικής συνύπαρξης και αποδοχής (Council of Europe, 2012). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Μπαλταζή & Νταβέλο (2009:255) «ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων»

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οργανώσαμε και υλοποιήσαμε την παρούσα μελέτη σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών στο θέμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής με τη χρήση δύο οπτικών αναπαραστάσεων. Είναι γνωστό ότι η μελέτη θεμάτων που αφορούν τόσο την παιδαγωγική πρακτική όσο και τη συμβουλευτική διαχείριση, απαιτούν την οργάνωση και εκπαίδευση μικρής ή μεγαλύτερης –πιο εκτεταμένης- έρευνας ώστε να μελετηθούν αφενός τα προβλήματα ή οι διδακτικές προσεγγίσεις - μέθοδοι διδασκαλίας και συμβουλευτικής, αφετέρου να αποτελέσουν τη βάση γόνιμης και τεκμηριωμένης επιστημονικής συζήτησης που να οδηγεί σε αποτελέσματα και χρήσιμες πρακτικές για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο βέβαια της Συμβουλευτικής είναι σημαντικό να αναφέρουμε την αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων ως ερευνητικό εργαλείο διότι οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορεί να αποτελούν την αφορμή για τη διερεύνηση των απόψεων, στάσεων, προσεγγίσεων των εμπλεκόμενων με την έρευνα, ατόμων. Οι οπτικές αναπαραστάσεις είναι δυνατόν να ξεκλειδώνουν σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις όπου με την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση ο ερευνητής μπορεί να εκμαιεύσει. Αποτελούν επίσης χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στην περίπτωση που επιλέγεται το ποιοτικό μεθοδολογικό της συνέντευξης καθώς

από μία εικόνα μπορεί να αναδυθούν στοιχεία που αφορούν στάσεις, κρίσεις, απόψεις, συναισθήματα, πρακτικές και συμπεριφορές των ατόμων για κάποιο, υπό έρευνα, θέμα. Στην περίπτωση μάλιστα της διερεύνησης των εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική/συμβουλευτική οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικό εργαλείο όπου με τη χρήση κι αξιοποίηση της συνέντευξης να οδηγήσουν στην αναγνώριση της στάσης, άποψης, κρίσης ή αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον.

## 2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις οπτικές αναπαραστάσεις ως μεθοδολογικό εργαλείο και ειδικότερα ως εργαλείο για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική/συμβουλευτική κι αναγνώριση, αποδοχή κι αξιοποίηση του διαφορετικού στην εκπαιδευτική πράξη;
- Χρησιμοποιούν το εν λόγω μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της θετικής στάσης, της αποδοχής αλλά και θετικής ψυχολογίας των μαθητών έναντι της διαφορετικότητας ή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής/συμβουλευτικής στο εν λόγω περιβάλλον;
- Ποιες δράσεις θα μπορούσαν να κάνουν ή έχουν κάνει για το θέμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής/συμβουλευτικής στο σχολικό περιβάλλον με αφορμή δεδομένες οπτικές αναπαραστάσεις;
- Τέλος, τι εμπειρίες έχουν για το εν λόγω θέμα και ποια στάση υιοθετούν για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική/συμβουλευτική.

## 3. Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης υιοθετήθηκε το ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης (Πρωτόκολλο Συνέντευξης) ως το πιο πρόσφορο προκειμένου να ερευνηθούν όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Ο τύπος συνέντευξης σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) είναι μια προσπάθεια ημιδομημένης ποιοτικής έως πλήρως δομημένης συνέντευξης που έγινε στο πλαίσιο άσκησης του μαθήματος Μεθοδολογίας Έρευνας Σχ. ΕΠ. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) «Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, μπορούμε να διακρίνουμε την ημιδομημένη και τη μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη. Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να

μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Η πλήρως δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Η αξιοποίηση κυρίως ανοικτών ερωτήσεων αποτελεί ωστόσο, τη μόνη ουσιαστική διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που χρησιμοποιεί συνεντεύξεις (Robson, 2007) (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97).

#### **4. Περιορισμοί έρευνας**

- Ο αριθμός των υποκειμένων που επιλέχθηκαν ήταν περιορισμένος καθώς η έρευνα είναι ποιοτική κι όχι ποσοτική.
- Δεν επελέγησαν ωστόσο, περισσότερα άτομα καθώς ο σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν η ανάδυση των εμπειριών των υποκειμένων και η ποιοτική αξιολόγησή τους σε ό,τι αφορά το θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

#### **5. Πορεία εργασίας**

Η εργασία ξεκίνησε με την επιλογή 2 οπτικών αναπαραστάσεων (από σύνολο αρκετών) που θεωρήθηκαν περισσότερο αντιπροσωπευτικές για την ανάδειξη του θέματος της διαφορετικότητας. (Οι οπτικές αναπαραστάσεις παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας). Σε ό,τι αφορά τις οπτικές αναπαραστάσεις αυτές υπάρχουν στο υλικό της κ. κ. Β. Σπηλιωτοπούλου (ΑΣΠΑΙΤΕ, e-class 2017). Κατόπιν διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που χορηγήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας.

##### **5.1. Οι οπτικές αναπαραστάσεις που επιλέχθηκαν ήταν:**

- Η περίπτωση των νηπίων όπου μια ομάδα μικρών παιδιών παρατηρούν κάποιο άλλο μικρό παιδί που φοράει γυαλιά και,

- Η περίπτωση μιας ομάδας ενηλίκων που, ενώ προέρχονται από διαφορετικές χώρες έχουν κοινό παρονομαστή, το “American” αποδεικνύοντας ότι όλοι είναι πολίτες της Αμερικής αλλά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο –οικονομικά αλλά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η επιλογή των οπτικών αναπαραστάσεων έγινε με το σκεπτικό ότι από την πρώτη εικόνα εξάγεται πιο εύκολα το συμπέρασμα της ισότητας, του σεβασμού, της αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας καθώς όλα τα νήπια έχουν τις ίδιες ανάγκες (βιολογικές και συναισθηματικές) ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής ή προέλευσης, γεγονός που αναδεικνύεται και καλλιεργείται στην εκπαιδευτική πράξη.

Ομοίως και στη δεύτερη περίπτωση, η επιλογή έγινε καθώς η συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και η αποδοχή της διαφορετικότητας μπορεί να ευαισθητοποιήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ώστε, αξιοποιώντας αυτή την οπτική αναπαράσταση να σχεδιάσουν κάποιες πιθανές δράσεις ή κάποιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής.

Οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν και που χορηγήθηκαν οι ίδιες σε κάθε υποκείμενο της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

## 5.2. Ερωτήσεις

- «Αξιοποιείτε οπτικές αναπαραστάσεις με τους μαθητές σας στη σχολική τάξη;»
- «Θεωρείτε τις οπτικές αναπαραστάσεις απαραίτητο υλικό προκειμένου να κάνετε πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία σας;»
- «Πώς τις αξιοποιείτε στη σχολική τάξη;»

Κατόπι, «αφού σας δείξω δύο συγκεκριμένες οπτικές αναπαραστάσεις, θα ήθελα να απαντήσετε στα ακόλουθα:

- «Τι νομίζετε ότι δείχνει κάθε μία οπτική αναπαράσταση;»
- «Ποιο μπορεί να είναι το νόημά τους σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής στρατηγικής;»
- «Πώς θα μπορούσατε να τις χρησιμοποιήσετε στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος;»
- «Ποια θεωρείτε καλύτερη και γιατί;»
- «Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί κάθε μία με τους μαθητές σας για την ανάπτυξη θετικής στάσης και ψυχολογίας απέναντι σε διαφορετικούς μαθητές;»
- «Μπορείτε να περιγράψετε ένα σενάριο ή κάποιες δράσεις που θα οργανώνατε με βάση μία οπτική αναπαράσταση από τις δεδομένες προκειμένου να αναπτύξετε τη θετική στάση και διάθεση των μαθητών σας απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές;»

### 5.3. Υποκείμενα:

- Υποκείμενο 1. (Θήλυ). Ν. Σ. Χρόνια υπηρεσίας: 20

Ανώτερος τίτλος σπουδών: Διδακτορικό Δίπλωμα

- Υποκείμενο 2. (Θήλυ). Γ. Π. Χρόνια υπηρεσίας: 15

Ανώτερος τίτλος σπουδών: Διδακτορικό Δίπλωμα

- Υποκείμενο 3. (Άρρεν) Π. Μ. Χρόνια υπηρεσίας: 18

Ανώτερος τίτλος σπουδών: Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)

### 5.4. Ανάλυση – Ευρήματα

Έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε την άποψη και στάση κάθε υποκειμένου με βάση κάθε επιμέρους ερευνητικό ερώτημα (που αποτελεί μια ξεχωριστή θεματική ενότητα). Σύμφωνα με την Σπηλιωτοπούλου (e-class ΑΣΠΑΙΤΕ, 2017) η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, επιλέγεται όταν ως ενότητα λαμβάνεται η σημασία της ομάδας λέξεων και βασίζεται στην ιδέα ότι «ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνώμων, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδας» (Uhrug M.C., 1974: 15, στον Βάμβουκα Μ., 2002). Η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται).

Έτσι, σε ό,τι αφορά το πρώτο ερώτημα, αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις οπτικές αναπαραστάσεις με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη και οι τρεις εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν την ίδια άποψη καθώς αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άρα, είναι κάτι οικείο για αυτούς και το χρησιμοποιούν όποτε είναι πρόσφορο. «Πιο πολύ εγώ τα χρησιμοποιώ όταν διδάσκω επιστημονικές έννοιες, φυσική και τα λοιπά αλλά είναι απαραίτητες ακόμη και για τη διδασκαλία της γλώσσας ή για τη διδασκαλία των τεχνών» (Υ.1.). «Ναι, κάποιες φορές» (Υ.2.). ή «Συνήθως το μάθημα της Ιστορίας πιο πολύ (εννοείται χρησιμοποιεί τις οπτικές αναπαραστάσεις)». (Υ.3.).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις αποτελούν απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία τους προκειμένου να την κάνουν πιο αποτελεσματική. «...είναι ένα από τα απαραίτητα υλικά και μαζί με άλλα είδη αναπαραστάσεων θεωρώ ότι είναι ένα πρώτο βήμα για να προσεγγίσουν κάποιες έννοιες που θέλουμε να διδάξουμε». (Υ.1.). «Με βάση τις φωτογραφίες μπορούμε να συζητήσουμε, να σκεφτούμε, να κρίνουμε κάποια πράγματα, να πούμε κάποιες ιδέες» (Υ.2.).



Στην ερώτηση πώς τις αξιοποιούν φάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην προσέγγισή της. «Είναι πάρα πολύ σημαντικό την αναπαράσταση οι μαθητές πρώτα πρώτα να την παρατηρήσουν προσεκτικά. Εξαρτάται βέβαια, ποιος είναι ο ειδικός σκοπός κάθε φορά που τη χρησιμοποιούμε. Δε χρησιμοποιούμε πάντοτε οπτικές αναπαραστάσεις για τον ίδιο λόγο. Αν για παράδειγμα θέλουμε να διδάξουμε ένα φυσικό φαινόμενο π.χ. θέλουμε να διδάξουμε τη δημιουργία του ουράνιου τόξου θα δώσουμε μια εικόνα και θα ζητήσουμε από τα παιδιά να κάνουν πολύ προσεκτική παρατήρηση και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους αυτές». (Υ.1.). «Με βάση τις φωτογραφίες μπορούμε να συζητήσουμε, να σκεφτούμε, να κρίνουμε κάποια πράγματα, να πούμε κάποιες ιδέες». (Υ.2) ή «Συνήθως με σχόλια επάνω στις εικόνες όπου οι μαθητές μπορούν να δουν ότι άτομα από διαφορετικές ηπείρους μπορούν να προσφέρουν γενικότερα στην ανθρωπότητα ανεξαρτήτως της καταγωγής τους, το χρώμα τους ή το τι πιστεύουν (αν πρόκειται για κάτι που αφορά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και εκπαίδευση)». (Υ.3).

Παρατηρώντας τις δύο οπτικές αναπαραστάσεις κάθε εκπαιδευτικός προσέγγισε την κάθε οπτική παράσταση δίνοντας βαρύτητα στα σημεία εκείνα που του έκαναν περισσότερη εντύπωση και ενδεχομένως, να αποτελούσαν στοιχεία που θα μπορούσε να αξιοποιήσει σε πρώτη φάση, στη σχολική τάξη προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής/συμβουλευτικής. Έτσι, το Υ.1. «Εντάξει αρχικά βλέπω δύο διαφορετικές εικόνες που έχουν όμως κάτι κοινό. Το κοινό είναι ότι απεικονίζουν πρόσωπα. Στη μια περίπτωση βέβαια είναι πρόσωπα έτσι ηλικιωμένων ανθρώπων ή μεσηλικών τέλος πάντων... Η άλλη δείχνει λοιπόν χαριτωμένα μωρά που φοράνε μόνο το πάμπερ. Είναι απίστευτα. Αυτό που μου κάνει εντύπωση εδώ είναι ότι όλα τα παιδάκια στρέφουν το βλέμμα τους προς κάτι κοινό. Δηλαδή είναι μια φωτογραφία εδώ που δείχνει ότι υπάρχει ένα θέμα κοινό ενώ στην άλλη με τους ενήλικες είναι ανεξάρτητες φωτογραφίες, κομμένες η μία μετά την άλλη και τοποθετημένες η μία δίπλα στην άλλη. Δεν υπάρχει ένα κοινό θέμα εδώ. Ενώ δίπλα τα παιδάκια φαίνεται ότι κάτι τα απασχολεί. Τα απασχολεί με την έννοια ότι κάτι παρατηρούν.. με κάτι και ασχολούνται». Το Υ.2 δίνει βαρύτητα στον αριθμό των νηπίων «Στην πρώτη περίπτωση βλέπω δύο, τέσσερα, έξι, επτά παιδάκια μικρής ηλικίας και στη δεύτερη πέντε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τέλος πάντων, ενήλικες» και έπειτα στο τι συμβαίνει στη δεδομένη οπτική παράσταση «είναι με παιδάκια της ίδιας ηλικίας σε διάφορες στάσεις, παιδικές στάσεις και .... εντάξει με ιδιαιτερότητες, στο χρώμα αλλά δεν παύει να είναι μια οπτική αναπαράσταση παιδιού». «Στη δεύτερη (οπτική παράσταση) παρόμοιας ηλικίας άτομα και των δύο φύλων ..... διαφορετικής προέλευσης, καταγωγής». Το Υ.3 τονίζει «Η πρώτη δείχνει μικρά παιδιά από διαφορετικές ηπείρους προφανώς, που παίζουν, φαίνονται χαρούμενα αλλά συγχρόνως φαίνονται ότι έχουν όλα τις ίδιες ανάγκες κι επομένως, χρήζουν της ίδιας αντιμετώπισης. Η δεύτερη δείχνει ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας από άλλους τόπους που... ο καθένας φαντάζομαι ότι θα έχει κάποιο επάγγελμα και κάτι θα έχει να προσφέρει».

Στην ερώτηση ποιο μπορεί να είναι το νόημα της κάθε οπτικής αναπαράστασης σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής στρατηγικής, δηλαδή πώς θα μπορούσε να τις

χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος, κάθε υποκείμενο φάνηκε να αξιοποιεί τις πληροφορίες που είχε συλλάβει από την παρατήρηση των οπτικών αναπαραστάσεων και την ενεργοποίηση των προηγούμενων εμπειριών που είχε ο ίδιος αποκτήσει από την εκπαιδευτική πράξη. Είναι σημαντικό εδώ να τονίσουμε ότι τα Υ.2 και Υ.3. έχουν μαθητές στην τάξη τους που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον (αλλοδαποί) και διαχειρίζονται σε καθημερινή βάση προβλήματα ή δυσκολίες που προκύπτουν από την επαφή, συνεργασία αλλά και επικοινωνία με τους άλλους μαθητές του σχολείου. Έτσι, το Υ.1 τονίζει το «πόσο διαφορετικοί είμαστε και μπορούμε να κάνουμε ας πούμε μια κουβέντα με τα παιδιά για να διδάξουμε λιγάκι, να προσεγγίσουμε τέλος πάντων την έννοια της διαφορετικότητας ότι όλοι ναι μεν είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε όλοι άνθρωποι. Και εγώ αυτό που συνηθίζω να λέω στα παιδιά είναι ότι ο καθένας από μας είναι ένα θαύμα της φύσης και άρα μπορεί να είμαστε διαφορετικοί άσπροι, μαύροι, κόκκινοι, κίτρινοι, κοντοί, ψηλοί κτλ. αλλά αξίζουμε όλοι ως θαύμα της φύσης ίση μεταχείριση. Έτσι, πρέπει αυτό να το δεχτούμε κι εδώ βλέπουμε ότι εντάξει η διαφορετικότητα φαίνεται από πολύ νωρίς και συνεχίζει στις μεγαλύτερες ηλικίες. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι που βλέπουμε προφανώς και δεν μοιάζουν, είναι διαφορετικοί αλλά εξακολουθούν να είναι ο καθένας μοναδικός και ανεπανάληπτος ... και σίγουρα αξίζει τον κόπο να σκύψουμε πάνω από τον καθένα». Το Υ.2 επισημαίνει ότι «θα μπορούσα να ζητήσω να μου φτιάξουν κάποιες ιστορίες για το πώς βλέπουν στην παιδική ηλικία, πώς θα περιέγραφαν τη ζωή αυτών των παιδιών με βάση τις εμπειρίες τους, τις δικές τους, και στη δεύτερη περίπτωση με τους ενήλικες ... τι θα μπορούσε να είναι αυτός ο άνθρωπος, τι κάνει, πώς θα εξελιχθεί», ενώ το Υ. 3 τονίζει το κοινό σημείο που έχουν οι δύο οπτικές αναπαραστάσεις και πώς αυτό θα το χρησιμοποιούσε στη διδασκαλία του «όλοι οι άνθρωποι λίγο πολύ έχουν τις ίδιες ανάγκες και ότι η πρόοδος και η εξέλιξή τους εξαρτάται από την προσπάθειά τους αλλά και από την αντιμετώπιση που θα έχουν από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κάθε άνθρωπος ανάλογα με την προσπάθειά του θα διαμορφώσει και το χαρακτήρα του. Αυτό θα παίξει ρόλο στη μετέπειτα ζωή του». Επομένως, η αξιοποίηση θα αφορούσε περισσότερο συζήτηση, επιχειρηματολογία και έκφραση απόψεων, κρίσεων ή και πεποιθήσεων.

Στην ερώτηση ποια οπτική παράσταση θεωρούν καλύτερη το Υ.1 επισημαίνει ότι «εάν υποθέσουμε ότι αυτές οι δύο οπτικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιούνται για να δείξουμε τη διαφορετικότητα νομίζω ότι είναι καλύτερη η εικόνα με τα μικρά ... Βλέπω ότι όλα τα μωρά κοιτάζουν, στρέφουν και κοιτάζουν κάτι. Άρα υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς στο οποίο όλα παρόλες τις διαφορές που έχουν, άρα μπορούν κάπου να βρουν ένα κοινό σημείο αναφοράς ενώ αντίθετα, αυτό δε γίνεται στην άλλη εικόνα που βλέπουμε να είναι ..έτσι...κομμένες φωτογραφίες ανθρώπων που δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους κι απλώς τις έχουμε βάλει τις έχουμε παραθέσει στη σειρά». Το Υ.2 δε θεωρεί κάποια καλύτερη διότι κατά τη γνώμη του «δηλώνουν δύο διαφορετικά στάδια της ανθρώπινης ζωής, η κάθε μία έχει την αξία της και είναι .... στα πλαίσια της ύπαρξής μας τέλος πάντων. Είμαστε μικροί, μεγαλώνουμε...» άρα κάθε οπτική παράσταση έχει τη δική της σημειολογία και δε χρήζει σύγκρισης. Το Υ.3 βλέπει την οπτική παράσταση από την άποψη της προσέγγισης με τα

παιδιά και επισημαίνει ότι «θεωρώ αυτή με τα μικρά παιδιά διότι στο δημοτικό είναι λογικό να κεντρίζουν πιο πολύ και την προσοχή των μαθητών».

Από την ερώτηση αυτή φαίνεται να εκμαιεύονται πληροφορίες που αφορούν το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί και επομένως, δίνουν βαρύτητα ή αξιοποιούν το υλικό από δεδομένες οπτικές αναπαραστάσεις αξιοποιώντας και ενεργοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες, στάσεις, τοποθετήσεις τους. Αν πρέπει να χειριστούν το θέμα της διαφορετικότητας η εικόνα με τα νήπια τους βοηθά να το προσεγγίσουν πιο εύκολα με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Αν θεωρούν ότι δεν έχει σημασία η όποια επιλογή οπτικής αναπαράστασης δεν τίθεται θέμα σύγκρισης και η κάθε οπτική αναπαράσταση επεξεργάζεται και αξιοποιείται από τους μαθητές διαφορετικά αλλά όμως με το ίδιο αποτέλεσμα (δηλαδή της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής/συμβουλευτικής - προσέγγισης).

Στο ερώτημα πώς μπορεί να αξιοποιηθεί κάθε μία με τους μαθητές για την ανάπτυξη θετικής στάσης και ψυχολογίας απέναντι σε διαφορετικούς μαθητές διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εκμαιεύσουν από τις οπτικές αναπαραστάσεις τα στοιχεία εκείνα που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τη θετική στάση και αποδοχή των αλλοδαπών/διαφορετικών μαθητών. Έτσι, το Υ.1 επισημαίνει ότι θα ρωτούσε τους μαθητές, μετά από κάποιο διάλογο που θα είχε μαζί τους «αν βρισκόσαστε σε αυτή την ηλικία θα μπορούσατε να μπειτε και εσείς αυτή την ομάδα; Υπάρχει κάτι τόσο διαφορετικό μεταξύ των μωρών που τα εμποδίζει για παράδειγμα να παίζουν μαζί;». Ομοίως και το Υ.2 θα συζητούσε με τους μαθητές αν υπάρχει κάτι που διαφοροποιεί κάποιο παιδί από τα υπόλοιπα τόσο ώστε να αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης και επομένως, μη αποδοχής «δε μπορείς να δεις κάποιες άλλες διαφοροποιήσεις, να πεις ότι αυτό ας πούμε στην πρώτη φωτογραφία των πιτσιρικιών ότι διαφοροποιείται μόνο λόγω χρώματος ή επειδή φοράει χρωματιστή .... πάνα ή γυαλιά ότι διαφοροποιείται με κάποιον τρόπο από όλα τα υπόλοιπα. Απλά είναι παιδάκια σε παιδική ηλικία σε διάφορες στάσεις που έχουν όλα τα παιδιά του κόσμου. Στη δεύτερη περίπτωση πέρα από τη διαφοροποίηση του φύλου, του χρώματος ή της προέλευσης, έτσι όπως φαίνεται τουλάχιστον, δεν υπάρχει κάτι άλλο που θα έλεγες ότι διαφοροποιεί αυτά τα άτομα μεταξύ τους...». Το Υ.3 επισημαίνει ότι επειδή στην τάξη του έχει αλλοδαπούς μαθητές «συνήθως προσπαθούμε να αναδεικνύουμε στοιχεία από τον τόπο τους όπως μύθους, τραγούδια, διάφορες διηγήσεις και έτσι φαίνεται και ο τρόπος ζωής σε άλλους τόπους κι έτσι τέλος πάντων οι άνθρωποι μπορεί να προσδεύσουν αλλά κυρίως, (επισημαίνεται στα παιδιά και διαπιστώνεται ότι όλοι οι άνθρωποι) έχουν τις ίδιες ανάγκες».

Τέλος, στην ερώτηση αν μπορούν να περιγράψουν ένα σενάριο ή κάποιες δράσεις που θα οργάνωναν με βάση μία από τις δύο οπτικές αναπαραστάσεις προκειμένου να αναπτύξουν θετική στάση και διάθεση των μαθητών απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι «αν υποθέσουμε ότι αυτή η εικόνα αποτελεί το ξεκίνημα μιας ιστορίας γιατί είναι μικρά τα παιδιά, να φτιάξουν την ιστορία στην εξέλιξή τους. Δηλαδή να ζωγραφίσουν τα παιδιά στην ηλικία των δέκα ετών. Να φανταστούν πώς θα είναι αυτά τα παιδάκια στην ηλικία των δέκα ετών. Θα είναι όλα μαζί; Θα παίζουν όλα μαζί; Θα έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά; Η σε μεγαλύτερες ηλικίες. Θα εξακολουθούν να είναι διαφορετικά; Κάπως έτσι

δηλαδή. Μια προσέγγιση μπορεί να είναι αυτή. Να το δουν λιγάκι εξελικτικά. Ξεκινάμε από μικρά. Τι θα γίνει στην συνέχεια; Μια άλλη περίπτωση είναι ότι θα βάλεις ένα πρόβλημα για να τους πεις ότι κάποιος υποστηρίζει ότι το ένα από τα παιδάκια αυτά, αυτό το παιδάκι που φοράει μαύρα γυαλιά, για παράδειγμα, δεν πρέπει να είναι στην ομάδα αυτών των παιδιών και θα πρέπει να το .... να μην του επιτρέπουμε να παίζει. Ποια είναι η άποψή σας; Να μπορούμε δηλαδή λιγάκι στη θέση (εννοείται του ατόμου με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό)...» (Y.1). Το Y.2 επισημαίνει ότι «θα μπορούσα να πω ότι θα φτιάξω ή θα ζητήσω μάλλον από τους μαθητές που έχουν διαφορετική προέλευση να μας δείξουν ένα χώρο της περιοχής τους (πάνω στο οποίο θα ακολουθήσει συζήτηση αλλά και προβληματισμός)». Το Y.3 ομοίως, επισημαίνει ότι «θα έβαζα τους μαθητές να λένε ιστορίες από τον τόπο τους ή να φέρουν εικόνες από τον τόπο τους κι έτσι τα παιδιά να εξοικειώνονται και με διαφορετικές εικόνες και με διαφορετικούς πολιτισμούς ενδεχομένως, για να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορές αλλά κυρίως υπάρχουν πιο πολλά τα στοιχεία που ενώνουν τους ανθρώπους». Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ιστορία ως μέσο για την διαπολιτισμική παιδαγωγική/συμβουλευτική.

(Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι επειδή η ηχογράφηση δημιουργούσε κάποιο άγχος και κάποια ανασφάλεια στον/στην συμμετέχοντα στην έρευνα εκπαιδευτικό, όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία και οι τρεις εκπαιδευτικοί σε τηλεφωνική επικοινωνία που είχαν με την ερευνήτρια (Α. Παλαιοθοδώρου) τόνισαν ότι με τη λήξη της συνέντευξης συνειδητοποίησαν ότι θα μπορούσαν να προτείνουν πολύ περισσότερες (ευρύτερες) δράσεις για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την επικοινωνία – αλληλοκατανόηση και συνεργασία αλλοδαπών μαθητών με τους υπόλοιπους μαθητές σε μια σχολική τάξη. Ορισμένες μάλιστα θα ήταν η οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης όπου όλοι οι μαθητές θα συμμετείχαν με κάποιο μικρό ή μεγάλο ρόλο, θα σχημάτιζαν τα σκηνικά, τη μουσική κάλυψη του έργου, τη διαμόρφωση του χώρου, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να επικοινωνήσουν, να γνωριστούν καλύτερα και ουσιαστικότερα και να συνεργαστούν αρμονικά και δημιουργικά για την επιτυχή έκβαση της παράστασης.

Άλλη πρόταση θα ήταν η οργάνωση και συμμετοχή όλων των μαθητών σε παραδοσιακούς χορούς όπου οι αλλοδαποί μαθητές θα μπορούσαν να δείξουν παραδοσιακούς χορούς της χώρας τους και να παρακινήσουν τους υπόλοιπους μαθητές να τους χορέψουν μαζί τους. Μια τρίτη άποψη θα ήταν η διοργάνωση μιας μικρής γιορτής όπου όλοι οι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν κάποια παραδοσιακά γλυκά και να τα μοιραστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους γνωρίζοντας συνήθειες, γεύσεις ή και παραδόσεις άλλων λαών).

### 5.5. Συμπεράσματα – Διδακτικές προτάσεις

Από την παρουσίαση των ευρημάτων και έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης τείνουν να χρησιμοποιούν τις οπτικές αναπαραστάσεις ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διδακτική προσέγγιση της γνώσης. Τις θεωρούν αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας αλλά κι

αξιοποίησης και διαχείρισης της γνώσης. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί «με την ενεργή συμμετοχή και διαχείριση του περιεχομένου μιας οπτικής αναπαράσταση ανοίγονται ορίζοντες γνώσης και εμπειριών που είναι σημαντικοί και για την ανάπτυξη της προσωπικότητας» (www.Imago2010.eu., 2010), γεγονός που καταδεικνύεται κι από τη μικρή έκταση, έρευνα που υλοποιήσαμε.

Κάθε οπτική αναπαράσταση ανιχνεύει και ενεργοποιεί διαφορετικές εμπειρίες, πεποιθήσεις, στάσεις. Κάθε μία όμως μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη και να βοηθήσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής/συμβουλευτικής καθώς η δύναμή της είναι ισχυρή για να δημιουργήσει γόνιμο προβληματισμό, να ενεργοποιήσει τους μαθητές, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους οδηγήσει στη διαμόρφωση αξιών, απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων που οδηγούν στην ανάπτυξη της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας, του σεβασμού της προσωπικότητας του κάθε ατόμου ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, εθνικότητας, γεωγραφικής ή κοινωνικής προέλευσης (Council of Europe 2012).

Οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορούν να αποτελούν εφελκυστικό ενεργοποίησης εμπειριών για τους εκπαιδευτικούς καθώς τους βοηθούν να προσεγγίσουν ένα θέμα, να εστιάσουν σε κάποια σημεία που χρήζουν εκτεταμένης συζήτησης ή προβληματισμού και να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν είτε τη διδασκαλία τους ή τη συμβουλευτική προσέγγισή τους με τον καλύτερο κι αποτελεσματικότερο τρόπο.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται όχι μόνο τη διδακτική προσέγγιση της γνώσης αλλά και ό,τι έχει να κάνει και με την ανθρώπινη προσωπικότητα. Έτσι, προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίας προσαρμογής των μαθητών, συμβουλευτικής διαχείρισης αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς του και θα πρέπει να τύχουν της δικής του προσεκτικής (για να μην προσβάλουν) αλλά και δίκαιης αντιμετώπισης. Οι οπτικές αναπαραστάσεις τον βοηθούν να ενεργοποιεί τις εμπειρίες του να τις εμπλουτίζει και να τις χρησιμοποιεί προς όφελος των μαθητών του.

Στην περίπτωση μάλιστα της διαπολιτισμικής προσέγγισης ο κάθε εκπαιδευτικός, όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να σέβεται, να αναγνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη του τις παραδοχές, που σύμφωνα με τον Παπάζογλου (2008), έχουν προταθεί ως απαραίτητες για τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Κι αυτές δεν είναι άλλες από την «αναγνώριση της ετερότητας, της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας και τέλος, της δικαιοσύνης» (2008: 83). Το σχολείο είναι σχολείο για «όλους» και με ίσες ευκαιρίες για όλους ανεξάρτητα γεωγραφικής προέλευσης, καταγωγής, φύλου ή διαφορετικότητας. Οι εμπειρίες των δεδομένων εκπαιδευτικών ενισχύουν αυτή την άποψη και βοηθούν στην ανάπτυξη και εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής στρατηγικής στο περιβάλλον μιας σχολικής κοινότητας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και προσεγγίζουν το διαφορετικό και προσπαθούν να το εντάξουν στο σχολικό πλαίσιο με όσο το δυνατό πιο υπεύθυνο, δημοκρατικό και με πνεύμα ισονομίας και αποτελεσματικότητας, τρόπο κάνοντας πράξη αυτό που προτείνεται από τους Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998) (Παπάζογλου, 2008: 81-82) για το διαπολιτισμικό

χαρακτήρα της αγωγής. Σύμφωνα λοιπόν με αυτούς «ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής αφορά τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, την αλληλεγγύη, τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών και, κυρίως την αγωγή στην ειρήνη, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω στόχων»

Έτσι, κάτω από αυτό το πρίσμα, και σύμφωνα με το σκεπτικό των εμπλεκόμενων με την έρευνα εκπαιδευτικών, οι αλλοδαποί μαθητές τείνουν να συνεργάζονται και να αποκτούν θετική στάση και διάθεση εξομαλύνοντας όποιες διαφορές ή ιδιαιτερότητες ή και συμπεριφορές που ενδεχομένως, αναπτύσσουν και με την κατάλληλη διάθεση, αποδοχή, συζήτηση και ψυχολογική, πολλές φορές, στήριξη και βοήθεια, να οδηγούνται στην ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές μιας σχολικής κοινότητας και κατόπιν, με τους υπόλοιπους ανθρώπους του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην μικρής έκτασης έρευνα καταδεικνύουν ότι στην εκπαιδευτική πράξη οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν κι ανακαλύπτουν τεχνικές, πρακτικές ή μεθόδους που τους επιτρέπουν να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό αλλά και πολιτιστικό περιβάλλον με τον καλύτερο κι αποτελεσματικότερο τρόπο. Αυτή η στάση και συμπεριφορά επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να λειτουργούν με πνεύμα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας κι αποδοχής του διαφορετικού. Αν σκεφτούμε μάλιστα ότι σήμερα περισσότερο από ποτέ φαινόμενα βίας (bullying) συμβαίνουν όλο και περισσότερο στα σχολεία, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών.

Ωστόσο, καταλήγοντας, δε θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του να ενεργεί οργανώνοντας δράσεις αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα συντονισμένα, οργανωμένα και μεθοδικά να οργανώνει δράσεις, ενέργειες, καλές πρακτικές αποδοχής του διαφορετικού με πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και δημοκρατίας. Σύμφωνα μάλιστα με την Κεσίδου (2008) η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής χρειάζεται συντονισμένες και στοχευμένες δράσεις που ξεκινούν από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και καταλήγουν έως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού ώστε αυτό να προσαρμόζεται και να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ανάδυση ωστόσο, των εμπειριών των εκπαιδευτικών και η μελέτη αυτών, αδιαμφισβήτητα, μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση προβλημάτων ή δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πράξη. Μια τέτοια πρακτική ίσως συντελέσει στην ταχύτερη και πιο πρόσφορη ανάληψη και κατ'επέκταση, υλοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής κοινότητας.

## Ευχαριστίες

Εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους εκλεκτούς συναδέλφους Ν.Σ, Π.Μ., Γ.Π που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη μικρής έκτασης έρευνα και να με βοηθήσουν στη συλλογή του εν λόγω ερευνητικού υλικού.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Council of Europe (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους - Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*, Σειρά Pestalozzi 2, Επιμελητής σειράς Josef Huber, Εκδόσεις: Συμβούλιο Ευρώπης
- Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας* Εκδόσεις: Έλλην: 3<sup>η</sup> Έκδοση.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Μάθηση με εικόνες Πρόγραμμα της ΕΕ imago2010: Εναύσματα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού*. Ανάκτηση από <https://www.Imago2010.eu>, προσπέλαση 28/6/2018.
- Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ανάκτηση από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327Isari-KOY.pdf>., προσπέλαση 30/6/2018.
- Μπαλαζής Δ. & Νταβέλος Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*, 12<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, τ.9, - Μάιος 2008, σσ 81-87.
- Σπηλιωτοπούλου Β. (2017). *Σημειώσεις μαθήματος Μεθοδολογία Έρευνας ΣνΕΠ ακαδημαϊκού εξαμήνου 2017-18*, ψηφιακή πλατφόρμα e-class ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας.
- Κεσίδου Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. (σ.σ. 21-36). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο) Δ..Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΧΘΗΚΑΝ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΘΗΚΑΝ**  
Οπτική αναπαράσταση 1.



Οπτική αναπαράσταση 2.



(Χρήση οπτικών αναπαραστάσεων από σημειώσεις μαθήματος: Μεθοδολογία Έρευνας ΣυΕΠ ακαδημαϊκού εξαμήνου 2017-18 κ. Β. Σπηλιωτοπούλου).



**Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:  
ανασκόπηση ερευνών**

**The differentiated teaching in primary and secondary education: a review**

**Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου**, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
(M.Ed.), evikanell@gmail.com

**Μαρία Δάρρα**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επίκουρη  
Καθηγήτρια, darra@aegean.gr

**Eurydice-Maria Kanellopoulou**, Teacher of Secondary Education (M.Ed.), evikanell@gmail.com

**Maria Darra**, University of the Aegean, Department of Primary School Education, Assistant Professor (Ph. D),  
darra@aegean.gr

**Abstract:** The purpose of the study is to investigate the effectiveness of differentiated instruction in primary and secondary education through the analysis of 21 surveys of the last decade (2008-2018) in Greece and internationally. The mobilization and improvement of trainees' performance, the attitudes and beliefs of students and teachers, the advantages, the difficulties, the conditions for its effective implementation are examined to identify any gaps and to make proposals for further research. The results of the review of literature show that differentiated instruction contributes to mobilizing students, improving their performance, and developing more positive attitudes and beliefs of learners and teachers. Students' universal participation, professional development of teachers, knowledge and experience, focus on creating a group of students in diverse classes, are described as the main advantages of this method. The teachers' misconceptions about the basic principles of differentiated instruction, the increased preparation time, the demanding and laborious process, the lack of time and the logistical infrastructure, are recorded as the major difficulties. The contribution of positive assessment to its implementation by teachers, their familiarity with the specific teaching method and their professional development are recorded as the most important conditions for the effective implementation of differentiated instruction.

**Keywords:** differentiated instruction, teaching method, primary education, secondary education

**Περίληψη:** Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω της ανάλυσης 21 ερευνών της τελευταίας δεκαετίας (2008-2018) στην Ελλάδα και διεθνώς. Εξετάζονται η κινητοποίηση και βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευόμενων, οι στάσεις και πεποιθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τα πλεονεκτήματα, οι δυσχέρειες, οι

προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν κενά και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκύπτει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών, στη βελτίωση των επιδόσεών τους, και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Η καθολική συμμετοχή των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η γνώση και εμπειρία, η εστίαση στη δημιουργία ομάδας μαθητών σε διαφοροποιημένες τάξεις, οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για αμοιβαία εμπλοκή στην πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφονται ως κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου. Ως σημαντικότερες δυσχέρειες καταγράφονται οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, η απαιτητική και επίπονη διαδικασία, η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής. Τέλος, η συμβολή της θετικής αξιολόγησης στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωση με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, καταγράφονται ως οι σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

**Λέξεις – Κλειδιά:** διαφοροποιημένη διδασκαλία, διδακτική μέθοδος, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί αντικείμενο έρευνας στην Ελλάδα και διεθνώς για τη συμβολή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες στις οποίες παρατηρείται αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού.

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια διδακτική πρακτική που στοχεύει στην πληρέστερη κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευόμενων οι οποίοι επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bearne, 1996).

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού οφείλεται στην ένταξη των μαθητών σε τάξεις με μοναδικό κριτήριο την ηλικία χωρίς να συνεκτιμώνται γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές, παιδαγωγικές και βιωματικές εμπειρίες των μαθητών. Η ανομοιογένεια αυτή συχνά αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή αποφοίτηση των μαθητών από το σχολείο και τους ωθεί στη σχολική αποτυχία (Κανάκης, 2007).

Από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών προκύπτει ότι αρκετές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν εξετάσει τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές (Hogan, 2014· Βαλιαντή, 2015· Ariss, 2017· Solberg, 2017), καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stone, 2012· Wenzel, 2017). Στην ελληνική βιβλιογραφία όμως, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επομένως, η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση της διδασκαλίας διάφορων διδακτικών αντικειμένων (Βαλιαντή, 2015) και στη συνολικότερη αναβάθμιση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας (2008-2018), σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, τον εντοπισμό τυχόν κενών που υπάρχουν και τη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

## **1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητική προσέγγιση**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που αποσκοπεί στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών επιδιώκοντας την άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ τους. Αυτή οικοδομείται στους δύο βασικούς άξονες, στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008).

Στον πρώτο άξονα ανήκουν η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ, που χαρακτηρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001). Ειδικότερα, η μαθησιακή ετοιμότητα αντανακλά το επίπεδο γνώσεων κάθε μαθητή που με την κατάλληλη αξιοποίηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και κλίσεων του μπορεί, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Mulroy&Eddinger, 2003) να κατακτήσει πληρέστερα τη γνώση (Κοσσυβάκη, 2002), σύμφωνα με τη θεωρία της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (1978). Επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ενεργοποίηση του μαθητή για τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντάς του κίνητρα. Το μαθησιακό στυλ χαρακτηρίζει τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης από το μαθητή ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτει (Gardner, 1993).

Στο δεύτερο άξονα ανήκουν το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν. Ο άξονας αυτός επικεντρώνεται στη διδασκαλία η οποία βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει στο τι, με ποιο τρόπο και πώς ο μαθητής αποκτά τη νέα γνώση σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του στυλ (Παντελιάδου, 2008).

Η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν πραγματοποιείται με την εφαρμογή έτοιμων τυποποιημένων σχεδίων (Tomlinson, 2000), γιατί η τυποποίηση δε συνάδει με τις αρχές της, η οποία αποδέχεται τις ατομικές μαθησιακές διαφορές. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές και τεχνικές μπορεί να υλοποιήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες και το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών του (Βαλιαντή&Κουτσελίνη, 2008).

## 2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αναβάθμιση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την ανάλυση 21 ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας (2008-2018) στην Ελλάδα και διεθνώς. Αναλυτικότερα, η μελέτη εξετάζει: α. την κινητοποίηση των μαθητών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με τη γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τη βελτίωση των επιδόσεών τους β. τις στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθημάτων με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και γ. τα πλεονεκτήματα, τις δυσχέρειες και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής υλοποίησής της.

Ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1<sup>ο</sup>: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών;
- 2<sup>ο</sup>: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικότερων πεποιθήσεων και στάσεων των μαθητών για τα μαθήματα και τη διδασκαλία τους;
- 3<sup>ο</sup>: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικότερων πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία;
- 4<sup>ο</sup>: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- 5<sup>ο</sup>: Ποιες είναι οι δυσχέρειες που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αποθαρρύνουν μαθητές και εκπαιδευτικούς από την υλοποίησή της;
- 6<sup>ο</sup>: Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- 7<sup>ο</sup>: Σε ποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες έχουν πραγματοποιηθεί οι εξεταζόμενες έρευνες;

## 3. Μέθοδος

Από την αναζήτηση ερευνών, που πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων: googlescholar, ERIC, Taylor&Francis, χρησιμοποιώντας τις λέξεις – κλειδιά: differentiated instruction, παιδαγωγική διαφοροποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι εντοπίστηκαν 51 μελέτες στην Ελλάδα και διεθνώς, οι οποίες δημοσιεύθηκαν την τελευταία δεκαετία στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος τίτλων και περιλήψεων με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό 6 ερευνών καθώς αποτελούσαν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Ακολούθως, οι 45 μελέτες ελέγχθηκαν για το αν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και αποκλείστηκαν 24 έρευνες. Συνεπώς, το δείγμα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ανέρχεται στον αριθμό των 21 ερευνών.

#### 4. Αποτελέσματα έρευνας

Στον πίνακα 1 καταγράφονται οι εξεταζόμενες έρευνες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης που εντοπίστηκαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

**Πίνακας 1: Εξεταζόμενες έρευνες**

<b>Έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία</b>			
Ερευνητές Έτος Χώρα	Σκοπός έρευνας	Είδος έρευνας Μέγεθος δείγματος Μάθημα	Αποτελέσματα ερευνών
Kiley 2011 ΗΠΑ	Διερεύνηση του βαθμού χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	Μικτή 76 Όλα τα μαθήματα, εκτός από γυμναστική και μουσική	Προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής: η θετική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Smith 2011 ΗΠΑ	Διερεύνηση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την οπτική της μάθησης των εκπαιδευτικών.	Ποιοτική 4 Γλωσσικά μαθήματα (γραφή – ανάγνωση)	Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δυσκολίες: πολύπλοκη εκπαιδευτική στρατηγική. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής: εξοικείωση εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
Westbrook 2011 ΗΠΑ	Διερεύνηση της βελτίωσης των δεξιοτήτων και των στάσεων στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όταν εργάζονται σε συνεργατικές ομάδες.	Έρευνα δράσης 56 μαθητές Μαθηματικά	Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ομάδα πειραματισμού δεν παρουσίασε σημαντικά οφέλη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.
Stone 2012 ΗΠΑ	Διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους εκπαιδευτικοί σκέφτονται και χρησιμοποιούν τη	Ποιοτική 5 Επιστήμη, Αγγλικά,	Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Πλεονεκτήματα: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις: η υποστήριξη από το

	διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.	Κοινωνικές σπουδές, Μαθηματικά, Επιχείρηση ή Ειδική Αγωγή	διοικητικό προσωπικό, ο προγραμματισμός.
Hogan 2014 ΗΠΑ	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή της.	Ποιοτική 7 Επιστήμη	Κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Πλεονεκτήματα: καθολική συμμετοχή μαθητών. Δυσκολίες: αυξημένος χρόνος προετοιμασίας.
Ariss 2017 ΗΠΑ	Διερεύνηση των αποτελεσμάτων επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά σε σχέση με την εμπειρία τους σε μια διαφοροποιημένη τάξη διδασκαλίας, καθώς και των συνεπειών που έχει η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στον εκπαιδευτή.	Μικτή 1 εκπαιδευτικός και 30 μαθητές Μαθηματικά	Κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Δυσκολίες: αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, απαιτητική και επίπονη διαδικασία.
Pablico, Diack & Lawson 2017 ΗΠΑ	Διερεύνηση της επίδρασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επίσης, διερεύνηση των πεποιθήσεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.	Μικτή 6 καθηγητές και 65 μαθητές Βιολογία	Δε διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Πλεονεκτήματα: βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
Wenzel	Διερεύνηση των	Ποιοτική	Πλεονεκτήματα: επαγγελματική

2017 ΗΠΑ	πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στις διαφορετικές τάξεις.	6 εκπαιδευτικοί και 180 μαθητές Γλωσσικές τέχνες, Μαθηματικά, Τεχνολογία, Μηχανική, Επιστήμη και Κοινωνικές σπουδές	ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις: ενημέρωση και πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική διαφοροποίηση.
-------------	---	--	--

<b>Έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία</b>			
Ερευνητές Έτος Χώρα	Σκοπός έρευνας	Είδος έρευνας Μέγεθος δείγματος Μάθημα	Αποτελέσματα ερευνών
McLean 2010 ΗΠΑ	Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε γλωσσικές τέχνες στη στοιχειώδη εκπαίδευση.	Ποσοτική 100 Γλωσσικές τέχνες (languagearts).	Προϋπόθεση: η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Ruzio 2012 ΗΠΑ	Διερεύνηση της πρακτικής της διαφοροποίησης του αλφαριθμητισμού (γνώση γραφής-ανάγνωσης) στο οργανωτικό πλαίσιο.	Μικτή 15 Αλφαριθμητισμός (γνώση γραφής – ανάγνωσης)	Πλεονεκτήματα: οι ευκαιρίες για αμοιβαία εμπλοκή υποστηρίζουν την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, κατά τη διάρκεια επίσημων και ανεπίσημων συνεργασιών, καθηγητές αναφέρουν ότι μοιράζονται πόρους, εμπειρογνωμοσύνη και αφηγήσεις πρακτικής. Τέλος, η παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών είναι ένας πολύτιμος τρόπος για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο για το πώς να διαφοροποιούν τη διδασκαλία. Προϋποθέσεις: θετική στάση και πίστη των εκπαιδευτικών στην αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και συμβουλευτική υποστήριξη για την

			εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής στην τάξη τους.
Rodriguez 2012 ΗΠΑ	Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και της συχνότητας που ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς. Επίσης, διερεύνηση των παραγόντων που βοηθούν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Ποσοτική 99 εκπαιδευτικοί 12 ειδικότητες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Πλεονεκτήματα: γνώση και εμπειρία Δυσκολίες: έλλειψη χρόνου, έλλειψη πόρων και η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα διαθέσιμα εργαλεία. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής: εξοικείωση εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
Scott 2012 ΗΠΑ	Διερεύνηση της δυνατότητας βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Ποσοτική 3 Μαθηματικά	Κινητοποίηση των μαθητών με υψηλότερη ακαδημαϊκή ικανότητα για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, ενώ οι μαθητές μέσης ικανότητας δεν το έκαναν. Επίσης, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στην επίτευξη μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.
Βαλιαντή 2015 Κύπρος	Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Επίσης, διερεύνηση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα	Μικτή 24 εκπαιδευτικοί και 479 μαθητές Ελληνική Γλώσσα	Κινητοποίηση των μαθητών για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συστηματική εφαρμογή της παιδαγωγικής διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας για την προώθηση της ισότητας, της βελτιστοποίησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.



	<p>αποτελέσματα που έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά στην ποιότητα της διδασκαλίας και στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Τέλος, διερεύνηση της αξιολόγησης της αμεροληψίας και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ευρήματα της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης σε διαφορετικές ομάδες μαθητών.</p>		<p>Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν επηρέασε τη μάθηση των μαθητών σε αντίθεση με την καθοριστική επίδραση της ποιότητας της παιδαγωγικής διαφοροποίησης στην κατάκτηση της γνώσης.</p>
<p>Boges 2015 ΗΠΑ</p>	<p>Διερεύνηση της επίδρασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις βαθμολογίες στην ανάγνωση-κατανόηση μεταξύ αγωνιζόμενων αναγνώστων που διδάχθηκαν με στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μαθητών που διδάχθηκαν με στρατηγικές σε ολόκληρες ομάδες.</p>	<p>Ποσοτική 125 μαθητές εκ των οποίων οι 60 εντοπίστηκαν ως αγωνιζόμενοι αναγνώστες (asstruggling readers)  Μάθημα της Ανάγνωσης</p>	<p>Δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στην απόδοση των μαθητών με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η μάθηση των μαθητών συνδέθηκε με ενδοατομικές διαφορές που δεν έχουν εξεταστεί σε αυτή τη μελέτη, όπως το φύλο, τα κίνητρα των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ημάθηστων μαθητώνδενσυνδέθηκεμεδιδασκαλική μέθοδο.</p>
<p>Maddox 2015 ΗΠΑ</p>	<p>Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν, χρησιμοποιούν,</p>	<p>Ποιοτική 12  Όλα τα μαθήματα</p>	<p>Πλεονεκτήματα: οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατανόησαν το εγχειρίδιο ορισμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εστίασαν στη δημιουργία ομάδας μαθητών σε διαφοροποιημένες τάξεις.</p>

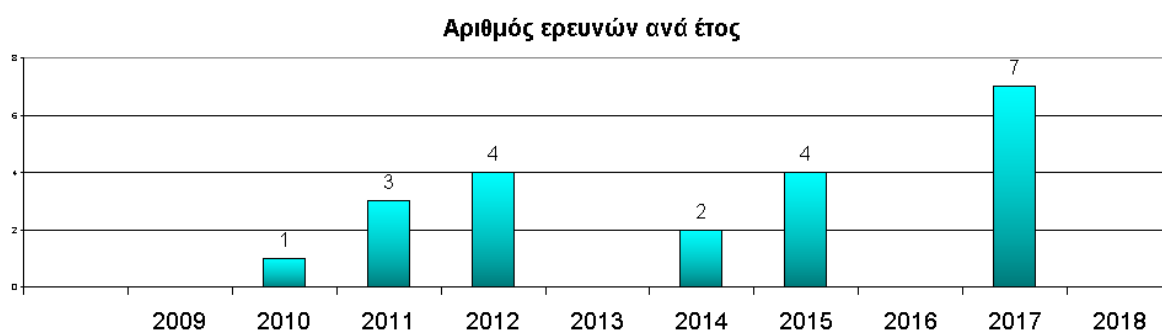
	εξοικειώνονται και αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους.		Δυσκολίες: έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής. Προϋπόθεση: εξοικείωση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
Xanthou 2015 Ελλάδα	Διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι καθηγητές της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατανοούν και χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τον αντίκτυπό της στην καθημερινή πρακτική.	Μικτή 106 Αγγλική/γλώσσα	Προϋποθέσεις: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συγκεκριμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη, αλλαγή αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Δυσκολίες: έλλειψη χρόνου, υλικοτεχνικής υποδομής.  Οι περισσότεροι από τους καθηγητές της αγγλικής γλώσσας προτιμούν να τροποποιούν τη διδασκαλία και την αξιολόγησή τους σε σχέση με το περιεχόμενο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή οι μορφές (τα στυλ) μάθησης, που είναι από τις κύριες αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Afurobi, Izuagba, Ifegbo&Opara 2017 Νιγηρία	Διερεύνηση της πρακτικής των δασκάλων/φροντιστών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις προσχολικές τάξεις.	Ποσοτική 119 δάσκαλοι/φροντιστές	Οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης, παρά τη σπουδαιότητά του στη φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επίσης, τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών είχαν επιρροή στην πρακτική τους, αλλά η θέση τους δεν είχε.
Cannon 2017 ΗΠΑ	Αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ δύο τμημάτων μαθηματικών · ένα με διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το άλλο με παραδοσιακή παιδαγωγική.	Έρευνα δράσης 1 εκπαιδευτικός και 28 μαθητές Μαθηματικά	Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα μαθηματικά επιτεύγματα και το είδος της εκπαιδευτικής παιδαγωγικής ανάμεσα στους μαθητές που διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία και σε αυτούς που διδάχθηκαν με παραδοσιακό τρόπο.
Mavroudi	Διερεύνηση των	Ποσοτική	Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων

2017 Ελλάδα	αντιλήψεων των καθηγητών Αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια σχολεία σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.	149 εκπαιδευτικοί  Αγγλικήγλώσσα	και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Δυσκολίες: εσφαλμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και η έλλειψη κατάρτισης και πόρων.
Solberg 2017 Νορβηγία	Διερεύνηση της διαφοροποίησης που παρέχεται στα μαθήματα αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιώντας τυχαία ομαδοποίηση και ομαδοποίηση ικανοτήτων, καθώς και του βαθμού που οι μαθητές σε διαφορετικές ομάδες ικανοποιούνται με τη διδασκαλία τους στην αγγλική γλώσσα.	Μικτή  3 εκπαιδευτικοί και 76 μαθητές  Αγγλικά	Κινητοποίηση των μαθητών για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων μαθητών. Οι μαθητές χαμηλής ικανότητας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία τους από τους μαθητές υψηλής ικανότητας.

<b>Έρευνες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία</b>			
Ερευνητές Έτος Χώρα	Σκοπός έρευνας	Είδος έρευνας Μέγεθος δείγματος Μάθημα	Αποτελέσματα ερευνών
Dixon, Yssel, McConnell & Hardin 2014 ΗΠΑ	Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ως τρόπου εξήγησης της προθυμίας του να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία.	Ποσοτική  41 εκπαιδευτικοί A/θμιας και B/θμιας εκπαίδευσης  Μαθηματικά Επιστήμη Γλωσσικές σπουδές Κοινωνικές	Ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών επαγγελματικής εξέλιξης στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σχετίζεται θετικά τόσο με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και με την αίσθηση πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Επίσης, αυτή η μελέτη κατέδειξε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική διάσταση στην εφαρμογή της

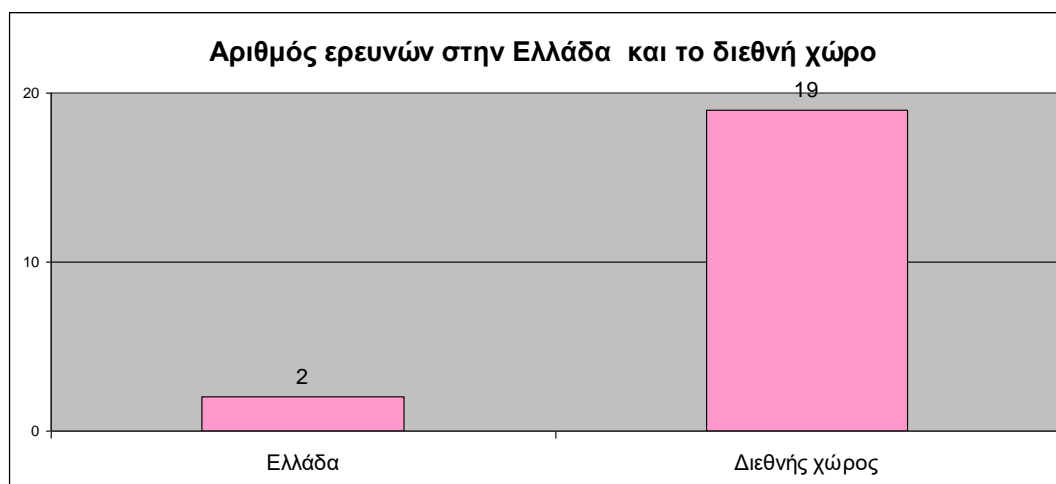
		σπουδές	διαδικασία της διαφοροποίησης ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης ή το αντικείμενο διδασκαλίας.
--	--	---------	---

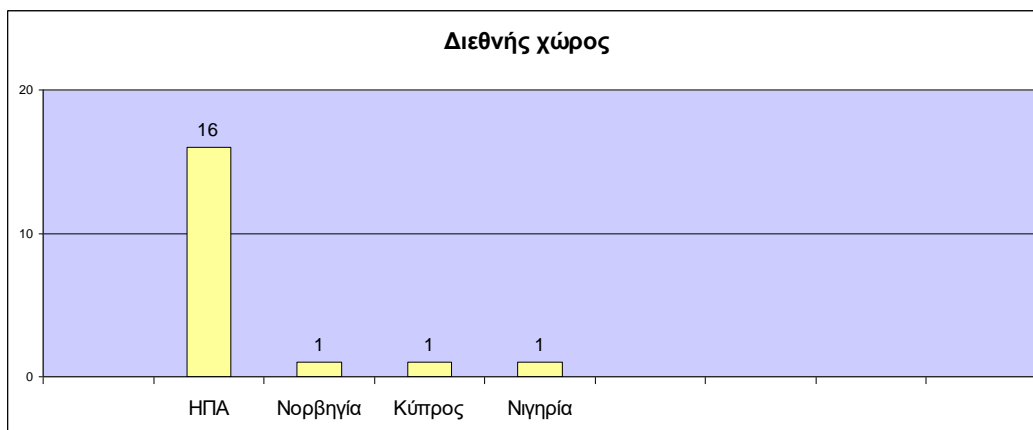
Το σχήμα 1 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών ανά έτος.



**Σχήμα1: Αριθμός ερευνών ανά έτος**

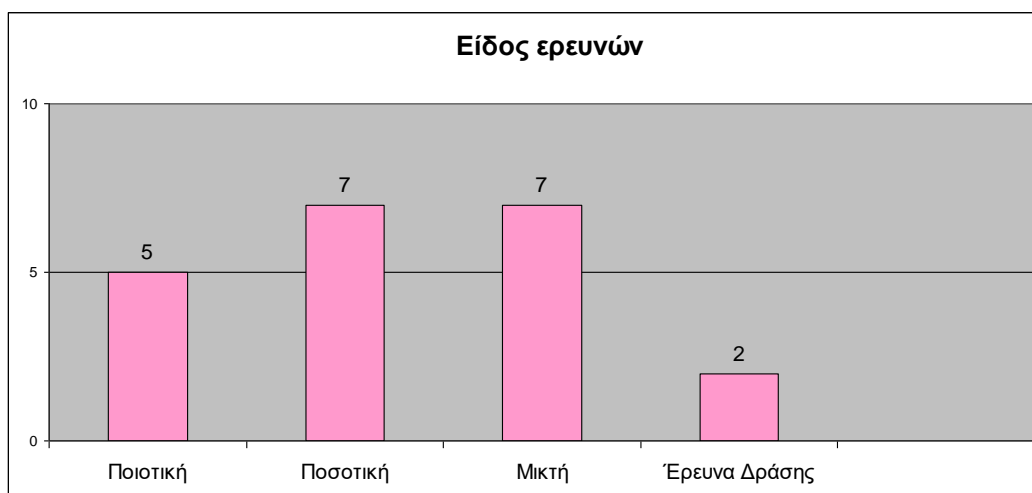
Το σχήμα 2 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο.





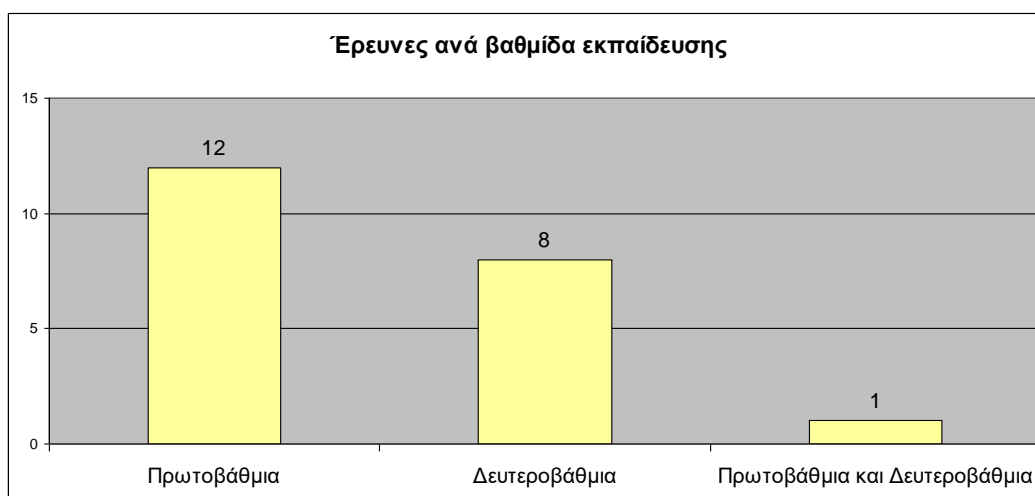
Σχήμα 2: Αριθμός ερευνών στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο

Το σχήμα 3 παρουσιάζει το είδος και τον αριθμό των ερευνών.



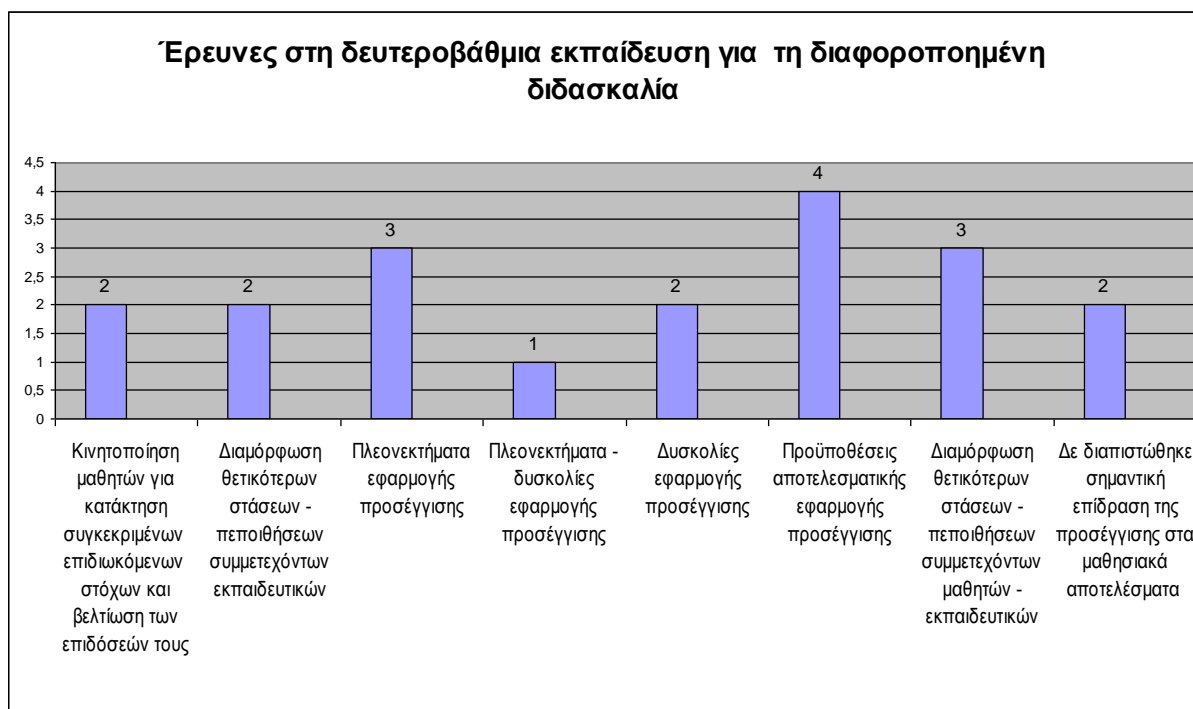
Σχήμα 3: Είδος εξεταζόμενων ερευνών

Το σχήμα 4 παρουσιάζει τις έρευνες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.



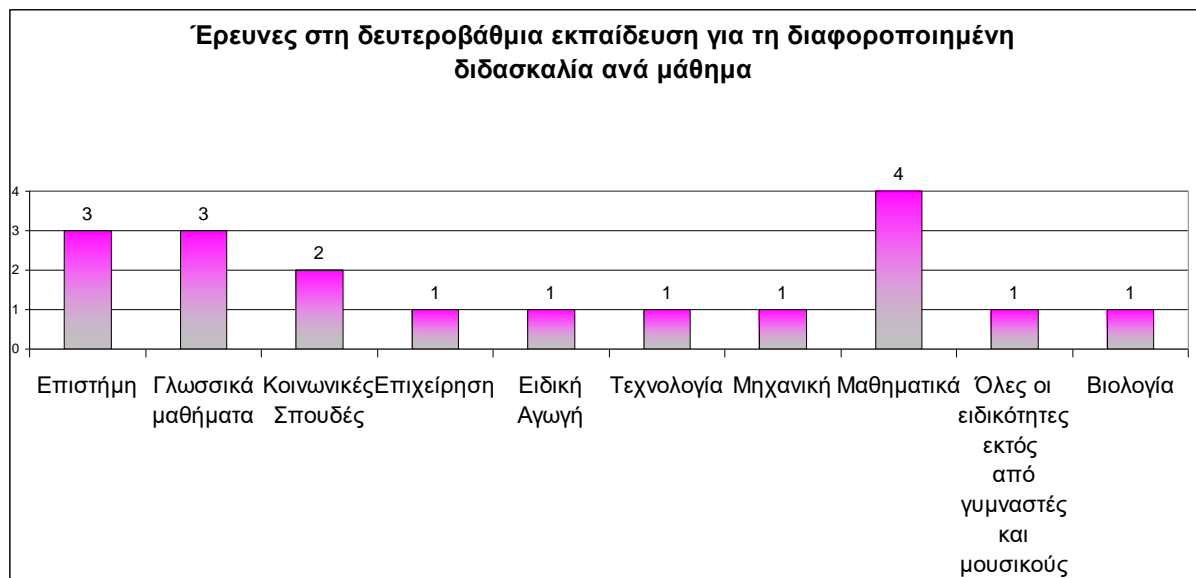
Σχήμα 4: Έρευνες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Το σχήμα 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



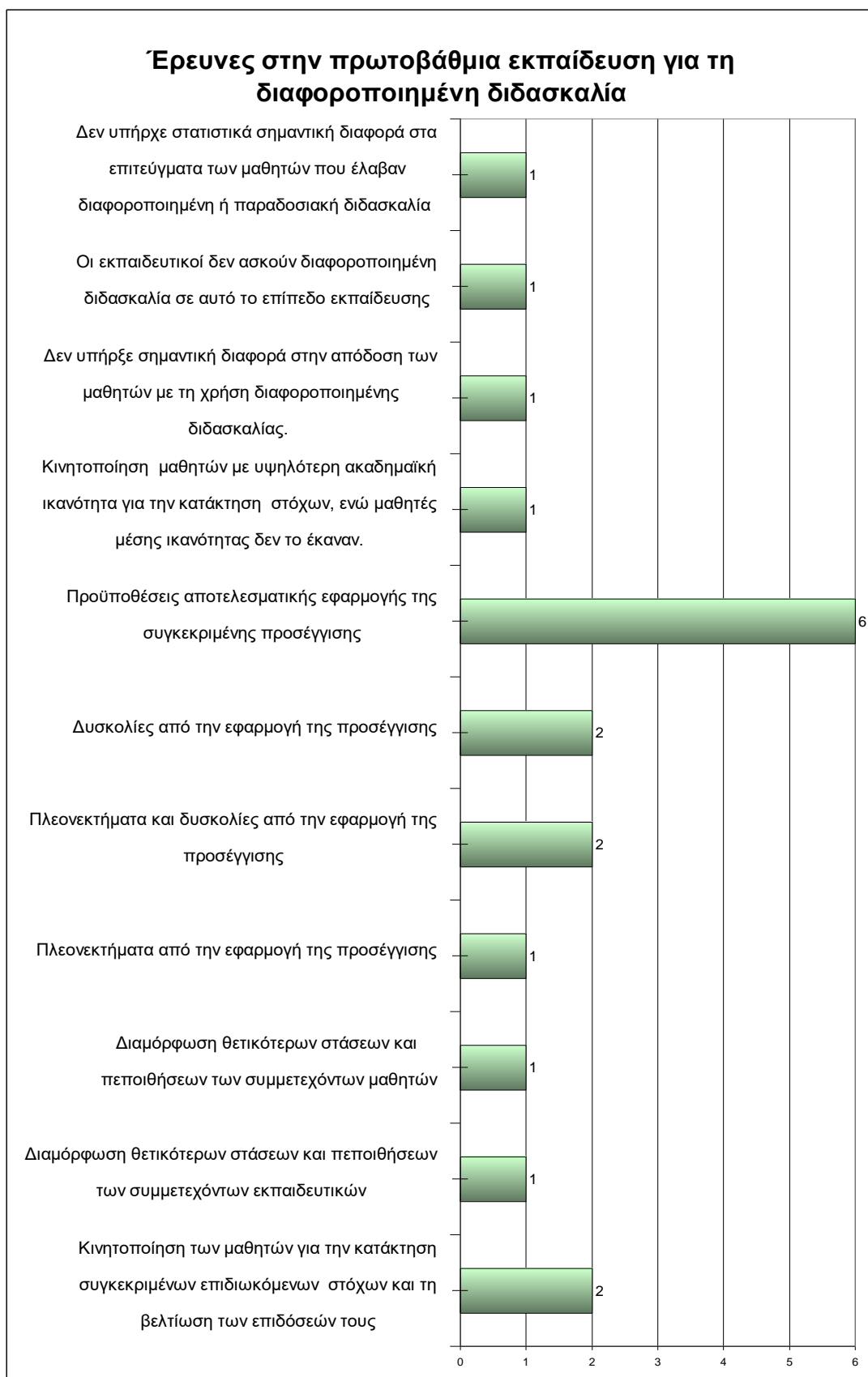
Σχήμα 5: Αποτελέσματα ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το σχήμα 6 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά μάθημα.



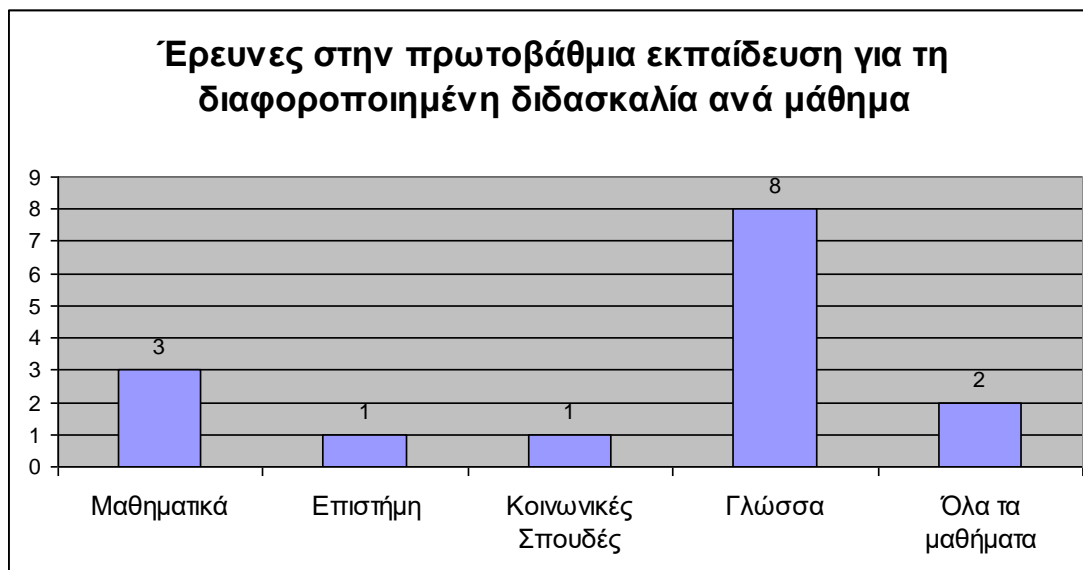
Σχήμα 6: Αριθμός ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανά μάθημα

Το σχήμα 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Σχήμα 7: Αποτελέσματα ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το σχήμα 8 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανά μάθημα.



Σχήμα 8: Αριθμός ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανά μάθημα

## 5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ο μέσος όρος των ερευνών ανά έτος στην Ελλάδα και διεθνώς που έχουν εξετάσει τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των μαθητών για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθημάτων με τη χρήση της προσέγγισης αυτής, τα πλεονεκτήματα, τις δυσχέρειες, καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της είναι 2,1, από το 2008 έως το 2018. Στην Ελλάδα έχει εντοπιστεί ελάχιστος αριθμός ερευνών ( $n=2$ ) συγκριτικά με το διεθνή χώρο ( $n=19$ ).

Τα είδη των ερευνών που επικρατούν είναι η μικτή και η ποσοτική έρευνα ( $n=7$ ), ακολουθεί η ποιοτική ( $n=5$ ) και η έρευνα δράσης ( $n=2$ ). Ως προς το μέγεθος του δείγματος των μικτών ερευνών, ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται στα 881 άτομα, ενώ στις ποσοτικές στα 636 άτομα. Αναφορικά με τις ποιοτικές έρευνες το δείγμα ανέρχεται στα 214 άτομα και ακολουθεί η έρευνα δράσης με 29 συμμετέχοντες.

Ο μεγαλύτερος αριθμός ερευνών που απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα την τελευταία δεκαετία έχει πραγματοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ( $n=12$ ) και ακολουθεί η δευτεροβάθμια ( $n=8$ ). Επίσης, μία έρευνα έχει διεξαχθεί ταυτόχρονα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Σχετικά με τη διερεύνηση της συμβολής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί διεθνώς δύο έρευνες, στο μάθημα της Επιστήμης και των Μαθηματικών (Hogan, 2014· Ariss, 2017) και καμία στην Ελλάδα. Επίσης, έχουν μελετηθεί δύο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, στα μαθήματα των Μαθηματικών η πρώτη και στη Βιολογία η δεύτερη. Σύμφωνα με την πρώτη έρευνα (Westbrook, 2011) η ομάδα πειραματισμού δεν παρουσίασε σημαντικά οφέλη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, και στη δεύτερη έρευνα (Bablico, Diack&Lawson, 2017) δε διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί διεθνώς και στην Κύπρο δύο έρευνες, στο μάθημα της Αγγλικής και της Ελληνικής Γλώσσας (Solberg, 2017· Βαλιαντή, 2015). Επίσης, έχουν μελετηθεί τρεις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, στο μάθημα των Μαθηματικών οι δύο πρώτες, και η τρίτη στο μάθημα της Ανάγνωσης. Η πρώτη (Scott, 2012) κατέδειξε πως μόνο οι μαθητές με υψηλότερη ακαδημαϊκή ικανότητα κινητοποιήθηκαν και κατέκτησαν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, ενώ οι μαθητές μέσης ικανότητας δεν το έκαναν. Η δεύτερη (Cannon, 2017) κατέδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα μαθηματικά επιτεύγματα και το είδος της εκπαιδευτικής παιδαγωγικής για τους μαθητές που έλαβαν διαφοροποιημένη διδασκαλία ή παραδοσιακή διδασκαλία. Τέλος, η τρίτη (Boges, 2015) κατέδειξε ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στην απόδοση των μαθητών με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η μάθηση των μαθητών συνδέθηκε με ενδοατομικές διαφορές που δεν έχουν εξεταστεί σε αυτή τη μελέτη, όπως το φύλο, τα κίνητρα των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η μάθηση των μαθητών δε συνδέθηκε με διδακτική μέθοδο.

Όσον αφορά στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων, λόγω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των συμμετεχόντων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει εξεταστεί σε τρεις έρευνες στα μαθήματα της Επιστήμης (Science), των Μαθηματικών και της Βιολογίας (Hogan, 2014· Ariss, 2017· Pablico, Diack&Lawson, 2017). Επίσης, έχουν εξεταστεί δύο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ σε γλωσσικά μαθήματα, στα Μαθηματικά, την Επιστήμη, τις Κοινωνικές Σπουδές, την Επιχείρηση και την Ειδική Αγωγή (Smith, 2011· Stone, 2012), που αναφέρονται στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων μόνο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διεθνώς έχει εξεταστεί στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας (Solberg, 2017) και αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων μόνο των συμμετεχόντων μαθητών και στην Ελλάδα έχει εξεταστεί μία έρευνα στην Αγγλική Γλώσσα (Manroudi, 2017) που αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων μόνο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τέλος, υπάρχει μία έρευνα διεθνώς (Afurobi, Izuagba, Ifegbo&Opara, 2017) που πραγματοποιήθηκε σε προσχολικές τάξεις και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης.

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί διεθνώς (Stone, 2012· Pablico, Diack&Lawson, 2017· Wenzel, 2017), ενώ στην Ελλάδα δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα. Στην πρωτοβάθμια έχει μελετηθεί μία διεθνώς (Puzio, 2012). Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί διεθνώς μία έρευνα για τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Hogan, 2014) και στην πρωτοβάθμια έχουν εντοπιστεί διεθνώς δύο έρευνες για τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες από την εφαρμογή της (Rodriguez, 2012· Maddox, 2015). Ως κυριότερα πλεονεκτήματα αναφέρονται η καθολική συμμετοχή των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η γνώση και εμπειρία, η εστίαση στη δημιουργία ομάδας μαθητών σε διαφοροποιημένες τάξεις και οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για αμοιβαία εμπλοκή στην πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι δυσχέρειες από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί διεθνώς (Ariss, 2017· Smith, 2011), ενώ στην Ελλάδα δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί δύο έρευνες στην Ελλάδα (Xanthou, 2015· Mavroudi, 2017). Στις σημαντικότερες δυσχέρειες καταγράφονται οι εσφαλμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, η απαιτητική και επίπονη διαδικασία, η πολύπλοκη εκπαιδευτική στρατηγική, η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα διαθέσιμα εργαλεία.

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μελετηθεί τέσσερις διεθνώς (Kiley, 2011· Smith, 2011· Stone, 2012· Wenzel, 2017) και καμία στην Ελλάδα. Στην πρωτοβάθμια έχουν μελετηθεί πέντε έρευνες διεθνώς και στην Κύπρο (Rodriguez, 2012· Βαλιαντή, 2015· Maddox, 2015· McLean, 2010· Puzio, 2012) και μία έρευνα στην Ελλάδα ( Xanthou, 2015). Στις σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφονται η συμβολή της θετικής αξιολόγησης στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωσή τους με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, η υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό, ο προγραμματισμός, η ενημέρωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η επιμόρφωσή τους, η αλλαγή αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένου αριθμού μαθητών ανά τάξη.

Τέλος, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο διεθνή χώρο και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μαθήματα των Μαθηματικών, των Γλωσσικών και των Κοινωνικών Σπουδών και της Επιστήμης, κατέδειξε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών επαγγελματικής εξέλιξης στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σχετίζεται θετικά τόσο με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και με την αίσθηση πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, από αυτή τη μελέτη προέκυψε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική διάσταση στην εφαρμογή της

διαδικασίας διαφοροποίησης ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης ή το αντικείμενο διδασκαλίας τους (Dixon, Yssel, McConnell&Hardin, 2014).

## 6. Συμπεράσματα

Οι περισσότερες έρευνες που απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν εκπονηθεί την τελευταία δεκαετία στο διεθνή χώρο και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί μικρότερος αριθμός ερευνών. Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η μικτή και η ποσοτική έρευνα, σε σχέση με άλλα είδη ερευνών, επικρατούν για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της συμβολής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το δείγμα στις μικτές και ποσοτικές έρευνες ανέρχεται στους 881 και 636 συμμετέχοντες αντίστοιχα.

Στο διεθνή χώρο οι έρευνες που διαπιστώνουν τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των μαθητών για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους έχουν εντοπιστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Επιστήμης, ενώ στην Ελλάδα δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα. Στην πρωτοβάθμια έχουν εντοπιστεί στο διεθνή χώρο στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Αγγλικής Γλώσσας και στην Κύπρο στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας. Στην Ελλάδα δεν πραγματοποιήθηκε κάποια έρευνα. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να εξεταστεί η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων και στη βελτίωση των επιδόσεών τους στην Ελλάδα και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει μελετηθεί και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο και έχουν εντοπιστεί αρκετές έρευνες. Στην Ελλάδα έχει μελετηθεί μία μόνο έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν μελετηθεί δύο έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς στα αντικείμενα της Επιστήμης και των Μαθηματικών. Μία έρευνα μελετά τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών στην πρωτοβάθμια διεθνώς, στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Άρα, προκύπτει η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στο διεθνή και τον ελλαδικό χώρο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και σε διαφορετικά μαθήματα σε σχέση με τις στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν μελετηθεί αρκετές έρευνες στο διεθνή χώρο, στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστες στην Ελλάδα. Επίσης, σχετικά με τις δυσχέρειες

εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης, έχει εξεταστεί ένας μικρός αριθμός ερευνών στο διεθνή χώρο, στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ακόμη μικρότερος στην Ελλάδα. Συνεπώς, ως προς τη διερεύνηση των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπάρχει ανάγκη περαιτέρω έρευνας, κυρίως, στον ελλαδικό χώρο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν μελετηθεί διεθνώς αρκετές έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λιγότερες στη δευτεροβάθμια. Στην Ελλάδα έχει εξεταστεί μία έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα και ως προς τη διερεύνηση των προϋποθέσεων επιτυχούς υλοποίησης της προσέγγισης αυτής προκύπτει η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στο διεθνή και τον ελλαδικό χώρο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι μία μόνο έρευνα στο διεθνή χώρο εξετάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, των Γλωσσικών και Κοινωνικών Σπουδών και της Επιστήμης και αναδεικνύει τα οφέλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγονται ο μικρός αριθμός των εξεταζόμενων ερευνών, η έρευνα σε συγκεκριμένες μηχανές αναζήτησης και η εστίαση στα συγκεκριμένα θέματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν η διερεύνηση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της. Επίσης, η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών μεταξύ διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης για την υλοποίησή της και την επίδρασή της στους μαθητές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της προσέγγισης αυτής στους μαθητές αναφορικά με την κινητοποίησή τους και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες, καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της.

## 7. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Afurobi, A. O., Izuagba, A. C., Ifegbo, P. C., & Opara, J. M. (2017). Differentiating Instruction in Early Childhood Care Education: Teachers' Practice. *African Research Review*, 11, (3), 105-114. Doi: <http://dx.doi.org/10.4314/afrev.v11i3.11>
- Ariss, L. (2017). *Differentiated Instruction: An Exploratory Study in a Secondary Mathematics Classroom*. Doctoral dissertation. University of Toledo.

- Βαλιαντή, Σ. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., &Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *ΕπιστημονικόΒήμα*, 12, 121- 135.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Boges, C. (2015). *The Effects of Differentiated Instruction on the Achievement Scores of Struggling Fourth Grade Readers*. Doctoraldissertation. WaldenUniversity.
- Κανάκης, Ι.Ν. (2007). *Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (έννοια, θεωρητική θεμελίωση, επιδιώξεις)*. Εισήγηση στο: Πρακτικά 8<sup>οο</sup> συνεδρίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου «Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας».
- Cannon, M. (2017). *Differentiated Mathematics Instruction: An Action Research Study*. Doctoral dissertation. University of South Carolina.
- Hogan, M. R. (2014). *Differentiated Instruction in a Standards-Based Middle School Science Classroom*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated Instruction in the Secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. Doctoral Dissertation. Western Michigan University.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction*. Doctoral dissertation. WaldenUniversity.
- Mavroudi, A. (2017). *Implementing differentiated instruction in the Greek state primary school: Teachers' attitudes and preferred differentiated strategies*. 22<sup>nd</sup> International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 372-385. AristotleUniversity of Thessaloniki.
- McLean, V. (2010). *Teacher Attitude Toward Differentiated Instruction in Third Grade Language Arts*. Doctoral dissertation. University of Southern Mississippi.
- Mulroy, H., &Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester.
- Pablico, J., Diack, M., & Lawson, A. (2017). Differentiated Instruction in the High School Science Classroom: Qualitative and Quantitative Analyses. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16, 7, 30-54.

- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.
- Puzio, K. (2012). *Social and organizational influences on literacy differentiation: a mixed methods study*. Doctoral dissertation. Vanderbilt University.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. Doctoral dissertation. Olivet Nazarene University.
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom*. Doctoral dissertation. Ball State University Muncie. Indiana.
- Smith, J. (2011). *Differentiated instruction: exploring implementation at the middle level*. Doctoral dissertation. University of Colorado.
- Solberg, M. (2017). *The Differentiated English Classroom. Teachers' approaches to differentiated instruction in group lessons in lower secondary school*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιου Όσλο.
- Stone, L. (2012). *The Impact of Professional Development on Classroom Teachers' Use of Differentiated Instruction Strategies*. Doctoral dissertation. University of Rochester.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Στο συλλογικό έργο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων με τίτλο Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:  
<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book18/book18.pdf>
- Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58 (1), 6- 11.
- Tomlinson, C. A. (2001). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μετάφραση Χρ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Β. Παντελιάδου, Σ., & Φιλίππου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*, 225- 244. Αθήνα: Πεδίο.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westbrook, A. F. (2011, April 25). *The Effects of Differentiating Instruction by Learning Styles on Problem Solving in Cooperative Groups*. Online Submission.
- Wenzel, M. (2017). *Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and their Influence on Differentiated Instructional Practices*. Doctoral dissertation. Portland State University.

**Η μαθητεία ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και επαγγέλματος. Απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ.**

**Apprenticeship as a link between school and profession; VET students' and teachers' views**

**Χαρίλαος Τσιχουρίδης**, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ε.ΔΙ.Π., P.hD, M.Sc., M.Sc., hatsihour@uth.gr

**Αθανάσιος Γκουτζινόπουλος**, Εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ. Τυρνάβου, goytzinopa@yahoo.gr

**Μαριάνθη Μπατσίλα**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Περιφέρειας Θεσσαλίας, Ed.D, M.Sc., M.ed., marbatsila@gmail.com

**Charilaos Tsihouridis**, Department of Special Education, University of Thessaly, Laboratory Teaching Staff., P.hD, M.Sc., M.Sc, hatsihour@uth.gr

**Athanasios Goutzinopoulos**, Tyrnavos Vocational School teacher, goytzinopa@yahoo.gr

**Marianthi Batsila**, Coordinator of Primary and Secondary Education, Directorate of Primary and Secondary Education of Thessaly, Ed.D, M.Sc., M.ed., marbatsila@gmail.com

**Abstract:** The present study is concerned with the factors and motivations that affect students of the third grade of VET schools in their decision to attend apprenticeship. Apprenticeship addresses VET graduate learners and is considered a post-secondary course of studies. Specifically, this research aims at investigating students' motives to attend apprenticeship right upon graduation. For the purposes of the study a mixed method approach was employed administering a questionnaire to 191 third and last grade VET students and conducting personal interviews with six VET teachers regarding their views about apprenticeship and its implementation. Interesting results derive from the research, which are discussed in the end of this study.

**Keywords:** Apprenticeship, VET, Post-secondary year, specialization

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τους παράγοντες και τα κίνητρα που επηρεάζουν τους φοιτούντες μαθητές της Γ΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ του ν. Λάρισας στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν το μεταλυκειακό έτος μαθητείας. Ο θεσμός του μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας απευθύνεται σε μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και αποτελεί μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει τα κίνητρα που ωθούν τους μελλοντικούς απόφοιτους των ΕΠΑΛ να παρακολουθήσουν την τάξη μαθητείας. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, διενεργήθηκε έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε μαθητές της Γ΄ τάξης των ΕΠΑΛ του νομού Λάρισας. Στην έρευνα επίσης

επιχειρείται η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. ως προς το θεσμό της μαθητείας κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής του. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα παρουσιάζονται και συζητούνται στο τέλος αυτής της μελέτης.

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθητεία, ΕΠΑ.Λ., Μεταλυκειακό έτος, εξειδίκευση

## Εισαγωγή

Ως Μαθητεία ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη. Η Μαθητεία υλοποιείται με βάση πρόγραμμα μάθησης το οποίο επιμερίζεται στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή. Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και οδηγεί σε συγκεκριμένο επάγγελμα. Ο θεσμός και οι σχολές μαθητείας πρωτοξεκίνησαν στον Ο.Α.Ε.Δ το 1952 με το 3/6-6-1952 (ΦΕΚ 157/Α´) Β.δ. «Περί εκπαίδευσης μαθητών – τεχνιτών». Αναφορικά με το νομικό πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με το Νόμο 4386/2016 αναδιάρθρωσε τη δομή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και προχώρησε σε ειδικές ρυθμίσεις για τη θεσμοθέτηση της μαθητείας για τους αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων. Το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής: α. Το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, β. Το «Μεταλυκειακό έτος - τάξη μαθητείας», που αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διάρκειας είκοσι οκτώ (28) ωρών εβδομαδιαίως, επιμερισμένο κατ' ελάχιστον σε τέσσερις (4) ημέρες για 9 μήνες. Η αναβάθμιση και διεύρυνση του θεσμού της μαθητείας αποτελεί μία στρατηγική κατεύθυνση του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας καθώς και για την ενίσχυση της ελκυστικότητάς της. Επίσης η μαθητεία αποτελεί μία εναλλακτική διαδρομή για αποφοίτους ΕΕΚ στο πλαίσιο της αναβάθμισης των επαγγελματικών τους προσόντων. Η μαθητεία απευθύνεται σε ενήλικους αποφοίτους της Γ τάξης των Ε.Π.Α.Λ. με στόχο: 1. Την αφομοίωση απαραίτητων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, 2. Την ετοιμότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις αυτής της μορφής μάθησης. Στη μαθητεία προβλέπεται ημερήσια αποζημίωση και ασφάλιση για: 1. Ομαλοποίηση της μετάβασης των αποφοίτων των Επαγγελματικών Λυκείων από την εκπαίδευση στο επάγγελμα και εξοικείωσή τους με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εργαζόμενων, 2. Αφομοίωση επαγγελματικής κουλτούρας δέσμευσης των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση των μαθητευομένων. Η μαθητεία διεξάγεται με βάση συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών έτσι ώστε να επιτυγχάνονται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, να επιτυγχάνεται συνεργασία εκπαιδευτικής δομής – επιχείρησης, να αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για την ορθή εφαρμογή της διαδικασίας τόσο στο σχολείο όσο και στο χώρο εργασίας. Τα



Τμήματα ειδικότητας «Μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας» σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) ιδρύονται και λειτουργούν με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφόσον τηρούνται σωρευτικά όλες οι ακόλουθες προϋποθέσεις: α) Υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν τα εργαστηριακά μαθήματα της ειδικότητας σε Α', Β' ή Γ' ανάθεση, β) Υπάρχει η απαιτούμενη εργαστηριακή υποδομή, γ) Έχουν εξασφαλιστεί θέσεις μαθητείας, μετά από γνώμη του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων του ΕΠΑ.Λ.

Ο ανώτερος αριθμός (μαθητών) στα τμήματα μαθητείας είναι οι 25 μαθητές και ο κατώτερος αριθμός (μαθητών) για τη λειτουργία τμήματος είναι οι 8 μαθητές για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία Α'-Γ', οι 6 μαθητές για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία Δ'-Ζ' και 5 μαθητές για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία Η'-ΙΒ'. Εξαιρετικά για την πρώτη εφαρμογή τη σχολική χρονιά 2016-2017 μπορεί να εγκρίνονται τμήματα με μικρότερο αριθμό μαθητών με απόφαση του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οι μαθητές της τάξης μαθητείας εγγράφονται σε ξεχωριστό Μητρώο Μαθητείας και δεν προσμετρούνται στην Δύναμη Μαθητών των Ε.Π.Α.Λ. Και αυτό γιατί αν προσμετρούνται: α) Αυξάνονται τα Κονδύλια για τα Εργαστηριακά Υλικά τα οποία χρησιμοποιούν κατά την εκπαίδευσή τους στο Σχολείο β) Αυξάνουν τον Αριθμό των Μαθητών που Φοιτούν στο Σχολείο με ότι αυτό Συνεπάγεται (Κάλυψη Ωραρίου, Υποδιευθυντές, Οργανικές Θέσεις μη Υπεράριθμοι Εκπαιδευτικοί κ.α.). Το εργαστηριακό μάθημα θα διεξάγεται με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) κάθε ειδικότητας που θα αποσταλεί στα σχολεία. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα αναλάβει την τάξη μαθητείας καθώς παρέχει ανατροφοδότηση και υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν (αποκλειστικά για θέματα εντός Προγράμματος Σπουδών) κατά την εφαρμογή της μαθητείας στο χώρο εργασίας. Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να μεταφέρουν νέες γνώσεις και εμπειρίες από τους χώρους εργασίας στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μαθητές του ΕΠΑ.Λ.

Τα ΠΣ της Μαθητείας είναι συμβατά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κάθε ειδικότητας, αλλά περιλαμβάνουν και ένα ευέλικτο τμήμα με στόχο την μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε επιχείρησης ή κλαδικής ή τοπικής δυνατότητας, μέσω ειδικών έργων (projects) που καθορίζονται σε τοπικό ή κλαδικό επίπεδο ή ακόμη και σε επίπεδο επιχείρησης.

## **Μεθοδολογία**

### *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Σκοπός της έρευνας είναι αφενός μεν να διερευνήσει τις στάσεις των μαθητών των ΕΠΑ.Λ ως προς το θεσμό της μαθητείας και αφετέρου των ενεργά συμμετεχόντων στο θεσμό

εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. Αναλυτικότερα, σκοπός της είναι να ερευνηθεί το κατά πόσον οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ α) είναι ενημερωμένοι για το θεσμό της μαθητείας και τον βαθμό πιθανών προβληματισμών τους, β) αν θα συμμετάσχουν στο θεσμό και ποιοι παράγοντες θα τους επηρεάσουν για την απόφαση συμμετοχής τους ή μη. Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ είναι ενημερωμένοι επαρκώς για το θεσμό της μαθητείας;
- Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ επιθυμούν ή όχι να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την απόφασή τους;

#### *Το δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές από τα Επαγγελματικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2017-2018 αστικής και ημιαστικής περιοχής του νομού. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 191 μαθητές/τριες. Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας ήταν 2 μήνες (Φεβρουάριος – Μάρτιος 2018). Επίσης στην έρευνα συμμετείχαν και 6 εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Λ που συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας και κατέθεσαν την άποψή τους για τον θεσμό.

#### *Μέθοδος και εργαλεία*

Για την υλοποίηση της μεθόδου ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική προσέγγιση. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο, δομημένο ερωτηματολόγιο. Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, έγινε χρήση απλής γλώσσας, και υπήρξαν κατάλληλες επεξηγήσεις όπου ήταν απαραίτητο. Επίσης για λόγους δεοντολογίας διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ούτως ώστε να μη δημιουργηθεί αίσθημα φόβου ή καχυποψίας από την πλευρά τους και να απαντήσουν απρόσκοπτα και ειλικρινά στις ερωτήσεις που τους τεθήκαν. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, οι εθελοντικά και τυχαία συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 191 μαθητές. Ο αριθμός αυτός των μαθητών θεωρήθηκε ικανοποιητικός για την αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις κατάθεση των απόψεων τους που αφορούν τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, και σύμφωνα και με τους Cohen & Manion (1994), επειδή σε μια έρευνα είναι δύσκολο και πρακτικά μη εφαρμόσιμο να συλλέγονται δεδομένα από όλο τον πληθυσμό, έγινε προσπάθεια να συμμετέχει ένας αντιπροσωπευτικός και ομοιογενής αριθμός μαθητών, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν το σύνολο του πληθυσμού-στόχου και στην ουσία αποτελούν και το αντίστοιχο δείγμα του με τα ανάλογα χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αξιοπιστία καθώς και η εγκυρότητα της έρευνας. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στο θεσμό της μαθητείας. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων είναι κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου. Στην πρώτη μορφή ερωτήσεων ζητούνται απαντήσεις του τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης επιλογής. Στις ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής οι απαντήσεις τοποθετούνται στο διάστημα 0 έως 5 (τύπος Likert). Οι ερωτήσεις ανοικτού

τύπου ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα. Επίσης, για λόγους τριγωνοποίησης, χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας με δείγμα 6 εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί ενεργά στο θεσμό της μαθητείας. Για λόγους δεοντολογίας οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφέρονται ως Σ1, Σ2 κλπ (Συμμετέχων 1, Συμμετέχων 2 κλπ).

#### Διαδικασία

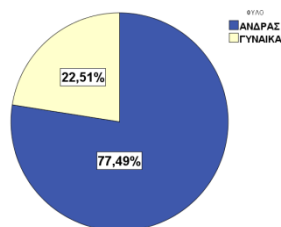
Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τελικά στους μαθητές διαμορφώθηκαν από αρχική πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων και ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Ο συντελεστής αξιοπιστίας (reliability coefficient) της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε (Cronbach’s alpha) βρέθηκε για το ερωτηματολόγιο του μαθητή να είναι 0,743 (Standardized alpha = 0,7433. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν παρουσία των ερευνητών στην σχολική αίθουσα, και αφού πριν είχαν γίνει οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.24.0). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν περιγράφονται παρακάτω. Τέλος, η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

### Ανάλυση Ερωτηματολογίου των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

Η στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου εξυπηρετεί τους διάφορους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας και η στατιστική ανάλυση, καθώς και ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences, 24.0 (SPSS, Chicago, IL).

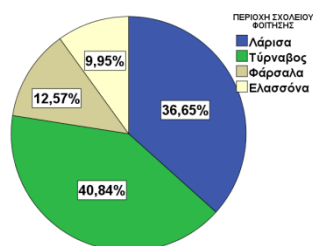
#### Εύρεση βασικών στατιστικών δεικτών του ερωτηματολογίου των μαθητών

Η πρώτη στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες που αφορούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα παρακάτω διαγράμματα:



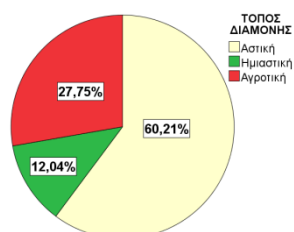
Σχήμα 1: Κυκλικό διάγραμμα ανά φύλο μαθητή

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές είναι αγόρια σε ποσοστό 77,49% και κορίτσια 22,51%. Η πρώτη παρατήρηση είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών σε σχέση με αυτό των μαθητριών.



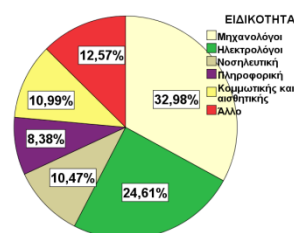
Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα ανά περιοχή σχολείου φοίτησης μαθητή

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές φοιτούν σε ποσοστό 9,95% σε σχολεία της Ελασσόνας, σε ποσοστό 12,57% σε σχολεία Φαρσάλων, σε ποσοστό 36,65% σε σχολεία της Λάρισας και σε ποσοστό 40,84% σε σχολεία του Τυρνάβου.



Σχήμα 3: Κυκλικό διάγραμμα ανά τόπο διαμονής μαθητή

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές διαμένουν σε ποσοστό 27,75% σε αγροτικές περιοχές, σε ποσοστό 12,04% σε ημιαστικές και σε ποσοστό 60,21% σε αστικές περιοχές. Παρατηρούμε ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές και φοιτούν στα ΕΠΑΛ, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές προερχόμενοι από αγροτικές περιοχές έχουν άμεση επαφή με τεχνικά επαγγέλματα και αυτό με τη σειρά του ενισχύει την τάση τους για φοίτηση σε ΕΠΑΛ. Επίσης σημαντικό ρόλο έχουν και τα τυχόν οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αγροτικές περιοχές γεγονός που ενισχύει την τάση για την άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας.



Σχήμα 4: Κυκλικό διάγραμμα ανά ειδικότητα μαθητή

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία οι συμμετέχοντες στη έρευνα μαθητές φοιτούν σε ποσοστό 32,98% στο μηχανολογικό τομέα, σε ποσοστό 24,61% στον ηλεκτρολογικό τομέα, σε ποσοστό 10,47% στον τομέα της Νοσηλευτικής, σε ποσοστό 10,99% στον τομέα της

κομμωτικής, σε ποσοστό 8,38% στον τομέα της πληροφορικής και ένα ποσοστό 12,57% σε άλλους τομείς. Παρατηρούμε ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στον μηχανολογικό και ηλεκτρολογικό τομέα που εξάλλου ήταν και είναι οι βασικοί πυλώνες της επαγγελματικής εκπαίδευσης με διαχρονική αξία στην αγορά εργασίας των τεχνικών επαγγελμάτων.

#### *Ενημέρωση για τη Μαθητεία*

**Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά ως προς ενημέρωση για τη Μαθητεία**

	Frequency	Percent	ValidPercent
Καθόλου	7	3,7	3,7
Λίγο	39	20,4	20,4
Αρκετά	68	35,6	35,6
Πολύ	40	20,9	20,9
Πάρα πολύ	37	19,4	19,4
Total	191	100,0	100,0

Εντύπωση προκαλεί το σχετικά χαμηλό ποσοστό (40,3%) των μαθητών της Γ΄ Τάξης ΕΠΑΛ που έχουν ενημερωθεί επαρκώς (πολύ και πάρα πολύ) για το θεσμό της μαθητείας ενώ ήδη οδεύει προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, δηλαδή 6 στους 10 μαθητές δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για το θεσμό της μαθητείας, ενώ περίπου 3 στους 10 δεν έχουν ενημερωθεί σχεδόν καθόλου.

#### *Επιθυμία συμμετοχής στο θεσμό της Μαθητείας*

**Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά ως προς την επιθυμία συμμετοχής στο θεσμό της Μαθητείας**

	Frequency	Percent	ValidPercent
Σίγουρα όχι	9	4,7	4,7
Όχι	28	14,7	14,7
Μπορεί	64	33,5	33,5
Μάλλον ναι	38	19,9	19,9
Σίγουρα ναι	52	27,2	27,2
Total	191	100,0	100,0

Το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι είναι θετικοί στην συμμετοχή στη Μαθητεία (Μάλλον Ναι – Σίγουρα Ναι) είναι αξιοσημείωτο (47,1%), επίσης σημαντικό είναι και το ποσοστό που είναι αρνητικοί στη συμμετοχής του στη Μαθητεία (22,4%) καθώς και το ποσοστό των αναποφάσιστων (33,5%).

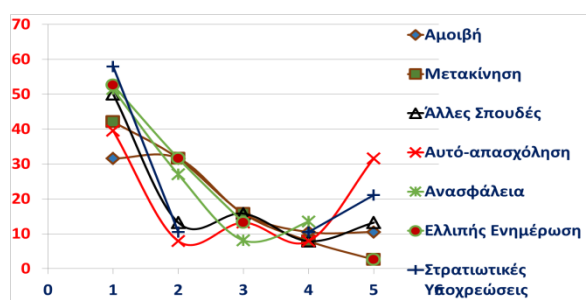
#### *Βασικοί παράγοντες απόφασης μη συμμετοχής στη Μαθητεία*

Στον παρακάτω πίνακα 3 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες της απόφασης των μαθητών να μη επιθυμούν να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας καθώς και το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση.

**Πίνακας 3. Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για μη συμμετοχή στο θεσμό της Μαθητείας**

	Αμοιβή	Μετακίνηση	Άλλες Σπουδές	Αυτό-απασχόληση	Ανασφάλεια	Ελλιπής Ενημέρωση	Στρατιωτικές Υποχρεώσεις
Καθόλου	31,6	42,1	50,0	39,5	51,4	52,6	57,9
Λίγο	31,6	31,6	13,2	7,9	27,0	31,6	10,5
Αρκετά	15,8	15,8	15,8	13,2	8,1	13,2	
Πολύ	10,5	7,9	7,9	7,9	13,5		10,5
Πάρα πολύ	10,5	2,6	13,2	31,6		2,6	21,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας αμοιβή τους επηρεάζει το 21% των συμμετεχόντων πολύ και πάρα πολύ, ένα σχετικά μικρό ποσοστό, η μετακίνηση επηρεάζει 1 στους 10 μαθητές (10,5%), η συνέχεια με άλλου είδους σπουδών 21,1%, η αυτοαπασχόληση 39,5% , η ανασφάλεια για το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν σε ποσοστό 13,5%, η ελλιπής – μη επαρκής ενημέρωση σε ποσοστό 2,6%, και το γιατί επιθυμούν πρώτα να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές υποχρεώσεις κατά 31,6%



**Σχήμα 5: Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για μη συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:καθόλου-5:πάρα πολύ)**

Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση μη συμμετοχής είναι η ασχολία τους σε δική τους επιχείρηση (αυτό-απασχόληση) (39,5%), η εκπλήρωση πρώτα των στρατιωτικών υποχρεώσεων (31,6%) και έπεται η απόφασή τους να ακολουθήσουν άλλη ειδικότητα σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευση (21,1%) και το ύψος της αμοιβής που θεωρείται μικρή σε ποσοστό (21%). Δεν τους επηρέασε ιδιαίτερα η μετακίνηση (10,5%), η ανασφάλεια για το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν (13,5%) και η ελλιπής ενημέρωση (2,6%).

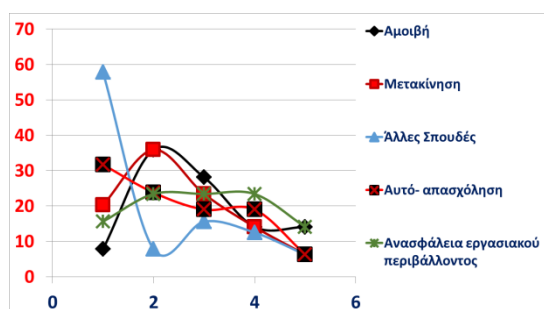
*Βασικοί παράγοντες που προβληματίζουν τους μαθητές στην απόφασή τους για συμμετοχή ή μη συμμετοχή στη Μαθητεία (αναποφάσιστοι μαθητές)*

Στον παρακάτω πίνακα 4 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες αναποφασιστικότητας των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους στο θεσμό της μαθητείας καθώς και το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση.

**Πίνακας 4. Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην αναποφασιστικότητα των μαθητών για τη συμμετοχή ή μη στο θεσμό της Μαθητείας**

	Αμοιβή	Μετακίνηση	Άλλες Σπουδές	Αυτό-απασχόληση	Ανασφάλεια εργασιακού περιβάλλοντος
Καθόλου	7.8	20.3	57.8	31.7	15.6
Λίγο	35.9	35.9	7.8	23.8	23.4
Αρκετά	28.1	23.4	15.6	19	23.4
Πολύ	14.1	14.1	12.5	19	23.4
Πάρα πολύ	14.1	6.3	6.3	6.3	14.1

Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας αμοιβή τους επηρεάζει το 28,2% των συμμετεχόντων πολύ και πάρα πολύ, η μετακίνηση επηρεάζει 2 στους 10 μαθητές (20,4%), η συνέχεια με άλλου είδους σπουδών 18,8%, η αυτό-απασχόληση 25,3%, η ανασφάλεια για το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν σε ποσοστό 37,5%.



**Σχήμα 6: Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην αναποφασιστικότητα των μαθητών για συμμετοχή ή μη στο θεσμό της μαθητείας (1:καθόλου-5:πάρα πολύ)**

Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην αναποφασιστικότητά τους για συμμετοχή ή μη είναι η ανασφάλεια ως προς το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν (37,5%), ενώ και το ύψος της αμοιβής καθώς και τακτική καταβολή της αμοιβής τους επηρεάζει πολύ και πάρα πολύ κατά 28,2%

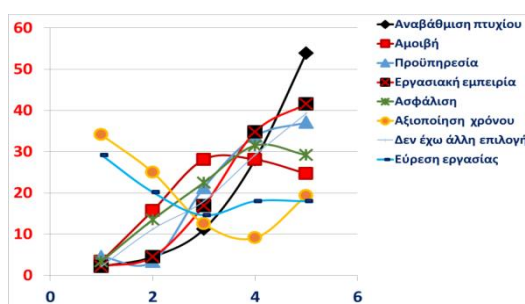
*Βασικοί παράγοντες απόφασης συμμετοχής στη Μαθητεία*

Στον παρακάτω πίνακα 5 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες της απόφασης των μαθητών να επιθυμούν να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας καθώς και το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση.

**Πίνακας 5. Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για τη συμμετοχή στο θεσμό της Μαθητείας**

	Αναβάθμιση πτυχίου	Αμοιβή	Προϋπηρεσία	Εργασιακή εμπειρία	Ασφάλιση	Αξιοποίηση χρόνου	Δεν έχω άλλη επιλογή	Εύρεση εργασίας
Καθόλου	2.2	3.4	4.5	2.2	3.4	34.1	2.2	29.2
Λίγο	4.5	15.7	3.4	4.5	13.5	25	11.2	20.2
Αρκετά	11.2	28.1	21.3	16.9	22.5	12.5	18	14.6
Πολύ	28.1	28.1	33.7	34.8	31.5	9.1	29.2	18
Πάρα πολύ	53.9	24.7	37.1	41.6	29.2	19.3	39.3	18

Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας Αναβάθμιση πτυχίου τους επηρεάζει κατά 82% πολύ και πάρα πολύ, η αμοιβή κατά 53,8%, η απόκτηση προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιηθεί ως προσόν για εύρεση εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα κατά 70,8%, η απόκτηση εμπειρίας για εργασιακή εξέλιξη κατά 76,4%, η ασφαλιστική κάλυψη κατά 60,7%, η μη ύπαρξη άλλης επιλογής κατά 68,5%, η καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κατά 28,4%, η προσδοκία για εύρεση εργασίας στον ίδιο ή άλλον από τον εργοδότη προτεινόμενη εργασία κατά 36%.



**Σχήμα 7: Παράγοντες και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:καθόλου-5:πάρα πολύ)**

Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής είναι η αναβάθμιση του πτυχίου που θα τους αυξήσει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας (82,0%),



ακολουθεί η απόκτηση εμπειρίας για εργασιακή εξέλιξη κατά 76,4% και η απόκτηση προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιηθεί ως προσόν για εύρεση εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα κατά 70,8%. Άρα οι βασικότεροι παράγοντες για την επιθυμία συμμετοχής στον θεσμό της μαθητείας είναι ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα έχουν περισσότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Επίσης αξιοσημείωτο είναι και ο παράγοντας η μη ύπαρξη άλλης επιλογής για εργασία (68,5%) γεγονός που δείχνει αφενός την ανασφάλεια στην πρόσβαση εργασίας καθώς και η μη ύπαρξη θέσεων εργασίας.

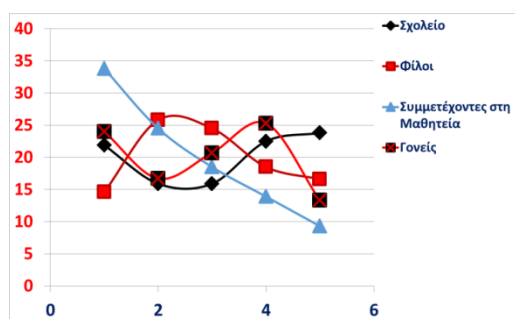
*Βασικοί παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή για την απόφαση συμμετοχής στη Μαθητεία και το ποσοστό επίδρασής τους*

Στον παρακάτω πίνακα 6 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες της απόφασης των μαθητών να επιθυμούν να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας καθώς και το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση.

**Πίνακας 6: Παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή και βαθμός επίδρασης στην απόφαση συμμετοχής στο θεσμό της Μαθητείας**

	Σχολείο	Φίλοι	Συμμετέχοντες στη Μαθητεία	Γονείς
Καθόλου	21.9	14.6	33.8	24
Λίγο	15.9	25.8	24.5	16.7
Αρκετά	15.9	24.5	18.5	20.7
Πολύ	22.5	18.5	13.9	25.3
Πάρα πολύ	23.8	16.6	9.3	13.3

Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας Σχολείο από το περιβάλλον το μαθητή επηρεάζει κατά 46,3% πολύ και πάρα πολύ, οι φίλοι κατά 35,3%, οι εκπαιδευόμενοι στη μαθητεία κατά 23,2%, και οι γονείς 38,8%.



**Σχήμα 8: Παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:καθόλου-5:πάρα πολύ)**

Ο βασικότερος παράγοντας από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής πολύ και πάρα πολύ είναι το σχολείο (46,3%), ακολουθεί το οικογενειακό περιβάλλον κατά 38,8% και ακολουθούν οι φίλοι και γνωστοί κατά 35,3% και τέλος άλλοι μαθητευόμενοι συμμετέχοντες στο θεσμό της μαθητείας κατά 23,2%. Παρατηρούμε από τα ανωτέρω την θετική επίδραση του σχολείου στις αποφάσεις των μαθητών.

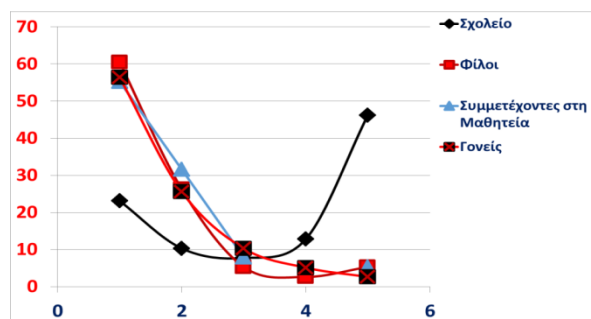
*Βασικοί παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή για την απόφαση μη συμμετοχής στη Μαθητεία και το ποσοστό επίδρασής τους*

Στον παρακάτω πίνακα7 αναφέρονται οι βασικοί παράγοντες της απόφασης των μαθητών να μην επιθυμούν να συμμετάσχουν στο θεσμό της μαθητείας καθώς και το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στην τελική τους απόφαση.

**Πίνακας 7: Παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή και βαθμός επίδρασης στην απόφαση μη συμμετοχής στο θεσμό της Μαθητείας**

	Σχολείο	Φίλοι	Συμμετέχοντες στη Μαθητεία	Γονείς
Καθόλου	23.1	60.5	55.3	56.4
Λίγο	10.3	26.3	31.6	25.6
Αρκετά	7.7	5.3	7.9	10.3
Πολύ	12.8	2.6		5.1
Πάρα πολύ	46.2	5.3	5.3	2.6

Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας Σχολείο από το περιβάλλον το μαθητή επηρεάζει κατά 59,0% πολύ και πάρα πολύ, οι φίλοι κατά 7,9%, οι εκπαιδευόμενοι στη μαθητεία κατά 5,3%, και οι γονείς 7,7%.



**Σχήμα 9: Παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή και βαθμός επίδρασης στην απόφαση των μαθητών για μη συμμετοχή στο θεσμό της μαθητείας (1:καθόλου-5:πάρα πολύ)**

Ο βασικότερος παράγοντας από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση μη συμμετοχής πολύ και πάρα πολύ είναι το σχολείο (59,0%), ακολουθεί το οικογενειακό περιβάλλον κατά 7,7% και οι φίλοι και γνωστοί κατά 7,7% και τέλος άλλοι μαθητευόμενοι συμμετέχοντες στο θεσμό της μαθητείας κατά 5,3%. Παρατηρούμε από τα ανωτέρω την απόφαση για μη συμμετοχή είναι κυρίως προσωπική επηρεαζόμενοι από το σχολικό περιβάλλον κυρίως και ελάχιστα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή

### **Ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών**

Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης και 6 εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τα ζητήματα της μαθητείας. Σε ερώτηση για τον βαθμό επαρκούς ενημέρωσης για τη λειτουργία του θεσμού της μαθητείας, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι « δεν ήταν τόσο έγκαιρη και επαρκής η ενημέρωση σχετικά με τη μαθητεία» (Σ1), « ήταν επαρκής η ενημέρωση αλλά στη συνέχεια ζητήθηκαν αρκετές διευκρινήσεις » (Σ4), «η ενημέρωση για το θεσμό της μαθητείας δεν ήταν έγκαιρη και καθόλου επαρκής μιας και χρειάστηκαν αρκετές διευκρινήσεις και αρκετός καιρός ώστε να ξεκαθαρίσει κάπως το τοπίο » (Σ2), «η ενημέρωση δεν ήταν αρκετή και οι διευκρινήσεις καθυστερούσαν να έλθουν αυτές αλλά και εμάς στο έργο μας » (Σ3) , «η ενημέρωση για το θεσμό της μαθητείας υπήρξε έγκαιρη και επαρκής » (Σ5) και «ενημερωθήκαμε σε καλό βαθμό για τη μαθητεία και μάλιστα έγκαιρα προλάβαμε να οργανώσουμε τα τμήματά μας » (Σ6). Οι εκπαιδευτικοί επίσης ερωτήθηκαν κατά πόσο οι εκπαιδευτικές μονάδες διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές ώστε να λειτουργήσει ομαλά ο θεσμός και απάντησαν ότι: «το σχολείο διαθέτει τα απαραίτητα μέσα για να διεξαχθεί με επιτυχία το θεωρητικό μέρος της μαθητείας » (Σ6), «ναι διαθέτουμε τους πόρους ώστε να εκπαιδύσουμε τους μαθητές μας σύμφωνα με το πλαίσιο σπουδών του προγράμματος της μαθητείας» (Σ4), «βεβαίως και οι υποδομές του σχολείου μας καλύπτουν τις απαιτήσεις του προγράμματος » (Σ5), «τα εργαστήρια στη σχολική μας μονάδα ανταποκρίνονται σε όσα ζητούνται για την εφαρμογή της μαθητείας »(Σ1), « το σχολείο μας σε μεγάλο βαθμό διαθέτει τις υποδομές που απαιτούνται ώστε οι μαθητές μας να καλύπτονται επαρκώς όσον αφορά την εκπαίδευσή τους σ' αυτό »(Σ2) και « οι υποδομές που απαιτούνται για το πρόγραμμα υπάρχουν στο σχολείο μας και οι εκπαιδευόμενοι το εκμεταλλεύονται στο έπακρο » (Σ3). Σε άλλη ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την υλοποίηση του μεταλυκειακού έτους της μαθητείας είναι αναγκαία μια επιπλέον επιμόρφωση των ίδιων απάντησαν ότι: «θεωρώ ότι θα ήταν αρκετά χρήσιμη μια περαιτέρω επιμόρφωση δική μας σχετικά με τη μαθητεία», (Σ1), «είναι απόλυτα αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη μαθητεία όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή» (Σ2), «είναι σκόπιμο και αρκετά αναγκαίο να υπάρξει συνεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα της μαθητείας» (Σ3), «για μένα είναι αυτονόητο ότι πρέπει να υπάρξει επιπλέον επιμόρφωση των συναδέλφων που συμμετέχουν στη μαθητεία»(Σ4), «ναι να υπάρξει ουσιαστική, συνεχής και ρεαλιστική επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και στηρίζουν το θεσμό της μαθητείας» (Σ5) και ότι «η επιπλέον και συνεχής επιμόρφωση επιβάλλεται για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις συνεχείς προκλήσεις και απαιτήσεις του θεσμού της μαθητείας» (Σ6).

## Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις των μαθητών των ΕΠΑΛ ως προς το θεσμό της μαθητείας. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκαν το κατά πόσον οι μαθητές των ΕΠΑΛ α) είναι ενημερωμένοι για το θεσμό της μαθητείας και τι τους προβληματίζει, β) αν θα συμμετάσχουν στο θεσμό και ποιοι παράγοντες θα τους επηρεάσουν για την απόφαση συμμετοχής ή μη. Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές και φοιτούν στα ΕΠΑΛ, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές προερχόμενοι από αγροτικές περιοχές έχουν άμεση επαφή με τεχνικά επαγγέλματα και αυτό με τη σειρά του ενισχύει την τάση τους για φοίτηση σε ΕΠΑΛ. Φαίνεται επίσης σημαντικό ρόλο να έχουν και τα τυχόν οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αγροτικές περιοχές γεγονός που ενισχύει την τάση για την άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Εντύπωση προκαλεί το σχετικά χαμηλό ποσοστό (40,3%) των μαθητών της Γ΄ Τάξης ΕΠΑΛ που έχουν ενημερωθεί επαρκώς (πολύ και πάρα πολύ) για το θεσμό της μαθητείας, δηλαδή 6 στους 10 μαθητές δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για το θεσμό της μαθητείας, ενώ περίπου 3 στους 10 δεν έχουν ενημερωθεί σχεδόν καθόλου. Ωστόσο, 9 στους 10 μαθητές έχουν θετική άποψη για το θεσμό της μαθητείας με βάση τις δηλώσεις τους ενώ θετική είναι και ως προς τη συμμετοχή στη μαθητεία (Μάλλον Ναι – Σίγουρα Ναι) (47,1%). Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση μη συμμετοχής τους είναι η ασχολία τους σε δική τους επιχείρηση (αυτοαπασχόληση) (39,5%), η εκπλήρωση πρώτα των στρατιωτικών υποχρεώσεων (31,6%), κατόπιν η απόφασή τους να ακολουθήσουν άλλη ειδικότητα σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης (21,1%) και το ύψος της αμοιβής που θεωρείται μικρή σε ποσοστό (21%). Δεν φαίνεται να τους επηρεάζει ιδιαίτερα η μετακίνηση (10,5%), η ανασφάλεια για το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν (13,5%) και η ελλιπής ενημέρωση (2,6%). Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην αναποφασιστικότητά τους για συμμετοχή ή μη είναι η ανασφάλεια ως προς το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν (37,5%), ενώ τόσο το ύψος της αμοιβής όσο και η τακτική καταβολή της αμοιβής τους επηρεάζει πολύ και πάρα πολύ κατά 28,2%. Ο βασικότερος παράγοντας με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής τους είναι η αναβάθμιση του πτυχίου που θα τους αυξήσει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας (82,0%), ακολουθεί η απόκτηση εμπειρίας για εργασιακή εξέλιξη κατά 76,4% και η απόκτηση προϋπηρεσίας για να χρησιμοποιηθεί ως προσόν για εύρεση εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα κατά 70,8%. Άρα οι βασικότεροι παράγοντες για την επιθυμία συμμετοχής στον θεσμό της μαθητείας είναι ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα έχουν περισσότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Επίσης αξιοσημείωτο είναι και ο παράγοντας η μη ύπαρξη άλλης επιλογής για εργασία (68,5%) γεγονός που δείχνει αφενός την ανασφάλεια στην πρόσβαση εργασίας καθώς και η

μη ύπαρξη θέσεων εργασίας. Ο βασικότερος παράγοντας από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής πολύ και πάρα πολύ είναι το σχολείο (46,3%), ακολουθεί το οικογενειακό περιβάλλον κατά 38,8%, ακολουθούν οι φίλοι και γνωστοί κατά 35,3% και τέλος άλλοι μαθητευόμενοι συμμετέχοντες στο θεσμό της μαθητείας κατά 23,2%. Από τα ανωτέρω παρατηρείται η θετική επίδραση του σχολείου στις αποφάσεις των μαθητών. Ο βασικότερος παράγοντας από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση μη συμμετοχής τους στη μαθητεία πολύ και πάρα πολύ είναι το σχολείο (59,0%), ακολουθεί το οικογενειακό περιβάλλον κατά 7,7%, οι φίλοι και γνωστοί κατά 7,7% και τέλος άλλοι μαθητευόμενοι συμμετέχοντες στο θεσμό της μαθητείας κατά 5,3%. Παρατηρείται εδώ ότι η απόφαση για μη συμμετοχή είναι κυρίως προσωπική, καθώς οι μαθητές επηρεάζονται από το σχολικό περιβάλλον κυρίως και ελάχιστα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για το θεσμό της μαθητείας καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή ή μη στο θεσμό. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές της Γ΄ Τάξης των ΕΠΑΛ χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με το θεσμό της μαθητείας (μόλις 4 στους 10 δήλωσε επαρκή ενημέρωση). Παρά την ελλιπή ενημέρωση δηλώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι επιθυμούν να συνεχίσουν στη μαθητεία μετά το πέρας των λυκειακών σπουδών (9 στους 10 μαθητές). Το γεγονός αυτό χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και αυτή η τάση των μαθητών πρέπει να ενισχυθεί μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις που να ενισχύουν τον θεσμό της μαθητείας. Από τους μαθητές που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη μαθητεία ο κυριότερος λόγος είναι η ασχολία τους σε δική τους επιχείρηση (αυτοαπασχόληση), η εκπλήρωση πρώτα των στρατιωτικών υποχρεώσεων και μετά να προσπαθήσουν να ενταχθούν στον εργασιακό βίο. Θεωρούν ότι η μη εκπλήρωση της στρατιωτικής θητείας πρώτα θα τους στερήσει ευκαιρίες για εργασία αργότερα. Έπεται η απόφασή τους να ακολουθήσουν άλλη ειδικότητα σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευση και το ύψος της αμοιβής που θεωρείται μικρό και χρήζει και αυτό ιδιαίτερης προσοχής. Επίσης 3 περίπου στους 10 μαθητές δήλωσαν αναποφάσιστοι ως προς το αν συνεχίσουν στη μαθητεία με κυριότερες αιτίες τη ανασφάλεια ως προς το εργασιακό περιβάλλον που θα συναντήσουν, το ύψος της αμοιβής καθώς και αν είναι τακτική η καταβολή της αμοιβής. Οι μαθητές που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη μαθητεία θεωρούν ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα έχουν περισσότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη να προβληθεί και να ενισχυθεί ο θεσμός της μαθητείας. Ο βασικός ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται και από τη θετική επίδραση που έχει στην απόφαση των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη μαθητεία και πρέπει να σημειωθεί ότι έχει μεγαλύτερη επίδραση και από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη μαθητεία το πράττουν κυρίως για διάφορους προσωπικούς λόγους. Οι εκπαιδευτικοί που

συμμετέχουν στο πρόγραμμα της μαθητείας στα ΕΠΑΛ του νομού Λάρισας αναφέρθηκαν κατά πλειοψηφία ότι δεν ενημερώθηκαν αρκετά έως καθόλου για το θεσμό και ότι οι μισοί περίπου θεωρούν ότι δεν υπήρξε έγκαιρη και επαρκής ενημέρωση των απόφοιτων για το θεσμό της μαθητείας. Επίσης θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν τις απαραίτητες υποδομές για τη λειτουργία του μεταλυκειακού έτους της μαθητείας σε αυτά. Επίσης αξιοσημείωτη η επισήμανσή τους στις δυσκολίες στο να βρουν θέσεις εργασίας ώστε να εκπαιδευτούν οι απόφοιτοι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της μαθητείας. Τέλος, δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στο έργο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από την επιστημονική-ερευνητική όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων σπουδών για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών για το θεσμό της μαθητείας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- KANEΠΠ/ΓΣΕΕ, (2013). *Σύνδεση της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση*, Έργο Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", συγχρηματοδότηση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικοί πόροι.
- Μπουτσιούκη, Σ. (2017) *Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.). Στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο: *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*. Δράμα: Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education and Training*, 58(6), 613-628.
- Cedefop, (2013). *Πώς να βοηθήσουμε τους νέους να παραμείνουν στην [επαγγελματική] εκπαίδευση και κατάρτιση*, Ενημερωτικό Σημείωμα, Δεκέμβριος 2013, ISSN 1831-2462.
- CEDEFOP, (2014). *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Germany*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- City and Guilds Group Industry Skills Board, (2015). *Making apprenticeships work; the employers' perspective*. Available at: [www.cityandguilds.com/~/\\_media/Documents/Courses-and-Quals/Apprenticeships/Making%20Apprenticeships%20Work\\_Full%20report\\_web%20version%20pdf.ashx](http://www.cityandguilds.com/~/_media/Documents/Courses-and-Quals/Apprenticeships/Making%20Apprenticeships%20Work_Full%20report_web%20version%20pdf.ashx).

- Dickinson, M.J. & Dickinson D.A.G. (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40(10), 1889-1903.
- European Commission, (2013). Education and training in Europe 2020, *Eurydice Report*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice and Policy Support, Brussels.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Apprenticeship as an evolving model of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 261-266.
- Hughes, T., Sheen, J. & Birkin, G. (2013). Industry graduate skills needs, *Summary report for the National Centre for Universities and Business*. CFE Research, available at: [www.ncub.co.uk/reports/cfe.html](http://www.ncub.co.uk/reports/cfe.html)
- Jones, S., Mann, A. & Morris, K. (2015). The ‘Employer Engagement Cycle’ in Secondary Education: analysing the testimonies of young British adults. *Journal of Education and Work*, 29(7), 834-856.
- Kashefpakdel, E. & Percy, C. (2016), Career education that works: An economic analysis using the British Cohort Study. *Journal of Education and Work*, 30(3), 217-234.
- Kossek, E.E. & Perrigino, M.B. (2016). Resilience: a review using a grounded integrated occupational approach. *The Academy of Management Annals*, 10(1), pp. 729-797.
- Koudahl, D.P. (2010). Vocational education and training: dual education and economic Crises. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900–1905.
- Lietzmann, A. & Mayerl, M.. (2015). *Το εγχειρίδιο «Η μαθητεία στην Ελλάδα και την Ευρώπη - ώρα για δράση»*, *Γιατί Μαθητεία; Κίνητρα σε Επιχειρήσεις για την Προώθηση της Μαθητείας/Πρακτικής Άσκησης – Οδηγός για τις Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ανάπτυξης και Επιχειρηματικότητας.
- Mann, A., (2016). Promoting apprenticeships to young people and schools, In: D. Way, (2016) *A race to the top: Achieving three million more Apprenticeships by 2020*, The University of Winchester: Winchester.
- Mann, A., Kashefpakdel, E., Rehill, J. & Huddleston, P. (2017). *Contemporary Transitions: Young Briton reflect on life after secondary school and college*. London: Education and Employers.
- Muehleemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F. & Wolter, C.S. (2010). The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. *Labour Economics*, 17(5), 799-809.
- National Society of Apprentices, (2014). *National society of apprentices travel research: NSoA Travel research key findings*. National Society of Apprentices: London.
- OECD, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, (2010). *Vocational Education and Training in Germany Strengths, Challenges and Recommendations*. Brussels: European Union

**Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σχολικό εκφοβισμό**

**Movies as an educational tool for school bullying**

Ελένη Σοφού, Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, M.ed., elenasofou9@gmail.com

Eleni Sofou, Teacher of secondary education, M.ed., elenasofou9@gmail.com

**Abstract:** The following project is focused on the phenomenon of school bullying and the characteristics of the (perpetrator) bully, the victim, the spectator and the role of teachers and parents. The main source of information is the Europe’s Anti-Bullying Campaign web site, which contains information on the phenomenon, records the general personality of the persons involved and provides advice to support them. The movie “In a better world” (Danish Production 2010 - Oscar Best Foreign Language Film 2011) is used as an educational tool, which attempts to identify the characteristics of the bully, the victim, the viewer and the role of parents and teachers. The purpose of the project is to raise awareness of school bullying and to highlight the importance of disengaging pupils from the triangle victim-victim-viewer and the adoption of behaviors that shield them against bullying incidents. This project is suggested to be applied to high school students. As a method of implementation, the project is mainly based on dialogue with the pupils upon the scenes of the movie.

**Keywords:** School bullying, movies as a training tool, educational project.

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία αφορά σε διδακτική πρόταση με θέμα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος, του θεατή, καθώς και στον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων. Κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελεί η διαδικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign), η οποία περιέχει ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο, καταγράφει τα γενικά στοιχεία της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων προσώπων, ενώ παράλληλα παρέχει συμβουλές για τη στήριξη των ατόμων αυτών. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική πρόταση χρησιμοποιείται η κινηματογραφική ταινία *In a better world* (δανέζικη παραγωγή 2010 – Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας 2011), μέσω της οποίας και επιχειρείται η αναγνώριση των χαρακτηριστικών του θύτη, του θύματος, του θεατή, οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε αυτούς και ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών. Σκοπός της συνολικής διαδικασίας είναι αφενός η ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις εκφάνσεις του και αφετέρου η ανάδειξη της σημασίας της απεμπλοκής των μαθητών από το τρίγωνο θύτη-θύμα-θεατή και η υιοθέτηση συμπεριφορών που τους θωρακίζουν απέναντι σε παρόμοιες καταστάσεις. Η διδακτική πρόταση προτείνεται να εφαρμοστεί σε μαθητές Λυκείου, καθώς η παρακολούθηση της ταινίας δεν επιτρέπεται σε νεότερη ηλικία. Ως μέθοδος υλοποίησης



ακολουθείται το σχέδιο μαθήματος project, το οποίο βασίζεται κυρίως στον διάλογο με τους μαθητές και τον αναστοχασμό πάνω στο θέμα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολικός εκφοβισμός, κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο, σχέδιο μαθήματος project.

## **1. Σχολικός εκφοβισμός: Ορισμός και πρωταγωνιστές του.**

Ο σχολικός εκφοβισμός (school bullying) είναι ένα φαινόμενο νεανικής παραβατικότητας, το οποίο αν και εξ αρχής συνυπάρχει με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καταγράφηκε και ξεκίνησε να μελετάται τη δεκαετία του 1970, με πρωτοπόρο τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Έκτοτε, ο σχολικός εκφοβισμός έχει μελετηθεί και έχει ερευνηθεί εκτενώς σε πολλές χώρες και ως προς την αναγνώριση και ανάλυση των χαρακτηριστικών του ατόμου που εκφοβίζει (θύτης) και του ατόμου που εκφοβίζεται (θύμα). Μάλιστα, η 6η Μαρτίου έχει καθιερωθεί από το Υπουργείο Παιδείας ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός στο σχολείο εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά ενός ή περισσότερων μαθητών (ο/οι θύτης/ες) προς ένα άλλο(θύμα) πιο αδύναμο και ανίσχυρο από αυτούς. Το θύμα στοχοποιείται συνήθως λόγω της εμφάνισής του, της διαφορετικής φυλής, των σεξουαλικών του προτιμήσεων, της θρησκείας, της ιδεολογίας ή της κοινωνικής του τάξης. Τα κύρια χαρακτηριστικά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς εστιάζονται στην πρόθεση του θύτη για πρόκληση βλάβης (σωματικής, ψυχολογικής, υλικής) στο θύμα, την επανάληψη των πράξεων αυτών και την ανισορροπία δύναμης μεταξύ τους. Συνεπώς, ο εκφοβισμός διαφοροποιείται ουσιαστικά από το απλό «πείραγμα» μεταξύ φίλων ή τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική δύναμη (Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

Ο σχολικός εκφοβισμός εμπεριέχει βία σε άμεση μορφή, όπως σωματική βία (χτυπήματα, πρόκληση ατυχημάτων και τραυματισμών), αλλά και υλικές φθορές σε αντικείμενα του θύματος (κρύψιμο αντικειμένων του ή καταστροφή τους). Το φαινόμενο λαμβάνει χώρα και με έμμεσες μορφές βίας, όπως λεκτική βία (υποτιμητικά σχόλια, κοροϊδία, προσβολές, περιπαικτικές εκφράσεις), συναισθηματική βία (κοινωνική απομόνωση, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, διάδοση κακοήθων και ψευδών φημών, εκβιασμός, απειλές) και ηλεκτρονική βία μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων, περιέχοντας μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο (Ανδρέου κ.ά., 2016).

### **1.1. Οι πρωταγωνιστές του σχολικού εκφοβισμού**

Τα κύρια εμπλεκόμενα μέρη στην πράξη είναι η τριάδα θύτης (παιδί που εκφοβίζει) – θύμα (παιδί που εκφοβίζεται) – θεατής (παιδί που παρακολουθεί), ενώ σημαντικός αποδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αποτροπή του φαινομένου.

### 1.1.1. Ο θύτης

Το παιδί που εκφοβίζεται θεωρείται συνήθως επιθετικό, με υψηλή αυτοπεποίθηση, η οποία οφείλεται κυρίως στο υψηλό επίπεδο φυσικής του δύναμης, και γενικά παρουσιάζεται ως δημοφιλές μεταξύ των συμμαθητών του. Σε κάποιες έρευνες χαρακτηρίζεται επαρκές ή και έξυπνο κοινωνικά, διαθέτοντας ικανότητες χειρισμού των άλλων. Έτσι, όχι μόνο απουσιάζει η συμπόνια και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματά του, αλλά φαίνεται επιπλέον να διαθέτει πλήρη συνείδηση τόσο των δυνατοτήτων του, όσο και της βλάβης που προξενεί στο θύμα.

Ο δράστης σχολικού εκφοβισμού νιώθει την ανάγκη να στοχοποιεί και να δημιουργεί συγκεκριμένα θύματα, να κατευθύνει δηλαδή την επιθετικότητα του προς άτομα πιο αδύναμα από αυτόν, με σκοπό να επιβεβαιώνεται ο ίδιος. Σε πολλές περιπτώσεις τον ακολουθούν στις πράξεις του και άλλοι συνομήλικοί του, οι οποίοι ενδόμυχα φοβούνται για δική τους απομόνωση ή ακόμα και θυματοποίηση(Μόσχα, 2015).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως οι θύτες σε πολλές περιπτώσεις υιοθετούν αυτού του είδους τις παραβατικές συμπεριφορές και ως ενήλικες, οι οποίες, πλέον, τους έχουν γίνει τρόπος ζωής(Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

### 1.1.2. Το θύμα

Ως χαρακτήρας εμφανίζεται εσωστρεφής, ήσυχος, ευαίσθητος, μοναχικός, με ελλειψίες δεξιότητες επικοινωνίας και μη δημοφιλής στους συνομηλικούς του. Η μοναχικότητα αυτή τον κάνει επιρρεπή στη θυματοποίησή του από άλλο ισχυρότερο άτομο ή ομάδα ατόμων.

Το θύμα, ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης στις πράξεις εκφοβισμού που υφίσταται, διαχωρίζεται σε ενδοτικό ή υπάκουο και σε προκλητικό. Το ενδοτικό/υπάκουο θύμα, που συναντάται συχνότερα, τείνει να μην αντιδρά, να απομονώνεται και να ξεσπά συναισθηματικά με κλάμα. Το προκλητικό θύμα, αντίθετα, αντιδρά άμεσα και σπασμωδικά στις επιθέσεις που δέχεται, χωρίς όμως επιτυχία, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η αδυναμία του απέναντι στον ισχυρότερο θύτη ή την ομάδα που τον εκφοβίζει. Και στις δύο περιπτώσεις, το παιδί που εκφοβίζεται συνήθως στερείται φίλων, οι οποίοι να μπορούν να το υποστηρίξουν συναισθηματικά(Φελούκα, 2010).

### 1.1.3. Ο θεατής

Ως θεατής σχολικού εκφοβισμού θεωρείται εκείνος που παρακολουθεί και αντιλαμβάνεται το περιστατικό, χωρίς όμως να λαμβάνει μέρος ενεργά σε αυτό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, κυριαρχεί ο φόβος του παρισταμένου στο γεγονός και η ανικανότητά του για άμεση βοήθεια προς το θύμα ή η αδιαφορία του προς αυτό (Μόσχα, 2015).

Τα θύματα αντιλαμβάνονται την απαθή στάση του ατόμου που παρακολουθεί ως μία

αρνητική εικόνα ουδετερότητας. Συγκεκριμένα, θεωρούν ιδιαίτερα οδυνηρό το γεγονός ότι κανείς δεν τους υποστηρίζει και δεν ενδιαφέρεται για την κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Salmivalli&Poskiparta, 2012). Αντίθετα, η θετική στάση και δραστηριοποίηση του θεατή είναι δυνατόν να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος υπέρ του θύματος. Ως θετική στάση εννοείται η ενσυναίσθηση προς το θύμα, η υπεράσπισή του κατά την εξέλιξη του φαινομένου σχολικού εκφοβισμού και η μείωση συμπεριφορών που επιβραβεύουν τις πράξεις του θύτη. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνεται η αναφορά του γεγονότος στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την αποτροπή του φαινομένου, αλλά και η ανάπτυξη φιλικής σχέσης με το παιδί που εκφοβίζεται (Salmivalliet.al., 2013; Salmivalli&Poskiparta, 2012).

#### 1.1.4. Οι εκπαιδευτικοί

Στην εκδήλωση ενός συμβάντος σχολικού εκφοβισμού, πρώτο λόγο οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign), μέσα στο σχολείο είναι σημαντικό να επικρατεί θετικό κλίμα, το οποίο να μην ευνοεί επιθετικές συμπεριφορές, αλλά και να μην επιτρέπει την αποσιώπηση περιστατικών εκφοβισμού και βίας (Λαμπριανού κ.ά., 2018). Ο εκπαιδευτικός, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοήσει ή υποτιμήσει κάτι που του αναφέρει το παιδί, αλλά αντίθετα να το ενισχύσει συναισθηματικά και να προβεί σε άμεση και αυστηρή παρατήρηση προς το άτομο που εκφοβίζει. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η «συμφιλίωση» μεταξύ παιδιού – θύματος και του παιδιού – θύτη δεν πρέπει να επιδιώκεται, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να επαναθυματοποιηθεί το θύμα, ενώ ο θύτης απλά να επιβεβαιώσει τη δύναμη και την κυριαρχία του (Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, 2012).

## 2. Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων και εξοπλισμού γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου. Άλλωστε, τα οπτικοακουστικά μέσα ενεργοποιούν περισσότερες από μια αισθήσεις του ανθρώπου (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014).

Αν και τα κινηματογραφικά έργα δεν εξυπηρετούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή ενότητες ύλης (Αθανασάτου, κ.ά., 2011), παρόλα αυτά προσφέρονται για την ανάλυση ποικιλίας θεμάτων από τους μαθητές, όπως κοινωνικά, περιβαλλοντικά, ιστορικά, ηθικά, πολιτιστικά ζητήματα (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016). Έτσι λοιπόν, οι κινηματογραφικές ταινίες, μέσω της ψυχαγωγικής τους διάστασης, όχι μόνο διευκολύνουν τους θεατές στην εμπέδωση κοινωνικών και ιδεολογικών μηνυμάτων (Μωραΐτης & Χριστοδούλου, 2016), αλλά επιπλέον τους παρέχουν το κίνητρο να διαχειριστούν οι ίδιοι τα μηνύματα και τις παραστάσεις, ώστε από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι σε ένα πεδίο ζωντανού και δημιουργικού

διαλόγου (Πούλιος κ.ά., 2017). Πολύ σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια προβολής μιας ταινίας αποτελεί η ενσυναίσθηση ως ψυχική διεργασία, η οποία πραγματοποιείται συχνά η συναισθηματική ταύτιση του θεατή με κάποιον από τους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες. Η ταύτιση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα ο θεατής να «εκπροσωπείται» στον κόσμο της ταινίας από ένα χαρακτήρα, τον οποίο εμπιστεύεται ανεπιφύλακτα και συμπάσχει μαζί του (Καλαμπάκας, χ.χ.)

Κομβική σημασία αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Αθανασάτου κ.ά., 2011). Η παρακολούθηση επιλεγμένης κινηματογραφικής ταινίας, με την κατάλληλη προεργασία και καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, σε συνδυασμό με συνοδευτικό υλικό, μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τον άνθρωπο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Συνεπώς, μπορεί να ενεργοποιηθεί ο συναισθηματικός κόσμος των μαθητών, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών από αυτούς (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014).

### 2.1. Το περιεχόμενο της προβαλλόμενης κινηματογραφικής ταινίας

Η κινηματογραφική ταινία *In a better world* (2010), σε σκηνοθεσία Susanne Bier, αναφέρεται στο φαινόμενο της σχολικής βίας και εκφοβισμού, αλλά επεκτείνεται και εκτός του σχολικού χώρου. Η συγκεκριμένη ταινία επιλέχθηκε λόγω της ρεαλιστικής απεικόνισης παραδείγματος σχολικού εκφοβισμού, του τρόπου και των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς των θυμάτων, του θύτη, των θεατών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επιπλέον, καταθέτει παραδείγματα εξέλιξης της βίας και του εκφοβισμού εκτός σχολικού χώρου, παρέχει υλικό για την ανάλυση και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων προσώπων, τις επιπτώσεις που μπορεί να παρουσιάσει η βία στη ζωή του θύματος, αλλά και του θύτη. Ακόμη, αναδεικνύονται στοιχεία από τον χαρακτήρα ηρώων μέσα στην ταινία, οι οποίοι αποφεύγουν συστηματικά την εμπλοκή τους σε περιπτώσεις εκφοβισμού και βίας. Το έργο απέσπασε το βραβείο Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας το 2011.

## 3. Το Project

Ως θεωρητικό υπόβαθρο του project πληροφορίες χρησιμοποιούνται που αντλούνται από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe's Anti-Bullying Campaign). Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα περιέχει ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο, καταγράφει τα γενικά στοιχεία της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων προσώπων, δηλαδή του θύτη, του θύματος και του θεατή, ενώ παράλληλα παρέχει συμβουλές για τη στήριξή τους. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνει στη θεματολογία του και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, προτείνοντας συγκεκριμένες λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, στην καρτέλα «Έρευνα» του διαδικτυακού τόπου, παρουσιάζεται αναλυτικά η διεξαγωγή και τα αποτελέσματα έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με τις σύγχρονες μορφές εμφάνισης του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 16.227 μαθητές από τις χώρες **Ελλάδα**(από τη χώρα μας συμμετείχαν 4.999 μαθητές από 167 σχολεία με ευρύτατη γεωγραφική διασπορά),**Ιταλία, Λιθουανία, Εσθονία, Λετονία, Βουλγαρία**, για τη χρονική περίοδο Νοεμβρίου 2011 έως Μαΐου 2012. **Η έρευνα βρίσκεται διαθέσιμη για ανάκτηση σε έντυπη μορφή από την ιστοσελίδα, με τίτλο: «Ευρωπαϊκή Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign Project)».**

Συνήθως, η μέθοδος project ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, όπως τη διαμόρφωση του θέματος βάσει των πρότερων εμπειριών και γνώσεων των μαθητών, τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες έρευνας, την αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού, την υλοποίηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων από τις ομάδες, τη δημιουργία ενός τελικού έργου από την ολομέλεια των μαθητών, την παρουσίαση και την ανατροφοδότησή του. Βέβαια, στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν υπάρχουν στεγανά. Αυτή καθορίζεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις επιλογές των εκπαιδευτικών (Φραγκάκη, 2011).

Η διαδικασία υλοποίησης του συγκεκριμένου project αφορά σε συγκεκριμένο θέμα, το οποίο κατατίθεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, η ανάλυση και διαχείριση των πληροφοριών παρέχονται από δεδομένη ιστοσελίδα και κινηματογραφικό υλικό και ως δραστηριότητες τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό ή όσα από μαθητές πιθανώς αναδυθούν, προς επεξεργασία και απάντηση στην ολομέλεια της τάξης. Στη διαδικασία δε συμπεριλαμβάνεται ο χωρισμός σε ομάδες των μαθητών για τον επιμερισμό δραστηριοτήτων και ανάθεση ρόλων. Παρόλα αυτά, ανάλογα με την διαθεσιμότητα της σχολικής μονάδας σε υπολογιστές, μπορούν να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων για την αναζήτηση πληροφοριών από την παραπάνω ιστοσελίδα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή και καθοδηγητή της διαδικασίας. Τα εποπτικά υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της διαδικασίας είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ο βιντεοπροβολέας και το διαδίκτυο.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ολοκληρώνεται στο χρονικό διάστημα μιας σχολικής ημέρας αφιερωμένη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Όμως, θα μπορούσε να αποτελέσει τμήμα ενός εκτενέστερου project(ετήσιο ή ενός τετραμήνου) με παρόμοιο θέμα. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά Λυκείου (15 ετών και άνω), καθώς η παρακολούθηση της ταινίας δεν ενδείκνυται για μικρότερες. Επιπλέον, σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ1/180151/Δ2 με θέμα «Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου», η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών προϋποθέτει την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων για την προβολή της ταινίας στη σχολική αίθουσα.

### **3.1. Βασικός σκοπός και διαδικασία υλοποίησης του project:**

Βασικός σκοπός του project είναι η απόκτηση γνώσεων και η υιοθέτηση κριτικής σκέψης πάνω στο ζήτημα της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ο τρόπος αποφυγής της κατάστασης

να βρεθεί το άτομο στη θέση του θεατή και του θύματος, αλλά και η παροχή υποστήριξης ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοια θέση. Παράλληλα, παρέχεται η ευκαιρία στον μαθητή να συμμετάσχει σε μια κοινή βιωματική εμπειρία με τους συμμαθητές του, μέσα από τις αναπαραστάσεις και τα μηνύματα που μεταδίδονται από μια κινηματογραφική ταινία και να ενεργοποιηθεί ο συναισθηματικός του κόσμος, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών.

Η υλοποίηση του project προβλέπεται να πραγματοποιηθεί σε τρεις φάσεις.

- Α φάση:

Μέσα από τα δεδομένα που αντλούνται κυρίως από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign), να ενημερωθούν οι μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να το διακρίνουν από μεμονωμένες περιπτώσεις πειράγματος, διαφωνίας ή σύγκρουσης μεταξύ συνομηλίκων μαθητών. Επιπλέον, να εντοπίσουν σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος και του θεατή, αλλά και να γνωρίσουν τρόπους, οι οποίοι προτείνονται για την ουσιαστική βοήθεια και υποστήριξη των εμπλεκόμενων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Το χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της Α φάσης υπολογίζεται περίπου στη μία ώρα.

- Β φάση:

Προβολή της κινηματογραφικής ταινίας *Inabetterworld*, διάρκειας δύο ωρών.

- Γ φάση:

Ακολουθεί η κριτική και ο διάλογος σε αποσπάσματα της ταινίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από την Α φάση, καταλήγοντας σε ανάλογα συμπεράσματα. Η διαδικασία υπολογίζεται στις 2 ώρες.

### 3.2. Υλοποίηση του project.

#### 3.2.1. Α φάση: Ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (1 ώρα)

Ο εκπαιδευτικός αρχίζει μια εισαγωγική συζήτηση με τους μαθητές για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο, τους ζητά να αναφέρουν καταστάσεις τις οποίες ενδεχομένως έχουν οι ίδιοι βιώσει και στο τέλος να εκφράσουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016).

Αναζήτηση της ιστοσελίδας της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign), στον διαδικτυακό τόπο <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>.

Περαιτέρω ζητήματα για την υλοποίηση του πρώτου στόχου, όπως θα μπορούσαν να απευθυνθούν στους μαθητές, προτείνονται τα παρακάτω:

- Με βάση την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Καμπάνιας Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe’s Anti-Bullying Campaign), στην Καρτέλα Σχολικός Εκφοβισμός – Ορισμός, ορίστε την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Αναφέρετε τις παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο και διακρίνετέ το από το απλό πείραγμα μεταξύ φίλων.

(Σχετικά με τις παραμέτρους, οι μαθητές αναμένεται να αναφέρουν την πρόθεση του δράστη να βλάψει, την επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και την ανισορροπία ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος)

- Αναφέρετε τα κύρια και δευτερεύοντα εμπλεκόμενα μέρη στο σχολικό εκφοβισμό. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του παιδιού που εκβιάζει, του παιδιού που εκβιάζεται και εκείνου το οποίο παρακολουθεί το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού; Πώς μπορεί να υποστηριχτεί η κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες ατόμων;

(Η απάντηση αφορά σε γενικές γραμμές στην τριάδα Θύτης-θύμα-θεατής ως κύρια εμπλεκόμενα μέρη και τους καθηγητές και γονείς ως δευτερεύοντα. Στην καρτέλα Σχολικός Εκφοβισμός – Ορισμός, αναδύεται λίστα με την κάθε κατηγορία, συμβουλές για τους ίδιους και προτάσεις για την στήριξή τους.)

### 3.2.2. Β φάση: Προβολή της ταινίας.

Ακολουθεί η προβολή ολόκληρης της ταινίας *In a better world*, διάρκειας περίπου δύο ωρών.

Η υπόθεση εκτυλίσσεται γύρω από τη ζωή και τη φιλία δύο εφήβων μαθητών σε σχολείο της Δανίας, του Κρίστιαν και του Ελίας. Ο Κρίστιαν είναι Δανός που πρόσφατα έχει μετακομίσει από την Αγγλία μαζί με τον πατέρα του (Κλάους) στο σπίτι της γιαγιάς του, στη Δανία. Η μητέρα του Κρίστιαν έχει φύγει από τη ζωή μετά από επώδυνη και άنيση μάχη με τον καρκίνο. Το παιδί διατηρεί πολύ θυμό μέσα του, παραμένει απόμακρο από τον πατέρα του και αποφεύγει να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Ο Ελίας μένει στη Δανία με τον μικρότερο αδελφό του και τη μητέρα του (Μάριαν), η οποία είναι γιατρός σε νοσοκομείο της περιοχής. Ο πατέρας του είναι χειρουργός και πηγαίνει συχνά σε χώρα της Αφρικής, καθώς εργάζεται εθελοντικά σε αυτοσχέδιο νοσοκομείο ενός καταυλισμού. Η Μαριάν και ο Αντόν είναι στα πρόθυρα διαζυγίου. Ο Ελίας διατηρεί πολύ καλή επικοινωνία με τον πατέρα του, ενώ αντιδράει προς τη μητέρα του, αφού αισθάνεται αδύναμος να τη μεταπεισει για το επικείμενο διαζύγιο. Επιπλέον, είναι ένα εσωστρεφές, ευαίσθητο αλλά και φιλικό παιδί, το οποίο, λόγω της εμφάνισής του (μικροκαμωμένος, σιδεράκια στα δόντια) και της καταγωγής του από τη γειτονική Σουηδία, δέχεται εκφοβισμό και κρούσματα βίας από έναν συμμαθητή του (Σόφους) και την παρέα του. Η κατάσταση αυτή αλλάζει, όταν ο Κρίστιαν, μετά τη μετακόμισή του στη Δανία, γράφεται στο σχολείο του Ελίας και αποφασίζει να τον στηρίξει.

Με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού βρίσκεται αντιμέτωπος και ο πατέρας του Ελίας, Αντόν, στη χώρα διαμονής του, Δανία, όταν τού επιτίθεται μπροστά στα μάτια των παιδιών του ο οξύθυμος και νταής Λαρς, Τα δύο αγόρια, Κρίστιαν και Ελίας, θα πείσουν τον Αντόν να

αντιμετωπίσει κατά πρόσωπο τον Λαρς, ενώ στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να εκδικηθούν τον τελευταίο με απρόβλεπτες για τα ίδια συνέπειες.

Από την άλλη, ο Αντόν στην Αφρικανική χώρα ζει την καθημερινή βία και απόγνωση των άοπλων και απροστάτευτων κατοίκων της από ένοπλες συμμορίες που καθοδηγούνται από τον αιμοσταγή αρχηγό τους, τον επονομαζόμενο Μεγάλο. Κάποια στιγμή, ο Μεγάλος τραυματίζεται σοβαρά και ζητάει από τον Αντόν να τον θεραπεύσει. Ο τελευταίος δέχεται να το κάνει, θέτοντας τους δικούς του όρους, παρά τις αντιδράσεις των αμάχων κατοίκων. Η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του γιατρού απέναντι στο συμβάν και την απροσδόκητη εξέλιξή του, αναδεικνύουν την ψυχραιμία και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του Αντόν.

### **3.2.3. Γ φάση: Κριτική και διάλογος σε αποσπάσματα της ταινίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία.**

Στο τέλος της προβολής, ζητείται από τους μαθητές να διηγηθούν το περιεχόμενο της ταινίας και τα σημεία τα οποία τους έκαναν εντύπωση. Ακολουθούν ερωτήσεις και διάλογος βασισμένα σε στιγμιότυπα της κινηματογραφικής ταινίας, τα οποία σχετίζονται με τις παρακάτω πτυχές του φαινομένου:

- Αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού και διάκρισή του από απλά περιστατικά βίας.
- Αντιδράσεις θύματος, θύτη, θεατών.
- Χειρισμός των καταστάσεων από εκπαιδευτικούς και γονείς.
- Σύνδεση ανήλικου θύτη σχολικού εκφοβισμού με ενήλικο χρήστη βίας.
- Παράδειγμα με «ενδοτικό/υπάκουο» και «προκλητικό» θύμα.
- Χαρακτηριστικά στοιχεία συμπεριφοράς ατόμου που δε θυματοποιείται.
- Σημεία στα οποία διακρίνεται η έμπρακτη προσπάθεια τερματισμού του εκφοβισμού με τη βοήθεια φίλων.

Παρακάτω προτείνονται σχετικές ερωτήσεις για συζήτηση και αναστοχασμό.

- Στιγμιότυπα ταινίας: 11:10 – 12:15, 13:25-15:00 και 21:45-23:25

Ερωτήματα: Εντοπίζετε τον σχολικό εκφοβισμό στην ταινία; Με ποια μορφή εμφανίζεται; Υπάρχει επανάληψη στο φαινόμενο του εκφοβισμού; Ποια είναι τα εμπλεκόμενα μέρη; Ποιος είναι ο θύτης και ποιο το θύμα στα περιστατικά; Ποια είναι η αντίδραση των/του θύματος; Τα θύματα αναφέρουν το περιστατικό στους γονείς τους;

(Παρατηρείται όχι μόνο ο εκφοβισμός του Ελίας, αλλά και η βία απέναντι στον νεοαφιχθέντα μαθητή Κρίστιαν, ο οποίος επιλέγει να συναναστραφεί με τον Ελίας. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο Κρίστιαν, αν και θύμα επίθεσης, δεν συμπεριφέρεται ο ίδιος σαν θύμα, διότι δεν επιτρέπει στη συμπεριφορά του το στοιχείο του φόβου. Επίσης, δεν αποτελεί προκλητικό θύμα, για το λόγο ότι δεν ανταπαντά με άμεση και κατά μέτωπο επίθεση προς τον δυνατότερο



Σόφους και την παρέα του. Αντίθετα, ο Ελίας συμπεριφέρεται σαν ενδοτικό-υπάκουο θύμα.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 12:15-13:25, 18:30-20:30 και 30:52-32:00

Ερώτημα: Ποια η συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές και πώς αντιμετωπίζουν το φαινόμενο;

(Μέσα στη σχολική τάξη, παρουσία του εκπαιδευτικού, επιτρέπονται σχόλια και πειράγματα απέναντι στον Ελίας. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των παιδιών, ανάγουν την αιτία του φαινομένου στο επικείμενο διαζύγιο τους, χωρίς να προβαίνουν σε άλλες εποικοδομητικές λύσεις. Στην περίπτωση της επίθεσης του Κρίστιαν προς τον Σόφους, ζητούν τη συμφιλίωση του θύτη και του θύματος, πράξη που δεν ενδείκνυται, αλλά αντίθετα πρέπει να αποφεύγεται.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 32:00-32:15 70:00- 70:15

Ερώτημα: Ποια η συμπεριφορά του Σόφους απέναντι στον Κρίστιαν και τον Ελίας μετά το περιστατικό της επίθεσης που υπέστη;

(Παρατηρείται ότι ο θύτης προσπαθεί να προσεταιριστεί το πρόσωπο που προσπάθησε αρχικά να θυματοποιήσει (Κρίστιαν), αλλά αποδείχθηκε δυνατό απέναντί του. Ο Κρίστιαν δεν ενδίδει στην πρόσκληση του Σόφους, αλλά συνεχίζει να διατηρεί φιλία με τον Ελίας, γεγονός που ενισχύει τον τελευταίο συναισθηματικά.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 36:30 – 38:05, 40:10-41:40 και 43:00- 47:00

Ερωτήματα: Πώς ο Αντόν και πώς ο Λαρς χειρίζονται τη συμπλοκή των παιδιών τους; Μπορούμε να εντοπίσουμε ομοιότητες ανάμεσα στη συμπεριφορά του Λαρς απέναντι στον Αντόν και του Σόφους απέναντι στον Ελίας; Πώς αντιδρά ο Αντόν απέναντι στον Λαρς και πώς δικαιολογεί την παθητική στάση του απέναντι στα παιδιά-θεατές του γεγονότος; Πιστεύετε ότι ο Αντόν φοβάται τον Λαρς;

(Στις παραπάνω σκηνές παρουσιάζεται το περιστατικό βίας του Λαρς απέναντι στον Αντόν. Προτείνεται να εντοπιστούν τα κοινά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς θύτη μεταξύ του ανήλικου Σόφους και του ενήλικα Λαρς. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί όχι μόνο ότι ο Αντόν δεν φοβάται τον θύτη του, αλλά και ο λόγος για τον οποίο δεν αντέδρασε όταν δέχτηκε επίθεση, κάτι που εξήγησε στα παιδιά. Αντίθετα, σε μεταγενέστερο χρόνο ο Αντόν συμπεριφέρεται ως ένα προκλητικό θύμα όταν, μετά την πίεση των παιδιών, αναγκάζεται να επισκεφτεί και να αντιμετωπίσει κατά πρόσωπο τον Λαρς. Τέλος, αναδεικνύεται η στάση των Αντόν και Λαρς ως γονείς απέναντι στα παιδιά τους, τη στιγμή που αυτά έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 52:40 – 55:00, 62:00- 63:00

Ερωτήματα: Ποιον τρόπο εκφοβισμού και βίας διακρίνετε; Ποιος είναι ο θύτης, ποιο το θύμα και ποιοι οι θεατές; Ποια είναι η θέση του θύτη απέναντι στα θύματα;

(Στις παραπάνω σκηνές διακρίνονται κρούσματα εκβιασμού και βίας εναντίον άμαχου

πληθυσμού και κυρίως άοπλων γυναικών από τον Μεγάλο και την ένοπλη συμμορία του. Διακρίνεται καθαρά ο φόβος των θυμάτων και των θεατών στα περιστατικά βίας, η ανικανότητά τους να αντιδράσουν και η παντελής έλλειψη προστασίας τους.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 63:00-65:00, 67:00-68:30 και 70:00-73:00

Ερωτήματα: Πώς συμπεριφέρεται ο Αντόν απέναντι στον Μεγάλο ως ασθενή του; Πώς συμπεριφέρεται ο Μεγάλος απέναντι στον Αντόν; Τι περιστατικό βίας παρουσιάζεται; Ποιος ο θύτης, το θύμα και οι θεατές;

(Χρειάζεται να σημειωθεί αφενός η ψύχραιμη αντίδραση του Αντόν απέναντι στην παρουσία του αιμοσταγούς αρχηγού της συμμορίας και αφετέρου ο δυναμισμός του, τη στιγμή που απαιτεί να θέσει τους δικούς του όρους προκειμένου να θεραπεύσει τον ασθενή αρχηγό της ένοπλης συμμορίας (Μεγάλο). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο Μεγάλος προσπαθεί να τον προσεταιριστεί και του προτείνει να γίνουν φίλοι, για τον λόγο ότι ο Αντόν συμπεριφέρεται με δυναμισμό και όχι σαν φοβισμένο θύμα. Τέλος, παρουσιάζεται η στιγμή που οι ρόλοι αντιστρέφονται, όταν ο θύτης (Μεγάλος) βρίσκεται σε στιγμή αδυναμίας και τα πρώην θύματα, που υπερτερούν αριθμητικά, προβαίνουν σε βίαιη εκδίκηση απέναντί του.)

- Στιγμιότυπα ταινίας: 49:00-50:20, 73:00 - 75:00-76:00 και 81:00-84:00

Ερωτήματα: Γιατί τα παιδιά θέλουν να εκδικηθούν τον Λαρς; Είναι και οι δύο πρόθυμοι για την πράξη αυτή; Ποιο περιστατικό εκφοβισμού-βίας παρουσιάζεται; Ποιος ο θύτης, το θύμα και ποιοι οι θεατές του περιστατικού; Ποιες οι επιπτώσεις του περιστατικού;

(Είναι σημαντικό να αναφερθεί η ψυχολογική πίεση του Ελίας για τη συμμετοχή του στη βομβιστική ενέργεια, λόγω του φόβου του να αποχωριστεί το πρόσωπο που τον στηρίζει και να θυματοποιηθεί εκ νέου, αλλά και το συμπέρασμα ότι μια πράξη βίας μπορεί να παρουσιάσει απρόβλεπτες και σοβαρές επιπτώσεις στον ίδιο τον θύτη).

### **3.2.4. Συμπεράσματα του project .**

Τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας δεν μπορεί να είναι ποτέ ίδια για όλους, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την ευαισθησία, την ωριμότητα και τις εμπειρίες των μαθητών που συμμετέχουν στη διαδικασία (Γκουλιάμα&Πίνιου, 2016). Βασικός σκοπός, άλλωστε, της παραπάνω διδακτικής πρότασης είναι η αναγνώριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και βίας, καθώς και η υιοθέτηση κριτικής σκέψης πάνω στο ζήτημα αυτό από τους μαθητές. Γενικές κατευθύνσεις και προτάσεις, όμως, μπορούν να προκύψουν από την προβολή της συγκεκριμένης ταινίας, οι οποίες αφορούν τον θύτη, τον θύμα και τον θεατή του σχολικού εκφοβισμού. Ως προς τον θύτη, μπορεί να επισημανθεί ότι κανείς δεν είναι άτρωτος και αλώβητος, αλλά σε στιγμή αδυναμίας του ενδεχομένως και ο ίδιος να καταστεί θύμα, όπως και ότι οι πράξεις του μπορεί να παρουσιάσουν απρόβλεπτες και σοβαρές επιπτώσεις ακόμα και στον ίδιο.

Ως προς το θύμα, προκύπτει ότι ο φόβος είναι ένα βασικό σημάδι αδυναμίας, το οποίο όταν υπερνικηθεί, μπορεί να επιτευχθεί η ψύχραιμη αντίδραση του προς τα άτομα που το εκφοβίζουν, αλλά και η αναφορά του γεγονότος σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Σημειώνεται ότι όταν το θύμα φαίνεται ψύχραιμο, αλλά όχι αντιδραστικό και βίαιο, ο θεατής υποβοηθείται ως προς την παθητικότητά του και πιθανότατα πιο εύκολα μπορεί να πάρει θέση υπέρ του θύματος. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια σχέση αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους, που να «σπάσει» τον φαύλο κύκλο του σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με τον θεατή τέτοιων γεγονότων, προκύπτει ότι η άμεση υπεράσπιση του προς το θύμα, αλλά και η υιοθέτηση συμπεριφοράς που δεν επιβραβεύει τις πράξεις του θύτη, μπορεί να επιδράσει δραστικά στη μείωση ή και αποτροπή του φαινομένου (Salmivalliet.al,2013).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

Salmivalli,C., Poskiparta, E., Ahtola, A. &Haataja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *EuropeanPsychologist*, 18 (2), 79-88. Ανακτήθηκε στις 24/4/2019 από: [http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/arthra\\_erevnes\\_meletes/salmivalli\\_al\\_european\\_psychologist.pdf](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/arthra_erevnes_meletes/salmivalli_al_european_psychologist.pdf)

Salmivalli, C. &Poskiparta, E. (2012).*Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program*. Ανακτήθηκε στις 24/4/2019 από: [http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/arthra\\_erevnes\\_meletes/salmivalli\\_poskiparta\\_making\\_bullying\\_prevention\\_a\\_priority\\_in\\_finnish\\_schools.pdf](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/arthra_erevnes_meletes/salmivalli_poskiparta_making_bullying_prevention_a_priority_in_finnish_schools.pdf)

### Ελληνόγλωσσες

Αθανασάτου, Ι., Βλαβιανού Α., Γραφάκου, Ε., Καλαμπάκας, Ε., Λαμπίτση, Β., Μόσχος, Κ., Μπίκος, Γ., Παραδείση, Μ. &Φράγκη, Μ. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ. «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institouto-2011.pdf>

Ἀνδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016) *Αναγνώριση και Ευαισθητοποίηση γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού*.Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής εκπαίδευσης. Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο, 2016 – 2017. Ανακτήθηκε στις 24/4/2019από: [http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/ekpraideftiko\\_yliko/scholika\\_encheiridia/agnorisi\\_kai\\_diacheirisi\\_sholikou\\_ekfovismou.pdf](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ekpraideftiko_yliko/scholika_encheiridia/agnorisi_kai_diacheirisi_sholikou_ekfovismou.pdf)

Γκουλιάμα, Α. &Πίνιου, Μ. (2016). Εσύ γελάς μ' αυτό; Μία εφαρμοσμένη διδακτική πρόταση (project) για τον οπτικό εγγραμματισμό των μαθητών απέναντι στις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις επιθετικότητας των κινουμένων σχεδίων. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη:

Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Εγκύκλιος Φ1/180151/Δ2/25-10-2018 με θέμα «Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου».

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική έκθεση. Έργο: Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. (Europe's Anti-Bullying Campaign Project). (2012). Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <http://www.e-abc.eu/gr/ereuna/>

Ζαννετίδη, Θ. & Ραγιάς, Γ.-Τ. (2016). Ο σχολικός εκφοβισμός στη «μεγάλη οθόνη» : μία διδακτική προσέγγιση. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (επιμ.) (2016). *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). *Κινηματογράφος: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 27/4/2019 από: <https://docplayer.gr/1160138-Υπουργείο-παίδειας-kai-thriskyematon-geniki-grammateia-dia-vioy-mathisis-kinimatografos-ekpaideytiko-yliko-gia-ta-kentra-dia-vioy-mathisis.html>

Κολετζάκης, Ν. & Τζανετάκη, Δ. (2014). *Κινηματογράφος στην εκπαίδευση: διδακτική παρέμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Ιστοσελίδα Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ανακτήθηκε στις 13/4/2019 από:

[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-21-45/2014-09-06-09-47-54/79-lyk-koletzakis](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-21-45/2014-09-06-09-47-54/79-lyk-koletzakis)

Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Γαβριηλίδου, Ε., Φαίδωνος, Π., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2018). *Προσεγγίσεις Διαχείρισης του Σχολικού Εκφοβισμού. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής εκπαίδευσης. Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 27/4/2019 από: [http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/ekpaideftiko\\_yliko/scholika\\_encheiridia/proseggiseis\\_diaheirisis\\_sholikou\\_ekfovismou.pdf](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ekpaideftiko_yliko/scholika_encheiridia/proseggiseis_diaheirisis_sholikou_ekfovismou.pdf)

Μόσχα, Μ. (2015). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός*. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <https://www.mydoctors.gr/epistimonika-arthra/item/1581-sxoliki-bia-kai-sxolikos-ekfobismos>

Μωραΐτης, Α. & Χριστοδούλου, Α. (2016). Μορφές Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (bullying) σε Κινηματογραφικές Ταινίες. Στο Γρόσδος, Σ., Κόπτσης, Α., Ρουμπίδης, Χ., Τσιβάς, Α. (επιμ.) (2016). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Πούλιος, Ι., Κρυστάλλης, Χ., Δημητροπούλου, Δ. & Ευαγγελινού, Χ. (2017). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(2-3), 135-152. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/287>

- Φελούκα, Β. (2010). Εκφοβισμός-θυματοποίηση μεταξύ των μαθητών: Εντοπισμός και Αντιμετώπιση (Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φραγκάκη (2011). *Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, 4-6 Νοεμβρίου 2011. Λουτράκι: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

## **Το Mentoring στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη**

### **Mentoring in Education: From theory to practice**

**Σουλτάνα Παπαδημητρίου**, Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας, πρώην Σχολική Σύμβουλος, M.Sc.  
*papadim@sch.gr*

**Τιμολέον Θεοφανέλλης**, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, πρώην Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δρ.,  
*timtheof@gmail.com*

**Sultana Papadimitriou**, Principal of the 4th High School of Ptolemais, former School Counselor, M.Sc.  
*,papadim@sch.gr*

**Timoleon Theofanellis**, Informatics teacher, former School Informatics Consultant, PhD, *timtheof@gmail.com*

**Abstract:** Mentoring is an old practice that has been applied in many traditional jobs since antiquity to date, mostly with positive results. This paper presents the principles underlying its application in the field of education, the conditions of implementation, the role of the mentor, as well as the relationships that are created between him and the guided one. At the same time, we present proposals for the implementation of mentoring in Greek educational reality. This work is based on bibliographical references as well as on elements derived from the authors' experience as teachers and as School Counselors. The main objective is to set guidelines for those who want to implement mentoring and benefit from it as a guidance practice.

**Key words:** mentoring, education, good practices

**Περίληψη:** Το mentoring αποτελεί μια παλιά πρακτική που εφαρμοζόταν σε πολλά επαγγέλματα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, ως επί το πλείστον με θετικά αποτελέσματα. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι αρχές στις οποίες βασίζεται η εφαρμογή του στον εκπαιδευτικό χώρο, οι προϋποθέσεις εφαρμογής, ο ρόλος του μέντορα, καθώς και οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτόν και τον καθοδηγούμενο. Παράλληλα παρατίθενται προτάσεις για την εφαρμογή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εργασία στηρίζεται τόσο σε βιβλιογραφικές αναφορές, όσο και σε στοιχεία τα οποία απορρέουν από την εμπειρία των συγγραφέων ως εκπαιδευτικοί και ως Σχολικοί Σύμβουλοι. Βασικός στόχος είναι να τεθούν οι κατευθυντήριες γραμμές για όσους θέλουν να εφαρμόσουν το mentoring και να επωφεληθούν από αυτό ως πρακτική καθοδήγησης.

**Λέξεις κλειδιά:** mentoring, εκπαίδευση, καλές πρακτικές

## Εισαγωγή

Οι συνεχείς τεχνολογικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις φέρνουν τον εκπαιδευτικό καθημερινά μπροστά σε αλλαγές, αυξημένες απαιτήσεις και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάγκες για προσαρμογή στα νέα περιεχόμενα, στους νέους τρόπους μάθησης και στις νέες μεθόδους διδασκαλίας που επιβάλλουν οι νεότερες θεωρίες μάθησης, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό σημαίνει πως είναι σημαντικό για κάθε εκπαιδευτικό να εκπαιδευτεί συστηματικά δια βίου, έτσι ώστε να βελτιώνεται εμπλουτίζοντας και αναπροσαρμόζοντας τις γνώσεις του, αναπτύσσοντας τις ικανότητες του και την απόδοσή του στη σχολική μονάδα που εργάζεται. Η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών δίνει την ευκαιρία κατά συνέπεια σε αυτούς να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά. Αυτό νοηματοδοτεί το έργο τους και αποτελεί ένα είδος ανταμοιβής για τους εκπαιδευτικούς.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα σε αυτή. Αναφερόμενη στην επαγγελματική ανάπτυξη η Χατζηπαναγιώτου, (2001) τονίζει χαρακτηριστικά ότι «είναι η διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού κατά την οποία διαρκώς αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και δεύτερον παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντά καθημερινά». Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται συνεπώς ως μία κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας και να «εξοπλίζονται» με νέες επιστημονικές ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις που είναι απαραίτητες, έχουν παράλληλα ανάγκη ατομικής υποστήριξης και καθοδήγησης για την επίτευξη του στόχου αυτού. Τόσο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν ανάγκη καθοδήγησης για να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με τον Day (2003), όταν οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υποστήριξη στην εφαρμογή καινοτομιών και γενικότερα αλλαγών που εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα, αυξάνεται το άγχος τους και αποθαρρύνονται, με αποτέλεσμα συχνά να αρνούνται να τις εφαρμόσουν.

Οι συνθήκες που επικρατούν σήμερα στην Ελλάδα, ως απόρροια της οικονομικής κατάστασης, δεν επιτρέπουν την πρόσληψη επαρκούς αριθμού νέων μονίμων εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία από αυτούς που θεωρούνται νεοεισερχόμενοι είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κάθε σχολικό έτος τοποθετούνται σε διαφορετική σχολική μονάδα και χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να ενταχθούν σε αυτήν και να ενσωματωθούν στην εκάστοτε σχολική κουλτούρα. Από την άλλη οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αυτοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας έχουν ανάγκη να αναπροσανατολίσουν το έργο τους και να

εμβαθύνουν τις γνώσεις τους. Επιπρόσθετα οι σύγχρονες εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων ειδικοτήτων, κοινών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιβάλλουν την κινητικότητα τους από τη μία βαθμίδα στην άλλη, χωρίς να έχουν προηγουμένως εξοπλιστεί με τις απαιτούμενες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις που διαφοροποιούνται σημαντικά από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Στο πλαίσιο αυτό το mentoring μπορεί να συμβάλλει δυναμικά ως εργαλείο υποστήριξης της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα θεσμό που τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται συστηματικά και οργανωμένα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, στην Ελλάδα όμως δεν είναι διαδεδομένο και δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ στην οργανωμένη του μορφή. Μόνο στο Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας με αριθμό 3848/19-05-2010 γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στο mentoring και συγκεκριμένα αναφέρεται πως «για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντορας του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων». Στη συγκεκριμένη αναφορά ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αυτός που επιλέγει τους μέντορες και κάνει το ταίριασμα με τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει ανιχνεύσει, ο ίδιος όμως δεν διαφαίνεται να αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα. Η νομοθεσία αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ και δεν υπήρξε περαιτέρω σχετική αναφορά σε εκπαιδευτικά προεδρικά διατάγματα.

Λόγω της απουσίας εφαρμογής προγραμμάτων mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την χρησιμότητα ένταξης στον εκπαιδευτικό χώρο στοχευμένων προγραμμάτων mentoring, με στόχο να δοθεί η ευκαιρία τόσο σε νέους, όσο και σε αρχαιότερους εκπαιδευτικούς να υποστηριχθούν στην εκτέλεση του διδακτικού τους έργου και συνακόλουθα να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Στην πρώτη ενότητα γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας του mentoring και του μέντορα, τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ο ρόλος του, καθώς και οι τύποι mentoring που εφαρμόζονται γενικότερα παγκόσμια. Στη συνέχεια αναπτύσσεται εν συντομία η σχέση μεταξύ mentoring και coaching και παρατίθενται οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ τους. Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα αναλύεται η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, καθώς και τα στάδια από τα οποία περνά αυτή. Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται τα οφέλη που προκύπτουν από την μεντορική σχέση για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Τέλος στην έβδομη ενότητα παρατίθενται προτάσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων mentoring στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τις δομές που υφίστανται σε αυτό.



## 1. Το mentoring στην εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία παρατίθενται διάφοροι ορισμοί με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να διασαφηνιστεί η έννοια του mentoring. Οι Ragins & Kram (2000) και η Kram, (1985) ορίζουν το mentoring, ως τη σχέση ανάμεσα σε ένα μεγαλύτερο σε ηλικία και παράλληλα πιο έμπειρο μέντορα και έναν νεότερο με λιγότερη εμπειρία καθοδηγούμενο, με στόχο ο πρώτος να υποστηρίξει τον δεύτερο τόσο επαγγελματικά, όσο και ψυχολογικά. Στις βιβλιογραφικές αναφορές χρησιμοποιούνται οι όροι, προστατευόμενος, καθοδηγούμενος, ή mentee (μεντορευόμενος). Ο όρος mentee τείνει να κυριαρχεί στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς για πολλούς θεωρείται ως ο πιο ευδόκιμος, επειδή θέτει σε ίδιο επίπεδο και τα δύο μέρη, ενώ οι προηγούμενοι εκφράζουν την ανωτερότητα του μέντορα σε σχέση με τον καθοδηγούμενο. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέγεται ο όρος καθοδηγούμενος, επειδή θεωρούμε πως η μετάφραση του όρου στην ελληνική γλώσσα δεν αποδίδει την ακριβή έννοια. Σε νεότερους ορισμούς ο μέντορας δεν είναι απαραίτητα μεγαλύτερος σε ηλικία από τον καθοδηγούμενό του, αλλά διαθέτει περισσότερη εμπειρία και γνώσεις από αυτόν (Russel & Russel, 2011). Ο μέντορας επίσης δεν είναι κάποιος που είναι απαραίτητα ιεραρχικά ανώτερος από τον καθοδηγούμενο αλλά μπορεί να βρίσκεται και στο ίδιο ύψος της ιεραρχίας στον οργανισμό (Raufelder & Ittel, 2012).

Ο Ziegler (2009) ορίζει το mentoring ως μία σχετικά σταθερή δυαδική σχέση ανάμεσα σε έναν έμπειρο μέντορα και σε έναν λιγότερο έμπειρο καθοδηγούμενο. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ο στόχος είναι η υποστήριξη της μάθησης, η ανάπτυξη και βελτίωση του καθοδηγούμενου. Το mentoring ως εργαλείο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης στρέφει την προσοχή στην επικοινωνία και στο διάλογο, καθώς αυτός είναι η προϋπόθεση της επιτυχούς επικοινωνίας. Μέσα από αυτό το διάλογο προκύπτει και η γνώση (Höher, 2014).

Στο επίκεντρο βρίσκεται ο μέντορας με τις ικανότητες του, την προσωπικότητα και την αναγνώριση του ως ένα πρόσωπο που μεταδίδει γνώσεις, εμπειρίες, αλλά και αξίες, και που συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία προσαρμογής νέων εργαζομένων στις απαιτήσεις ενός οργανισμού, ή στην περαιτέρω εκπαίδευση των παλαιότερων. Λειτουργεί ως πρότυπο για τους προστατευόμενους του. Είναι αυτός που καθοδηγεί και υποστηρίζει τους προστατευόμενους του παιδαγωγικά, διδακτικά και συναισθηματικά. Ο όρος μέντορας (μέντωρ) είναι γνωστός από την Οδύσσεια, όταν από τον Οδυσσέα ανατέθηκε σε φίλο του μέντορα η καθοδήγηση του γιού του Τηλέμαχου για την χρονική περίοδο που ο ίδιος θα απουσίαζε. Πρόκειται για ένα πρόσωπο που διαθέτει εμπειρία και γνώσεις σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα, το οποίο δεσμεύεται να υποστηρίξει τους καθοδηγούμενους του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και σταδιοδρομία (Ragins, 1999, Hunt & Michael, 1983), να τους παρέχει παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση, καθώς και ψυχοσυναισθηματική στήριξη.

Το mentoring μπορεί να είναι επίσημο και οργανωμένο και να ορίζεται από τον οργανισμό, από τον οποίο επιλέγονται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια τα άτομα που θα αναλάβουν

το ρόλο του μέντορα. Στη συνέχεια από τον οργανισμό γίνεται το ταίριασμα με τους καθοδηγούμενους. Ο Freedman, (1993) θεωρεί ότι στη δημιουργία των ζευγαριών παίζει σημαντικό ρόλο η εγγύτητα, αλλά τότε δεν υπήρχαν οι δυνατότητες επικοινωνίας μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) που υπάρχουν διαθέσιμες. Μπορεί να είναι άτυπο, όταν γίνεται σε εθελοντική βάση από κάποιον που προσφέρεται να αναλάβει το ρόλο του μέντορα και έναν καθοδηγούμενο που αναζητά οικειοθελώς κάποιον για να τον καθοδηγήσει, οπότε αποφασίζεται από κοινού να αναπτυχθεί μια μεντορική σχέση. Μια επιτυχημένη σχέση ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο «απαιτεί επιθυμία και από τα δυο μέρη» (Gehrke, 1988). Χαρακτηριστικά για επιτυχημένο ταίριασμα είναι το φύλο, η κοινή εθνική, φυλετική, πολιτισμική ή ταξικό υπόβαθρο, ομοιότητα στον τρόπο εργασίας κ.ά. (Freedman 1993).

Επιπλέον μπορεί να είναι εξωτερικό, δηλαδή ο μέντορας να προέρχεται από έναν άλλο οργανισμό (π.χ. ένα Πανεπιστήμιο), ή εσωτερικό όπου ο μέντορας ανήκει στον ίδιο οργανισμό με τον καθοδηγούμενο. Στο παραδοσιακό mentoring δημιουργείται συχνά μια μακροχρόνια σχέση, μια σχέση ζωής, μπορεί όμως να αναπτυχθεί και μία βραχύχρονη μεντορική σχέση διάρκειας μόλις μερικών εβδομάδων ή μηνών (mentoring ειδικού τύπου). Το one- to- one mentoring λειτουργεί ανάμεσα σε ένα μέντορα και τον καθοδηγούμενό του, το peer-mentoring αφορά την καθοδήγηση και υποστήριξη μεταξύ ομότιμων και το group mentoring είναι μία μορφή mentoring, όπου ένας μέντορας καθοδηγεί μια ομάδα καθοδηγούμενων. Το πλεονέκτημα στο group mentoring είναι πως σε περίπτωση έλλειψης ικανού αριθμού μεντόρων μπορούν να εξυπηρετηθούν περισσότεροι καθοδηγούμενοι, αλλά υπάρχει το μειονέκτημα πως δεν επιτυγχάνεται η ίδια σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενων όπως στο one-to-one mentoring (Κουτρούκης & Μουσαφίρη, 2015).

Ιδιαίτερα διαδεδομένο είναι τα τελευταία χρόνια το e-mentoring, το οποίο αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. Σε αυτό δημιουργείται μία σχετικά διαφορετική μεντορική σχέση μεταξύ ενός μέντορα και ενός ή περισσότερων καθοδηγούμενων, όπου ο μέντορας τους συμβουλεύει, υποστηρίζει και καθοδηγεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου mentoring είναι το ευρύτερο πεδίο επιλογής μεντόρων καθώς μπορούν να βρίσκονται και απομακρυσμένα γεωγραφικά, είναι πιο ευέλικτο χρονικά και συμβάλλει στη μείωση των αναστολών κυρίως των συνεσταλμένων καθοδηγούμενων, οι οποίοι δεν ανοίγονται εύκολα σε άλλους (Κουτρούκης, & Μουσαφίρη, 2015) Επιπλέον μπορεί να υποστηριχθεί μεγαλύτερος αριθμός καθοδηγούμενων σε σχέση με το δια ζώσης mentoring. Τα μειονεκτήματα του e-mentoring από την άλλη, επικεντρώνονται στην απαραίτητη τεχνογνωσία που απαιτείται στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, η πιθανή έλλειψη δυνατότητας πρόσβασης στο διαδίκτυο και στις Τ.Π.Ε., καθώς και τεχνικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν. Επιπλέον η ανάπτυξη της σχέσης και το δέσιμο μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενων απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο σε αυτή τη μορφή από το δια ζώσης mentoring.

Τέλος ένας ακόμη τύπος mentoring που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια είναι το ανάστροφο (reverse) mentoring. Πρόκειται για ένα είδος ανάστροφου mentoring, όπου οι

ρόλοι εναλλάσσονται και όπου ένας νεότερος εργαζόμενος βοηθά έναν αρχαιότερο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η βοήθεια που παρέχει ένας νεότερος εργαζόμενος που είναι εξοικειωμένος με τις Τ.Π.Ε. και βοηθά έναν αρχαιότερο, ο οποίος διαθέτει ελάχιστη ή καμία εξοικείωση στη χρήση τους.

## 2. Η σχέση mentoring με το coaching

Ο όρος mentoring χρησιμοποιείται συχνά παράλληλα με το coaching καθώς και τα δύο στοχεύουν στη βελτίωση της απόδοσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων. Συγκλίνουν σε διάφορα σημεία, παρουσιάζουν όμως και αρκετές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες δεν είναι πάντα ξεκάθαρες. Στον παρακάτω πίνακα επιχειρείται μία σύνθεση των διαφορών μεταξύ mentoring και coaching σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Τηλέμαχος, 2006, Gray, 2010, Starcevich, 2009, στο Κουτρούκης & Μουσαφίρη, 2015).

<b>Mentoring</b>	<b>Coaching</b>
Στοχεύει στη συνολική πρόοδο ενός εργαζομένου	Στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων
Έχει μακρά διάρκεια	Έχει συνήθως σύντομη διάρκεια
Καθοδηγείται από τις ανάγκες του προστατευόμενου	Καθοδηγείται από τις προτεραιότητες του προπονητή
Σε βοηθά να διορθώσεις τα λάθη σου	Σου δείχνει τα λάθη σου
Άτυπη σχέση με συναντήσεις που γίνονται όταν χρειάζονται	Δομημένη σχέση με τακτικές προγραμματισμένες συναντήσεις
Ευρύ φάσμα στόχων	Εστιάζει σε ειδικά θέματα και στόχους
Εστιάζει στη σταδιοδρομία και την προσωπική ανάπτυξη	Εστιάζει στις επιδόσεις και την ανάπτυξη
Εστιάζει στο μέλλον	Εστιάζει στο παρόν
Εκούσια επιλογή	Επιβάλλεται με τη δουλειά
Ζωή	Αφορά σε μια δεξιότητα ή ένα καθήκον

## 3. Η σχέση μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου

Μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου διαμορφώνεται μία σχέση που διακρίνεται από αλληλοσεβασμό, αποδοχή, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ουσιαστική επικοινωνία, αгаστή συνεργασία και φιλία. Πρόκειται για μία αμφίδρομη και δυναμική σχέση, όπου τόσο ο μέντορας, όσο και ο καθοδηγούμενος κερδίζουν, καθώς ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Η σχέση είναι δυναμική, χαρακτηρίζεται από εχεμύθεια και εξελίσσεται με το χρόνο. Θέματα συζήτησης μπορούν να είναι όχι μόνο επαγγελματικά, αλλά και προσωπικά που έχουν άμεση επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη του προστατευόμενου. Ο μέντορας ασκεί άμεση

επιρροή στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του προστατευόμενου μέσα από την συναισθηματική, ψυχολογική και επαγγελματική υποστήριξη που του προσφέρει.

Η μεντορική σχέση είναι σημαντικό να καλύπτει όσο το δυνατό όλες τις ανάγκες του καθοδηγούμενου (Höher, 2014). Ο μέντορας συμβουλεύει, προσφέρει πεδίο ανάληψης πρωτοβουλιών, βοηθά τον καθοδηγούμενο στον προσδιορισμό των στόχων, ακούει ενεργά και συμπεριλαμβάνει ανά τακτά διαστήματα στάδια ανατροφοδότησης. Γενικότερα η σχέση μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από ισχυρή δέσμευση και ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για τον προστατευόμενο του, μεταδίδοντας του γνώσεις και αξίες, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τον.

Οι Kram, (1985), Κουτρούκης & Μουσαφίρη, (2015), University California San Francisco, (2007) υπογραμμίζουν πως η σχέση mentoring εξυπηρετεί εργαλειακές και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες. Οι πρώτες αφορούν τις πτυχές της σχέσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Οι δεύτερες αφορούν τις πτυχές της σχέσης που προάγουν την αυτοπεποίθηση, προσδιορισμό της ταυτότητας και την αποτελεσματικότητα του. Τέλος προστέθηκε μία ακόμη λειτουργία, η πληροφοριακή λειτουργία που λειτουργεί υποστηρικτικά στις προηγούμενες και που αφορά στην ανταλλαγή γνώσης μεταξύ του μέντορα και καθοδηγούμενου (Κουτρούκης & Μουσαφίρη, 2015, Single & Single, (2005), Affiliation of Multikultural Societies and Service Agencies of BC, 2006).

#### 4. Στάδια μεντορικής σχέσης

Η μεντορική σχέση σύμφωνα με το State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development (2007) περνά από κάποια συγκεκριμένα στάδια τα οποία είναι συνολικά τρία. Αρχικά στο πρώτο στάδιο ο μέντορας βοηθάει τον καθοδηγούμενο να καθορίσει τους στόχους της θέσης του. Όπως είναι φυσικό ο καθοδηγούμενος αρχικά είναι περισσότερο εξαρτημένος σ' αυτό το στάδιο από το μέντορα και μαζί συζητούν της προσδοκίες που έχει ο καθένας από τη σχέση αυτή. Ο μέντορας καθοδηγεί και ο εκπαιδευόμενος δέχεται και εφαρμόζει τις συμβουλές, ενώ όταν χρειάζεται ζητάει διευκρινήσεις. Στο δεύτερο στάδιο ο καθοδηγούμενος αρχίζει σταδιακά να αυτονομείται και να αναπτύσσει δεξιότητες αλλά ακόμα έχει την ανάγκη συστηματικής και τακτικής ανατροφοδότησης από το μέντορα. Ο στόχος είναι να εξελιχθεί ώστε να γίνει σταδιακά πιο ανεξάρτητος. Στο τρίτο στάδιο ο καθοδηγούμενος δεν βασίζεται πια στο μέντορα. Ο προγραμματισμός και τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί σε αυτό το στάδιο να δημιουργηθούν σε συνεργασία μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου και μπορεί ο μέντορας να παρέχει ανατροφοδότηση όποτε και όπου του ζητηθεί. Γενικά ο καθοδηγούμενος μπορεί πια να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει, χωρίς να χρειάζεται την συνδρομή του μέντορα. Στο τέλος η σχέση επαναπροσδιορίζεται και εξελίσσεται από μεντορική σε συναδελφική και υποστηρικτική. Τα ίδια στάδια ισχύουν και στη μεντορική σχέση που αναπτύσσεται για την καθοδήγηση ενός παλαιότερου εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει ανάγκη εμπλουτισμού και αναπροσδιορισμού των γνώσεων του.

Είναι βασικό να έχουν υπόψη τους από την αρχή τόσο ο μέντορας όσο και ο καθοδηγούμενος ότι η μεντορική σχέση είναι μία μεταβατική σχέση με απώτερο στόχο τη συμβολή στην εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει αποκτήσει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέρχεται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

## **5. Απαιτούμενες δεξιότητες του μέντορα**

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα είναι απαραίτητο να είναι έμπειρος και καλός γνώστης του αντικειμένου του, να είναι εξοπλισμένος με συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, έτσι ώστε να ανταπεξέλθει αφενός στο έργο του και να αναπτύξει αφετέρου μία υγιή, λειτουργική και αποτελεσματική μεντορική σχέση που θα είναι ευεργετική για τον καθοδηγούμενο του. Θα πρέπει συνεπώς να διαθέτει την ικανότητα και την προθυμία να ακούει, να διαθέτει ενσυναίσθηση έτσι ώστε να μπορεί να κατανοεί τις επιστημονικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του καθοδηγούμενού του. Θα πρέπει να μπορεί να είναι υποστηρικτικός σε όλα τα στάδια της μεντορικής σχέσης και να διαθέτει σε μέγιστο βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να είναι αφοσιωμένος και να δείχνει ενδιαφέρον τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, καθώς και να μπορεί να τον κινητοποιεί για πρόοδο και βελτίωση (State of Victoria, 2010). Ο μέντορας θα πρέπει να θέλει πραγματικά να έχει το ρόλο του μέντορα και ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι και επαγγελματίας σε αυτό που κάνει.

Είναι σημαντικό ο μέντορας να καταγράφει τις πληροφορίες των αλληλεπιδράσεων, να ανατροφοδοτεί τον καθοδηγούμενο, να μετρά και να αξιολογεί την πρόοδο του. Επίσης να παρέχει κίνητρα και να ενδυναμώνει τον καθοδηγούμενο, έτσι ώστε να αισθάνεται αυτός καλά γιορτάζοντας τις επιτυχίες του καθοδηγούμενου τόσο σε συμπεριφορές όσο και σε επιδόσεις. Ο μέντορας δεν πρέπει να λύνει τα προβλήματα του εκπαιδευόμενου, αλλά να τον βοηθάει να τα λύνει ο ίδιος υποστηρίζοντάς τον σε αυτή τη διαδικασία. Μέσω αυτής μπορεί και ο ίδιος να αισθανθεί σίγουρος για τον εαυτό του.

## **6. Οφέλη από το mentoring για μέντορες, καθοδηγούμενους και για τον οργανισμό**

Σύμφωνα με τους Odell & Huling, (2000) το mentoring βοηθάει τόσο τους αρχάριους, όσο και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης. Ωστόσο άλλοι ερευνητές όπως (Resta et al., 1997, David, 2000, Holloway, 2001) επισημαίνουν επιπλέον ότι ακόμη και οι μέντορες αποκτούν σημαντικά πλεονεκτήματα μέσα από το ρόλο του μέντορα, καθώς μπορούν να αναπτύσσονται και οι ίδιοι επαγγελματικά.

Καθώς οι μέντορες βοηθούν τους καθοδηγούμενους στη βελτίωση της διδασκαλίας τους ταυτόχρονα βελτιώνουν τη δική τους επαγγελματική επάρκεια (Gordon & Maxey, 2000). Η ποιότητα της διδασκαλίας βελτιώνεται (Yosha, 1991). Οι μέντορες επωφελούνται από την

προγύμναση σε γνωσιακές ικανότητες όπως η ακρόαση, το να κάνουν διερευνητικές ερωτήσεις, το να παρέχουν ανατροφοδότηση χωρίς να είναι επικριτικοί και να επανεξετάζουν τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Clinard & Ariav, 1998). Οι μέντορες συχνά χαρακτηρίζουν τη στενή σχέση με νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ως μια πηγή νέων ιδεών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία (Ganser, 1997). Οι καθοδηγούμενοι θεωρούν ότι το mentoring είναι αποτελεσματικό στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως η καταγραφή του βιβλίου ύλης, η ανάθεση εργασίας για το σπίτι, ο σχεδιασμός μια διδασκαλίας και η υλοποίηση της και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ωστόσο δεν βοηθάει στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας βασισμένες σε δραστηριότητες (activity-based teaching), στρατηγικές αξιολόγησης και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Στις δεξιότητες αυτές απαιτούνται ειδικά εργαστήρια που θα ενισχύσουν τις δεξιότητες των καθοδηγούμενων (Manzar-Abbass, 2017).

Οι Kubberød et al. (2018) διερευνώντας τις συνεισφορές της ομαδικής καθοδήγησης ως μαθησιακής υποστήριξης για τους καθοδηγούμενους διαπίστωσαν ότι οι ομότιμοι μέντορες (peer mentors) συνεισφέρουν στη μάθηση των μαθητευομένων μέσα από διάφορες μορφές υποστήριξης, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε ρόλους μέντορα, λειτουργίες μέντορα και στυλ παρεμβάσεων. Οι μέντορες μέσα σε ομάδες ομότιμων εκπληρώνουν τρεις συνυπάρχοντες ρόλους: Διευκολυντής μάθησης (learning facilitator), υποστηρικτικός προπονητής (supportive coach) και μοντέλο οικείου ρόλου (familiar role model). Αυτοί οι ρόλοι αποτελούν τους πυλώνες μιας τυπολογίας επιχειρηματικής καθοδήγησης.

Σύμφωνα με τους Herpen et al. (2018) ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα καθοδήγησης, έχει θετικές επιπτώσεις στη διαρκή προσπάθεια για την εξέλιξη του σχολείου αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρίες. Στη Γενική Παιδεία παρατηρήθηκαν σταδιακά αυξήσεις τόσο στη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μέντορα-καθοδηγούμενου, όσο και στο χρόνο συνάντησης, γεγονός που υποδηλώνει βελτίωση των σχέσεων καθοδήγησης. Οι μέντορες παρείχαν σε μεγάλο βαθμό εντατικές παρεμβάσεις στους περισσότερους καθοδηγούμενους.

Σύμφωνα με τους Ernst & Erickson, (2018) το mentoring επηρέασε τους εκπαιδευτικούς με συναισθηματικούς τρόπους και τους βοήθησε να χρησιμοποιήσουν όσα έμαθαν. Η επιρροή της καθοδήγησης μπορεί να οφείλεται στους μέντορες που παρέχουν αίσθηση λογοδοσίας, εξατομικευμένη υποστήριξη, καθώς και ενθάρρυνση της ανατροφοδότησης και της βοήθειας για τις ενέργειες στις περιπτώσεις που εμφανίζονται εμπόδια. Οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ικανότητες αποτελεσματικών μεντόρων: επένδυσαν σε αυτό, ήταν ευέλικτοι και ανταποκρίθηκαν στο ρόλο τους.

## 7. Προτάσεις

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι νεότεροι, όσο και αυτοί που διαθέτουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας έχουν ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Το κύριο επιμορφωτικό έργο τα τελευταία χρόνια έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι, (Από τον Οκτώβριο του 2018 οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν αντικατασταθεί από

τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Καθώς ο θεσμός αυτός είναι ιδιαίτερα πρόσφατος και δεν έχει ακόμη μελετηθεί ή αξιολογηθεί ο τρόπος λειτουργίας του, στις προτάσεις της παρούσας εργασίας αναφερόμαστε στον Σχολικό Σύμβουλο) οι οποίοι έχοντας συχνή και ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς ανιχνεύουν διαρκώς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, σχεδιάζουν στη συνέχεια και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα και συναντήσεις. Η εμπειρία μας έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στο Σχολικό Σύμβουλο κάθε φορά που εισάγεται μία καινοτομία ζητώντας την υποστήριξή του, επιπλέον όμως τον συμβουλεύονται και στις καθημερινές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια είναι ορατή και η ανάγκη σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών να απευθυνθούν στο Σχολικό Σύμβουλο ζητώντας και ψυχοσυναισθηματική στήριξη, καθώς αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο βαθμό ανασφάλειας και προβληματισμούς, λόγω των ευαίσθητων συνθηκών που επικρατούν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Συνεπώς ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αυτός που μπορεί να αναλάβει και να υποστηρίξει αποτελεσματικά μια μεντορική σχέση, όταν διαθέτει ο ίδιος τις απαιτούμενες δεξιότητες που έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων είναι επωμισμένη με την ευθύνη ενός ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, καθώς και περιοχών διάσπαρτων γεωγραφικά σε ένα μεγάλο μέρος της επικράτειας. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα για όλους τους εκπαιδευτικούς των περιοχών αρμοδιότητας τους ακόμη και αν αυτό υλοποιούνταν με τη μορφή του e-mentoring.

Προτείνεται επομένως η ανάληψη του ρόλου του μέντορα για έναν αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην έδρα του Σχολικού Συμβούλου, τους οποίους θα καθοδηγεί, θα τους υποστηρίξει, θα τους ενθαρρύνει και θα τους εμπυχώνει. Ο ίδιος θα μπορεί να επιλέγει προσεκτικά με βάση τα κριτήρια που διαμορφώνουν τον αποτελεσματικό μέντορα έναν αριθμό έμπειρων εκπαιδευτικών στις περιοχές εκτός έδρας του που πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις και θέλουν να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα, τους οποίους αρχικά θα εκπαιδεύσει και στη συνέχεια θα τους ταιριάζει με εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναλάβουν το ρόλο του καθοδηγούμενου και έχουν ανάγκη υποστήριξης. Με αυτόν τον τρόπο θα υποστηριχθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ένα μέρος τους από τον ίδιο τον Σχολικό Σύμβουλο ως μέντορα και οι υπόλοιποι από μέντορες που ο Σχολικός Σύμβουλος θα έχει ορίσει για αυτούς. Το mentoring με αυτό τον τρόπο θα αποτελεί ουσιαστικά ένα από τα εργαλεία που διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος για να επιλύσει τα προβλήματα που δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πως αντιμετωπίζουν.

Είναι σημαντικό όμως οι εκπαιδευτικοί να μπορούν ως επί το πλείστον να επιλέγουν οι ίδιοι οικειοθελώς τη δυνατότητα να συμμετέχουν ως καθοδηγούμενοι σε ένα πρόγραμμα mentoring και να μη λειτουργεί ένα πρόγραμμα mentoring, το οποίο επιβάλλεται από τους Σχολικούς Συμβούλους, γιατί πιθανόν σε αυτή την περίπτωση να μην λειτουργήσει αποτελεσματικά. Από την άλλη όμως όταν ο Σχολικός Σύμβουλος έχει καλλιεργήσει μία θετική και ουσιαστική επαγγελματική και προσωπική σχέση, μια σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς των περιοχών αρμοδιότητας του, θα μπορεί να προτείνει ο ίδιος σε

εκπαιδευτικούς για τους οποίους θεωρεί ότι έχουν ανάγκη, την εισαγωγή τους σε ένα πρόγραμμα mentoring και η πρόταση του αυτή θα μπορεί να γίνεται αποδεκτή.

Η σχέση του μέντορα και του καθοδηγούμενου είναι αρκετά προσωπική, οπότε είναι σημαντικό στο ταίριασμα μεταξύ τους να δοθεί βαρύτητα στο να ταιριάζουν στην προσωπικότητα και στις αρχές τους, γιατί στην αντίθετη περίπτωση που υπάρχουν ασυμβατότητες μπορεί εύκολα να ναυαγήσει το όλο εγχείρημα.

Θα πρέπει να θεσμοθετηθούν διάφοροι τρόποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη λίστα αυτή να συμπεριλαμβάνεται και η διαδικασία του μέντορα. Προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων mentoring, τα οποία θα υλοποιούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι το ρόλο του μέντορα για ένα αριθμό εκπαιδευτικών της έδρας τους και ορίζοντας μέντορες στις περιοχές ευθύνης εκτός της έδρας τους, έτσι ώστε να καλυφθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν ή που έχουν ανάγκη τη συμμετοχή τους σε προγράμματα mentoring με στόχο να υποστηριχθούν, να καθοδηγηθούν για να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά.

Είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι σε όλους τους ρόλους (μέντορας και καθοδηγούμενος) να γνωρίζουν το πλαίσιο της διαδικασίας και να υπάρχει επιπλέον επαρκής διαθέσιμος χρόνος ώστε να υλοποιηθεί το mentoring αποτελεσματικά. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να προσφέρει κάποιο βαθμό ελευθερίας, έτσι ώστε να μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες του καθοδηγούμενου.

## Συμπεράσματα-προοπτικές

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί ένα τρόπο επιμόρφωσης, υποστήριξης, και επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης του καθοδηγούμενου. Αυτός μπορεί να είναι ένας νέος εκπαιδευτικός, αλλά και ένας αρχαιότερος, ο οποίος έχει ανάγκη από υποστήριξη σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένος. Υπάρχουν διάφοροι τύποι mentoring, μέσα από τους οποίους μπορεί να επιλέξει ένας οργανισμός αυτόν, ο οποίος μπορεί να είναι ο αποτελεσματικότερος για τις συγκεκριμένες ανάγκες του, Η επιλογή των μεντόρων είναι ιδιαίτερα σημαντική και βασίζεται κυρίως στις γνώσεις που οι ίδιοι διαθέτουν και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που ευνοούν την ανάληψη του ρόλου του μέντορα και όχι αποκλειστικά στην αρχαιότητα του όπως γινόταν παλαιότερα. Η σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, είναι καθοριστικής σημασίας και πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Στους εκπαιδευτικούς η υποστήριξη που παρέχει ο μέντορας μπορεί να αφορά τόσο παιδαγωγικά και διδακτικά, όσο και συναισθηματικά θέματα που αντιμετωπίζει ο καθοδηγούμενος. Η διαδικασία όμως για να λειτουργήσει με επιτυχία, πρέπει να στηρίζεται στην επιθυμία και των δυο εμπλεκόμενων. Κυρίως ο καθοδηγούμενος καλό είναι να έχει εκφράσει ο ίδιος την επιθυμία να βοηθηθεί και να υποστηριχθεί από έναν μέντορα και όχι να του επιβληθεί από τους ανωτέρους του στον οργανισμό που ανήκει. Ο μέντορας υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό



με στόχο εκείνος να μάθει να αντιμετωπίζει και να επιλύει ο ίδιος τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα, δεν του προσφέρει έτοιμες λύσεις. Ο ρόλος του μέντορα είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει, έτσι ώστε να μπορεί να είναι αποτελεσματικός. Η διαδικασία του mentoring θα πρέπει να υφίσταται ως μια από τις δυνατότητες επιμόρφωσης που θα μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός και θα πρέπει να επιλέγεται από τον ίδιο ως μέθοδος επιμόρφωσης επειδή ταιριάζει στις ανάγκες του και στον τύπο μάθησης του. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η απουσία προγραμμάτων mentoring αναδεικνύει την ανάγκη της εισαγωγής τους, έτσι ώστε να δοθούν περισσότερες δυνατότητες υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Φαίνεται ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι το κατάλληλο πρόσωπο για να λειτουργήσει ως μέντορας ή/και να συντονίσει τέτοιου είδους προγράμματα, επειδή αυτός γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των περιοχών αρμοδιότητας του και έχει αναπτύξει μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με αυτούς. Η ανάγκη προγραμμάτων mentoring γίνεται μεγαλύτερη λόγω της κρίσης που ακόμη μαστίζει τη χώρα και τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μεγάλο κόστος. Γι αυτό είναι σημαντικό να αναπτύξει η πολιτεία το θεσμό του μέντορα, για να καλύψει τις μεγάλες ανάγκες υποστήριξης που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Σε μία τέτοια περίπτωση είναι αναγκαίο επίσης να υπάρξει περαιτέρω μελέτη του θεσμού για την προσαρμογή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και να ερευνηθεί κατά την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους για τους εκπαιδευτικούς.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Affiliation of Multicultural Societies and Service Agencies of Bc, (2006): Research study on business mentoring activities: phase one: Literature review and Inventory of business mentoring activities.
- Clinard, L. M. & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective? *European Journal of Teacher Education*, 21(1): 91-108.
- David, T. (2000). Programs in practice: Teacher mentoring - benefits all around. *Kappa Delta Pi Record*, 36(3): 134-136.
- Day, C. (2003): Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Ernst, J. & Erickson, D. M. (2018). Environmental education professional development for teachers: A study of the impact and influence of mentoring, *The Journal of Environmental Education*, 49(5): 357-374.
- Ganser, T. (1997, April). Promises and pitfalls for mentors of beginning teachers. Conference on Diversity in Mentoring, Tempe, AZ. ED 407 379.
- Gehrke, N. (1988). Toward a definition of mentoring. *Theory into Practice*, 27(3): 190-194.
- Gray, D., (2010) Tensions and commonalities: mentoring, coaching, counseling and

consultancy. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2017 από  
[www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3931-att3-1-D.Gray\\_Tensions\\_and\\_commonalities.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3931-att3-1-D.Gray_Tensions_and_commonalities.pdf)

- Gordon, S. & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O’Cummings, M., Christenson, S. & Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check & Connect Mentoring Program for At-Risk General Education High School Students, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1): 56-82.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8): 85-86.
- Hunt, D. M. & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8: 475–485.
- Kram, K.E., (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, III, Scott, Foresman.
- Kubberød, E., Fosstenløyken, S. M. & Erstad, S. M. (2018). Peer mentoring in entrepreneurship education: towards a role typology. *Education + Training*, 60(9): 1026-1040.
- Manzar-Abbass, S. S., Malik, N. A., Khurshid, M. A. & Ahmad, S. (2017). Impact of Mentoring on Teachers' Professional Development: Mentees' Perceptions. *New Horizons Karachi*: 11(1): 85-102. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2017 από <https://search.proquest.com/openview/6abcceab31a66d523761a7cf2b1c6d06/1?pq-origsite=gscholar&cbl=616520>.
- Odell, S.J. & Huling L. (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Joint publication: Washington, D.C.: Association of Teacher Educators and Indianapolis, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Ragins, B. R. & Kram, K., (2000). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage Publications L.A.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). *Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer-/innen und Schüler-/innen im internationalen Vergleich. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung, Heft 2: 147-160.*
- Resta, V., Huling, L., White, S. & Matschek, D. (1997). A year to grow on. *Journal of Staff Development*, 18(1), 43-45.
- Russel, M.L. & Russel, J.A. (2011): *Mentoring Relationships: Cooperating Teachers’ Perspectives on Mentoring Student Interns*. *The Professional Educator*, 35(1). ERIC document No 988202. Ανακτήθηκε στις 23 Δεκεμβρίου 2017 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988202.pdf>

- Single, P.B. & Single, R.M., (2005). Mentoring and the technology revolution: How face-to-face mentoring sets the stage for e-mentoring. In F.K. Kochan & J.T. Pascarella (eds.), *Creating successful telementoring programs*, Greenwich, CT: Information Age Press, 7-27.
- Starcevich, M.M., (2009). Coach, Mentor: Is there a difference? CEO Center for coaching & mentoring, Inc. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.coachingandmentoring.com/Articles/mentoring.html>
- State of Victoria (2010). A learning guide for teacher mentors. Teacher and Education Support Development Unit School Improvement Division Office for Government School Education Department of Education and Early Childhood Development Treasury Place, East Melbourne Victoria 3002.
- University California San Francisco, (2007). UCSF Mentoring Toolkit, San Francisco. UCSF.
- Yosha, P. (1991). The benefits of an induction program: What do mentors and novices say? Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ED 332 994.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2017 από [https://www.researchgate.net/publication/265276788\\_Mentoring\\_Konzeptuelle\\_Grundlagen\\_und\\_Wirksamkeitsanalyse](https://www.researchgate.net/publication/265276788_Mentoring_Konzeptuelle_Grundlagen_und_Wirksamkeitsanalyse)
- Κουτρούκης, Θ., Μουσαφίρη, Μ. (2015). Η ανάπτυξη του mentoring στη Δημόσια Διοίκηση ως βασικό εργαλείο διαχείρισης εφαρμοσμένης γνώσης. Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο. Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης.
- Νόμος 3848/19-05-2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 26 Ιουλίου 2019 από [http://www.del.auth.gr/files/PPDE/N\\_3848\\_2010.pdf](http://www.del.auth.gr/files/PPDE/N_3848_2010.pdf)
- Τηλέμαχος, Α., Σ. (2006). Μελέτη Σχεδιασμού και Οργάνωσης Συστήματος Mentoring. Αθήνα, Προοπτική.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων, Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

**Αγώνες επιχειρηματολογίας και διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ψηφιακό περιβάλλον**

**Rhetorical play and teaching of Modern Greek language in a digital environment**

**Τάσος Μιχαηλίδης**, ΕΚΠΑ, μεταδιδακτορικός ερευνητής Νεοελληνικής Φιλολογίας, *tasmichailides@yahoo.gr*

**Τζήνα Πασχαλίδου**, 2ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, MEd TESOL, *thepaschali@sch.gr*

**Tasos Michailidis**, University of Athens, postdoctoral researcher in Modern Greek Studies, *tasmichailides@yahoo.gr*

**Gina Paschalidou**, 2nd High School of Intercultural Education at Elliniko, MEd TESOL, *thepaschali@sch.gr*

**Abstract:** This paper discusses an approach to the teaching of grammatical mood to adolescents of the 2<sup>nd</sup> Grade of Greek Lower Secondary Education through the use of rhetorical play, not as oral debate between individuals or groups, but transferred to a digital environment using Google applications. The topic of the debate was the impact of social networks on human relationships and took place through the exchange of text messages on Google Hangouts. The experimental application was evaluated through students' comments as well as teacher's diary, and revealed that students were more motivated and involved in the process due to both the use of technology and the debate.

**Key-words:** Modern Greek Language, grammatical mood, debate, Google applications, Google Hangouts

**Περίληψη:** Το παρόν άρθρο μελετάει τη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας των εγκλίσεων στη Β΄ Γυμνασίου (Νεοελληνική Γλώσσα) μέσω του ρητορικού παιχνιδιού, όχι, όμως, ως προφορική αντιλογία ανά άτομο ή ομάδα, αλλά μεταφερόμενο σε ψηφιακό περιβάλλον με την αξιοποίηση εφαρμογών Google. Θέμα του αγώνα επιχειρηματολογίας των μαθητών ήταν η επίδραση των κοινωνικών δικτύων στις ανθρώπινες σχέσεις και πραγματοποιήθηκε μέσω γραπτών μηνυμάτων στο *Hangouts* της *Google*. Η εφαρμογή αξιολογήθηκε μέσα από άτυπη συζήτηση με τους μαθητές/τριες καθώς και με ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, και έδειξε ότι οι μαθητές παρακινήθηκαν και συμμετείχαν εντονότερα λόγω της χρήσης της ψηφιακής εφαρμογής και της χρήσης του ρητορικού παιχνιδιού.

**Λέξεις-κλειδιά:** Νεοελληνική Γλώσσα, εγκλίσεις, αγώνες επιχειρηματολογίας, εφαρμογές Google, Google Hangouts

## Εισαγωγή

Το παρόν διδακτικό σενάριο και η πειραματική εφαρμογή του βασίζεται στην πεποίθηση μας ότι η σχολική διαδικασία οφείλει να διατηρεί τη σύνδεσή της με τη σύγχρονη ζωή, αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Bostock, 1998; Prensky, 2001). Έρευνες σε πληθώρα νέων τεχνολογιών, όπως blogs, wikis, αντίστροφη τάξη (flipped classroom), εικονική/επαυξημένη πραγματικότητα και άλλες, έχουν δείξει ότι η χρήση τους συσχετίζεται με τη θετική στάση των μαθητών προς το αντικείμενο εκμάθησης και την εντονότερη ενασχόληση τους με αυτό (Chee, Yahaya, Ibrahim&Hasan, 2017; Paschalidou, inpress; Tay, 2016; Warschauer&Matuchniak, 2010). Σκοπός μας ήταν η εκμάθηση ενός δύσκολου και κάπως άχαρου μέρους της διδακτέας ύλης, οι εγκλίσεις, να εξελιχθεί σε μια πιο διασκεδαστική, αλλά συνάμα αποτελεσματική διαδικασία για τους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Το παρόν άρθρο προτείνει την διδασκαλία των εγκλίσεων σε πλαίσιο αγώνα επιχειρηματολογίας<sup>1</sup> μέσα σε περιβάλλον GoogleHangouts, με κάθε ομάδα να χρησιμοποιεί ρήματα στην έγκλιση που της έχει ανατεθεί εκ των προτέρων, ακολουθώντας σαφείς κανόνες. Ως θέμα του ρητορικού αγώνα επιλέχθηκε η επίδραση των κοινωνικών δικτύων, για το οποίο οι έφηβοι μαθητές είναι γνωστικά ικανοί να επιχειρηματολογήσουν, αλλά παράλληλα τους αφορά θεματολογικά.

Έτσι, μετά από σύντομη αναφορά στο θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναλύονται τα στάδια της προσέγγισης, καθώς και μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής για τη συγκεκριμένη ενότητα της γραμματικής, ώστε να διαγνωσθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρότασης.

### 1. Θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο που περιγράφεται εντάσσεται και αντανακλά τη γενική τάση αναθεώρησης της πρόσληψης των γνωστικών αντικειμένων στο σύγχρονο σχολείο, ανάμεσά τους και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όπως προκύπτει από τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2011), βασικός μαθησιακός στόχος και του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου είναι η πολύπλευρη εξέλιξη των μαθητών, τόσο σε επίπεδο γνωστικό, όσο και συναισθηματικό και επικεντρώνεται, πλέον, στη μελέτη και τον δημιουργικό αναστοχασμό διαφόρων κειμενικών ειδών, καλλιεργώντας τον *κριτικό γραμματισμό*, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Κωστούλη, & Στυλιανού, 2014). Γενικά, το αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δύο μορφών του λόγου, γραπτού και προφορικού, την ενεργοποίηση της βιοματικής αναφοράς για την κατανόηση της διδακτέας ύλης και την εξέλιξη των εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών, με απώτερο σκοπό την ολιστική εκπαίδευση τους και την ευαισθητοποίηση τους απέναντι σε κοινωνικά

---

<sup>1</sup> Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι όροι αγώνας επιχειρηματολογίας, ρητορικός αγώνας και ρητορικό παιχνίδι χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση στο παρόν άρθρο.

ζητήματα της σύγχρονης ζωής (ΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2011; Boyd, 2009).

Το πλαίσιο του αγώνα επιχειρηματολογίας επιλέχθηκε στην παρούσα εφαρμογή γιατί αντικατοπτρίζει πολλούς από τους παραπάνω μαθησιακούς στόχους, όπως την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη βιωματική κατανόηση της ύλης, την καλλιέργεια της έκφρασης των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά θέματα. Επιπλέον, θεωρείται ότι κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους (Chinn, 2006; Nussbaum, 2008). Εξάλλου, η επιχειρηματολογία είναι μια δεξιότητα που κρίνεται απαραίτητη σε πολλά εργασιακά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Coffin & O’Halloran, 2008) και αφορά κάθε έκφανση της ζωής (Mercier & Sperber, 2011). Από την άλλη, οι ρητορικοί αγώνες έχουν συνδεθεί σχεδόν απόλυτα με τον προφορικό λόγο, ενώ στην δική μας προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε ο γραπτός, έτσι ώστε να συνδυαστεί με το ψηφιακό εργαλείο *Google Hangouts*.

Η διδακτική εφαρμογή σχεδιάστηκε για μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (24 μαθητές) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και είχε διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών. Αφορά στη διδακτική των εγκλίσεων και της σημασίας και χρήσης τους στη Νέα Ελληνική και την συνδέει με την παιδαγωγική πρακτική των αγώνων επιχειρηματολογίας, που περιέχουν στοιχεία παιχνιδιού, όπως, στόχο, κανόνες, ανταγωνισμό, πρόκληση (Alessi & Trollip, 2001) μεταφέροντάς τη σε ψηφιακό περιβάλλον. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ειδικές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης για παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως η Ning και η Logo, ωστόσο, δεν έχουν καταφέρει να επικρατήσουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (Γλέζου, Γρηγοριάδου, & Κωνσταντίνου, 2010). Γι’ αυτό θεωρήθηκε προτιμότερο να αξιοποιηθούν τα *Google Hangouts*, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με κάποιες εφαρμογές της Google, ακόμα και αν δεν είναι με την συγκεκριμένη.

Οι μαθητές του τμήματος χωρίστηκαν σε έξι ομάδες (ζυγός αριθμός), δημιουργώντας κοινό προφίλ ομάδας, με όνομα/κωδικούς στο Google+, που επέλεξαν από κοινού, ειδικά προορισμένο για το συγκεκριμένο σκοπό. Ο εκπαιδευτικός περιορίστηκε στη γενική εποπτεία και διαμόρφωση των κανόνων του παιχνιδιού (Wood, Bruner & Ross, 1976). Τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης ήταν η σχετική άνεσή τους με τα κοινωνικά δίκτυα και ψηφιακά μέσα και η επαρκής εμπειρία σε εργασία κατά ομάδες. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων στο εργαστήριο πληροφορικής με συνεργατική χρήση των προφίλ που οι μαθητές δημιούργησαν στο Google+. Ο μαθησιακοί και συναισθηματικοί στόχοι της συγκεκριμένης πρότασης ορίστηκαν ως εξής:

Σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου, οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τις εγκλίσεις μέσα σε προτάσεις, να κατανοήσουν τις διακριτές σημασίες τους και να προβληματιστούν για το ρόλο τους ως μορφές του ρήματος (θεωρία του Εντοπισμού, Schmidt, 1990; θεωρία της Διεπίδρασης, Long, 1996).
- Να δημιουργήσουν δικά τους σύντομα κείμενα με άξονα τις διαφορετικές σημασίες της κάθε έγκλισης, ώστε να δουν στην πράξη τη σημασιολογική ευελιξία της γλώσσας και την αξία της σαφήνειας στον λόγο. Η συγκεκριμένη στόχευση βασίζεται στη θέση

του Trondsen (2001) ότι η γνώση μέσω της πράξης είναι μια ενεργή διαδικασία μάθησης που ενεργοποιεί πιο αποτελεσματικά τους μαθητές και ενισχύει την αφομοιωτική τους δυνατότητα.

- Να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης επιχειρημάτων ως μέσο πειθούς στη δημοκρατική κοινωνία και την αναγκαιότητα της ορθολογικής βάσης κάθε προκειμένης της σκέψης τους, προκειμένου να επιτελέσει το επιχείρημα τους επικοινωνιακούς του στόχους. Έτσι, οι μαθητές μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας προσομοιώνουν τους όρους και τη δυναμική ενός ουσιαστικού διαλόγου που αποτελεί το πρότυπο επίλυσης διαφορών στην ενήλικη ζωή, ενώ αντιλαμβάνονται την αξία της κριτικής σκέψης (Ζυγουρίτσας, 2013).

Σε επίπεδο διδακτικών εργαλείων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε ανομοιογενείς ομάδες με καθορισμένους στόχους και ρόλους (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).
- Να συνεργαστούν δημιουργικά με παιγνιώδη διάθεση και να αισθανθούν τον βαθμό που τα γραμματικά φαινόμενα έχουν εφαρμογή στον καθημερινό λόγο, καθώς η μάθηση μπορεί να είναι μια ευχάριστη διαδικασία (Trondsen, 2001).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και να αναδείξουν ή να ανακαλύψουν και άλλα ταλέντα τους, όπως την ευστροφία και ετυμολογία, σημαντικά χαρακτηριστικά ενός μορφωμένου πολίτη.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να προσφέρουν δυνατότητες για ευέλικτη, ομαδοσυνεργατική μάθηση από απόσταση, πέρα από περιορισμούς χώρου ή χρόνου (Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Γλέζου, Γρηγοριάδου & Κωνσταντίνου, 2010).

## **2. Μέθοδοι και στάδια υλοποίησης του ρητορικού παιχνιδιού σε ψηφιακό περιβάλλον**

Κεντρικό πυρήνα του ιδιότυπου αυτού ρητορικού παιχνιδιού αποτέλεσε η διδακτική ενότητα των εγκλίσεων και των σημασιών τους ως μορφών του ρήματος. Ωστόσο, προϋπόθεση για την υλοποίησή του ήταν η εισαγωγική αναφορά στις εγκλίσεις και η άσκηση των μαθητών μέσω φύλλων εργασίας που προηγήθηκαν. Συνεπώς, ο ψηφιακός αγώνας επιχειρηματολογίας ισοδυναμεί με το τελικό στάδιο εμπέδωσης και δημιουργικού αναστοχασμού αναφορικά με τα είδη και τις σημασίες των εγκλίσεων.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν πέρα από το διαλεκτικό μοντέλο, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητική μέθοδος, καθώς οι μαθητές συνέγραψαν ανά δύο ομάδες τον αγώνα λόγων με μορφή θεατρικής σκηνής στο Google Docs του Google Drive, σχολιάζοντας τις σημασίες των εγκλίσεων και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια (Ματσαγγούρας, 1987). Σε κάθε περίπτωση, στόχος ήταν οι μαθητές μέσω οδηγιών-

παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού ή των άλλων ομάδων, να μείνουν συνεπείς στους κανόνες και να αισθανθούν τη δυναμική των δημιουργικών ιδιοτήτων της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας. Η διαδικασία του εντοπισμού των εγκλίσεων και της τελικής συζήτησης αναφορικά με τα λάθη και τις παραλείψεις έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την *Υπόθεση του Εντοπισμού* (Schmidt 1990), σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση ενός στοιχείου απαιτεί από τον μαθητή να στρέψει την προσοχή του στο συγκεκριμένο στοιχείο καθώς και τη *Θεωρία της Διεπίδρασης* (Long, 1996), που θεωρεί ότι η μάθηση είναι επιτυχής μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος διαπραγματεύεται το νόημα μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Οι θεωρίες αυτές επικεντρώνονται στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης, αλλά είναι χρήσιμες και εφαρμόζονται και στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το ρητορικό παιχνίδι συντελέστηκε κατά τη 3η διδακτική ώρα αφού είχαν γίνει οι κατάλληλες διδακτικές ενέργειες στις δύο πρώτες ώρες.

### 2.1. Πρώτο στάδιο-εισαγωγικό: διαμόρφωση στόχων και κανόνων

Χρονικό πλαίσιο: 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις οδηγίες χρήσης του Hangouts και τους βασικούς κανόνες του αγώνα επιχειρηματολογίας (Weston, 2002), διαχωριζόμενοι σε ανομοιογενείς, κατά το δυνατόν, ομάδες με κριτήριο τη θέση τους σχετικά με τον θετικό ή επιζήμιο αντίκτυπο των κοινωνικών δικτύων στις ανθρώπινες σχέσεις. Ως βασικές προϋποθέσεις μιας έγκυρης απάντησης ορίστηκαν οι εξής: α) πριν μια ομάδα απαντήσει σε ένα επιχειρήμα μιας άλλης ομάδας οφείλει πρώτα να αναγνωρίσει τη σημασία της έγκλισης των ρημάτων που η άλλη ομάδα αξιοποίησε, σημειώνοντάς τη σε φύλλο εργασίας που τους έχει αναρτηθεί σε GoogleDocs. Η ορθότητα της απάντησης, ωστόσο, θα απασχολήσει την ολομέλεια στην τελική παρουσίαση της συζήτησης και όχι την ώρα του ρητορικού παιχνιδιού. β) Ως δεύτερη προϋπόθεση ορίστηκε η σύντομη και κατάλληλη ανταπάντηση στην άλλη ομάδα μέσω Hangouts, εντός δύο λεπτών και γ) Κάθε απάντηση απαιτείται να αξιοποιεί, τουλάχιστον σε ένα από τα ρήματα της διατύπωσης του επιχειρήματος, την έγκλιση που έχει ανατεθεί στις «αντιμαχόμενες» διαλεκτικά ομάδες. Πάντως, σε αυτό το στάδιο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι στόχος είναι η κατανόηση και επεξεργασία των εγκλίσεων μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον και όχι η επικράτηση στον αγώνα αντιλογίας (Χατζηδήμου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός, εφόσον οι αγώνες επιχειρηματολογίας θα συντελεστούν με χρήση Google+, οφείλει να έχει μοιράσει υπεύθυνες δηλώσεις για τους γονείς, ώστε να υπογράψουν ότι τους επιτρέπουν τη δημιουργία λογαριασμού για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

### 2.2. Δεύτερο στάδιο: δημιουργία λογαριασμών και ρόλοι ομάδας

Χρονικό πλαίσιο: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Σε αυτό το στάδιο, έχουν αναρτηθεί σε GoogleDocs οι κανόνες του ρητορικού παιχνιδιού, παραδείγματα αντιπαράθεσης, αναγραφή πιθανών λαθών που πρέπει να αποφευχθούν και πίνακες με τις κατηγορίες των εγκλίσεων και τις επιμέρους



σημασίες τους με παραδείγματα που θα διευκολύνουν τη διαδικασία εντοπισμού τους. Το παιχνίδι, που μπορεί να υλοποιηθεί είτε μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας είτε εξωδιδασκτικά μέσα σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα ή όμιλο αριστείας για τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, ορίστηκε ότι θα κρατήσει 20 λεπτά για το κάθε ζευγάρι ομάδων.

Σε αυτό το στάδιο, επίσης, οι μαθητές ανά ομάδα δημιούργησαν το προφίλ τους στο Google+ και εξοικειώθηκαν με την εφαρμογή Hangouts. Ο εκπαιδευτικός-επόπτης καθοδήγησε τις ομάδες του τμήματος να καταμερίσουν ρόλους, για να διευκολυνθεί η διαδικασία του επερχόμενου σταδίου. Ειδικότερα, οι ρόλοι των ομάδων διακρίνονται ως εξής: α) *συντονιστής*: βοηθά την οργάνωση της διαδικασίας και επικοινωνεί άμεσα με τον επόπτη και τους συντονιστές των άλλων ομάδων, β) *φιλόλογος*: ο μαθητής που αναλαμβάνει, με τη βοήθεια των υπολοίπων, να εντοπίσει τη σημασία της έγκλισης, όσο γίνεται γρηγορότερα γ) *ρήτορας*: ο μαθητής που από την πρώτη στιγμή επικεντρώνεται στο αντεπιχείρημα και προσπαθεί να έχει έτοιμη απάντηση δ) *επιμελητής-γραμματέας*: ο μαθητής που γράφει το μήνυμα εγκαίρως, σε σωστή σύνταξη και ορθογραφία. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι οι διακριτές αρμοδιότητες έχουν κοινή συνισταμένη την τελική παρουσίαση, που θα πραγματοποιηθεί την 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα και θα έχουν συμμετοχή όλα τα μέλη (Γουρνάς, 2011).

Στη συνέχεια, ανατέθηκε η χρήση συγκεκριμένων εγκλίσεων ανά ομάδα: η οριστική στις δύο πρώτες αντιμαχόμενες ομάδες, η υποτακτική στις δύο επόμενες και η προστακτική στις δύο τελευταίες. Οι ομάδες είχαν την δυνατότητα και εξωσχολικά να προετοιμάσουν πιθανές απαντήσεις, επιχειρήματα και να επιλέξουν ρήματα, γραμμένα στην έγκλιση που τους έχει οριστεί, για να τα χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στιγμή στη δοκιμασία (Μαργαρού&Χειμαριού, 2007), δηλαδή στο επόμενο στάδιο.

### 2.3. Τρίτο στάδιο: ο αγώνας επιχειρηματολογίας

Χρονικό πλαίσιο: 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα. Αυτό είναι το στάδιο της κατεξοχήν δοκιμασίας, που πραγματοποιήθηκε σε ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Δόθηκε ένα πεντάλεπτο προετοιμασίας και μια δοκιμαστική αντιπαράθεση με μορφή πρόβας, ανάμεσα στις δύο ομάδες που θα αγωνίζονταν. Αναφέρθηκε ότι σε περίπτωση διακοπής του δικτύου ο χρόνος δεν μετρά, ενώ υπενθυμίστηκαν οι κανόνες και τα χρονικά περιθώρια.

Γενικά, ως νικήτρια ομάδα στους αγώνες επιχειρηματολογίας θεωρείται εκείνη που ακολουθεί όλες τις οδηγίες και καταφέρνει να διατυπώσει εύστοχα επιχειρήματα, με επάρκεια περιεχομένου, αρμονική διάταξη των σκέψεων, σαφήνεια στη διατύπωση χωρίς πλατειασμούς, επαναλήψεις και ασυνέχειες, επικρατώντας κατά το δυνατόν στον αγώνα λόγων με επιχειρήματα που η αντίπαλη ομάδα αδυνατεί να ανταπαντήσει. Αν ο χρόνος των 20' παρέλθει χωρίς αδιαμφισβήτητο νικητή δίνεται μόνο τεσσάρων λεπτών παράταση, αλλιώς νικητής του αγώνα ορίζεται από τον επόπτη σε συνεργασία με τις άλλες ομάδες, αφού

αξιολογήσουν το σύνολο της συλλογιστικής των δύο ομάδων και τη σαφήνεια του λόγου τους. (βλ. κανονισμούς διττών λόγων στο [www.anatolia.edu.gr](http://www.anatolia.edu.gr)).

Τα τρία ζεύγη ομάδων διαγωνίζονται ταυτόχρονα μέσα στη διδακτική ώρα, όμως, αν παρατηρηθεί κάποια μη προγραμματισμένη καθυστέρηση, δίνεται παραπάνω χρόνος. Ο χρόνος του εντοπισμού της σημασίας δεν μετρά στο δίλεπτο, αλλά δεν μπορεί να υπερβαίνει το 1'. Τους χρόνους ελέγχουν οι συντονιστές των ομάδων και ο εκπαιδευτικός-συντονιστής (Weston, 2002).

#### **2.4. Τέταρτο στάδιο: παρουσίαση στην ολομέλεια, αυτό-αξιολόγηση, ετερο-αξιολόγηση**

Χρονικό πλαίσιο: 4<sup>η</sup> -5<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Στο τελικό στάδιο, οι ομάδες ολοκλήρωσαν την διδακτική εφαρμογή, καταγράφοντας τη διαλογική αντιπαράθεση τους, η κάθε μία ξεχωριστά, στα Docs του GoogleDrive που έχει ετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό και έχει χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές ως οδηγός ήδη από το δεύτερο στάδιο. Η κάθε ομάδα εξήγησε τις σημασίες των εγκλίσεων των προτάσεών της και έλεγξε αν η αντίπαλη της τις έχει εντοπίσει σωστά. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αλλά και οι άλλες ομάδες διατύπωσαν ερωτήματα, για να προκύψει διάλογος γύρω από τις διαφορετικές σημασίες και τη χρήση των εγκλίσεων. Ως τελευταία δραστηριότητα, οι ομάδες συμπλήρωσαν τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης αναφορικά με τη δοκιμασία, με βάση συγκεκριμένους δείκτες (π.χ. κινητοποίηση όλων των μελών).

Στο τελικό στάδιο, οι ομάδες είναι σκόπιμο να φτάσουν σε ένα συνολικό συμπέρασμα για τους κινδύνους και τα πλεονεκτήματα των κοινωνικών δικτύων και τις προϋποθέσεις ασφαλούς χρήσης τους. Επιπλέον, οι λογαριασμοί των ομάδων είναι εφικτό να αποτελέσουν εκπαιδευτικό εργαλείο και μετά το πέρας της διαδικασίας, αξιοποιούμενοι και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

### **3. Αποτελέσματα**

Μετά το πέρας της εφαρμογής, πραγματοποιήθηκε άτυπη αξιολόγηση-συζήτηση με τους μαθητές και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της. Σύμφωνα με αυτά, το σύνολο των μαθητών (24) δήλωσαν τον ενθουσιασμό τους με την συγκεκριμένη προσέγγιση, ενώ τέσσερις εξέφρασαν δυσκολίες στην κατανόηση κάποιων κανόνων. Η πλειοψηφία (22), επίσης θεώρησε ότι κατάλαβε πολύ καλά τις εγκλίσεις και τη χρήση τους. Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν την επιτυχία της εφαρμογής στη χρήση τεχνολογίας ενώ περίπου οι μισοί στο ρητορικό παιχνίδι.

Οι σημειώσεις του εκπαιδευτικού (ημερολόγιο) συνάδουν με τα σχόλια των μαθητών. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την εφαρμογή και παρακινήθηκαν να συμμετέχουν ενεργά. Το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού δυναμικού κατάλαβε τη χρήση των εγκλίσεων καθώς και τους κανόνες και τα στάδια της συγκεκριμένης εφαρμογής. Λόγοι επιτυχούς εκμάθησης

των εγκλίσεων θεωρήθηκαν και η χρήση των ψηφιακών μέσων και του αγώνα επιχειρηματολογίας, όμως δεν ήταν δυνατόν να διαγνωσθεί κατά πόσο η πρώτη ή η δεύτερη παράμετρος συνέβαλε περισσότερο και σε τι βαθμό, καθώς χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά. Περαιτέρω μελέτη και έρευνα των σταδίων της προσέγγισης με μεμονωμένη χρήση της κάθε παραμέτρου είναι απαραίτητη, ώστε να αποτιμηθεί η επακριβής συμβολή της κάθε μίας.

#### 4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη συνδυαστική εφαρμογή του απαιτητικού αυτού μέρους της διδακτέας ύλης, της εκμάθησης των εγκλίσεων, θεωρούμε ότι συνέβαλε σημαντικά στην κινητοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών και ενίσχυσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του τμήματος. Συντέλεσε στην εμπέδωση σύνθετων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ επιτέλεσε και ρόλο ενοποιητικού κρίκου ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία του γλωσσικού κώδικα, επομένως, οι μαθητές συσχέτισαν εμπειρία και σχολική πραγματικότητα, γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και παραγωγή λόγου. Κατά κάποιο τρόπο, η εμπέδωση των γραμματικών τύπων μέσω ρητορικών αγώνων ανοίγει ένα πεδίο ενοποίησης των δύο διαφορετικών δομών της γλώσσας, της *σημειολογικής/γραμματικής δομής* και της *ρητορικής δομής*. Έτσι, ο μαθητής αντιλαμβάνεται πώς οι γραμματικοί τύποι μορφοποιούνται και ανασυνθέτονται μέσα στη ζωντανή επικοινωνιακή κατάσταση, για να παράγουν σημασίες (DeMan, 1979).

Είναι ίσως σκόπιμο να επισημανθεί ότι η παρούσα προσέγγιση είχε σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες Πειραματικού σχολείου, χωρίς να σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες σχολικές μονάδες. Απαιτεί, ωστόσο, μια σχετική εξοικείωση των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, βασικές γνώσεις ΤΠΕ και μια ορισμένη εμπειρία εφαρμογής τους στην παιδαγωγική διαδικασία, πέραν του μαθήματος της πληροφορικής. Είναι σαφές ότι τέτοιου τύπου εγχειρήματα χρειάζονται μια σταδιακή ενσωμάτωση, γιατί η μη επαρκής προετοιμασία μπορεί να οδηγήσει στα αντίθετα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Άλλωστε, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα οφείλουν να αποτελούν βασικά στοιχεία κάθε διδακτικού σεναρίου (Πετσιμέρη, 2005).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στο διάλογο αναφορικά με την αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση, καθώς υπάρχει ακόμα, όχι τυχαία, μια δυσπιστία για τη δυναμική της διάδρασης εφήβων και κοινωνικών δικτύων. Είναι σαφές, όμως, ότι το σχολείο οφείλει να μην απορρίπτει την πραγματικότητα των μαθητών, αλλά να την ενσωματώνει στη σχολική διαδικασία και να επαναπροσδιορίσει τους τρόπους και τους όρους χρήσης τους από τους εκπαιδευόμενους. Είναι δυνατόν η αξιοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον να βοηθήσει στην εμπέδωση της αναγκαιότητας για ασφαλή χρήση τους. Την ίδια στιγμή, θα αντιληφθεί τη λειτουργία τους μέσα από μια άλλη οπτική, την αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι σαφές ότι τα κοινωνικά δίκτυα επειδή χρησιμοποιούνται από εγγεγραμμένους χρήστες διαφορετικών

ιδιοτήτων, τόσο εκπαιδευτικών, όσο και εκπαιδευόμενων διαφόρων βαθμίδων, αλλά και γονέων/κηδεμόνων των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό περιβάλλον εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης που ακυρώνει χωροχρονικές δυσκολίες και εμπόδια (Γλέζου, Γρηγοριάδου & Κωνσταντίνου, 2010; Kim, 2000).

Τέλος, οι αγώνες επιχειρηματολογίας αναδεικνύονται σε ένα ιδιαίτερα εύχρηστο, χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο (Χαραλαμπίδης, 1999). Συνεπώς, αν και μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί χωρίς την εμπλοκή των ψηφιακών μέσων, είναι φανερό ότι μπορεί να ενταχθεί και στην ψηφιακή πραγματικότητα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bostock, S. (1998). Constructivism in mass higher education: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 225–240.
- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition and fiction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Γλέζου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ., & Κωνσταντίνου, Ν. (2010). Αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου *Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 375–384). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γουρνάς, Γ. (2012). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τόμος Δ. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. (σσ. 81–90). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H., & Hasan, M. N. (2017). Review of mobile learning trends 2010–2015: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 113–126.
- Chinn, C. A. (2006). Learning to argue. Στο A. M. O’Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens, (Επιμ.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (σσ. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coffin, C., & O’Halloran, K. (2008). Researching argumentation in educational contexts: new directions, new methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 219–227.
- De Man, P. (1979). *Allegories of Reading*. New Haven and London: Yale University.
- Ζυγουρίτσας Ν. (επιμ.). (2013). *Το Παιχνίδι στη Μάθηση*. Ανακτήθηκε 5/2/2017 από <https://goo.gl/aKwVnY>.
- Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A field guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge: MIT Press.

- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα:34<sup>η</sup> Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας*, ΑΠΘ (σσ. 257–270). Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ.
- Kim, A. J. (2000). *Community Building on the Web*. Berkeley, CA: Peachpit Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Στο K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Επιμ.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (σσ. 39–52). Amsterdam: JohnBenjamins.
- Μαργαρού Ε., & Χειμαριού, Ε. (2007). Οι αγώνες επιχειρηματολογίας και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: μια διδακτική προσέγγιση της θεματικής ενότητας «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες». 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 4/4/2017 από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDrasis/margarou-himariou/margarou-himariou.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011) Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *BehavioralandBrainSciences*, 34, 57–74.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *ContemporaryEducationalPsychology*, 33, 345–359.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε 10/1/2017, από [http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou#δέσποινα-παπαδοπούλου-ελένη-αγαθοπούλου](http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou#δέσποινα-παπαδοπούλου-ελένη-αγαθοπούλου).
- Paschalidou, G. (υπό έκδοση). EFL Blogging in the Secondary Classroom: motivating or burdensome? Στο M. R. Freiermuth & N. Zarrinabadi (Επιμ.), *Technology and language learner psychology*. London: Palgrave-Macmillan.
- Πετσιμέρη, Ε. (2005). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Φροντίζοντας την διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη. Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Τόμος Δ. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη. Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 14–35). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Schmidt, R. (1990). The Role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–159.

- Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education*, 3(1), 1–22.
- Trondsen, E. (2001). *Games and Simulation in e-Learning*. SRI Business Intelligence Consulting.
- ΥΠΕΠΘ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α. Γενικό Μέρος* (σσ. 34–47). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Weston, A. (2002). *Ένα βιβλίο κανόνων για επιχειρήματα*, μτφρ. Ε. Στάμου. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of research in education*, 34(1), 179–225.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.

**B ' Παγκόσμιος Πόλεμος: ο καταστροφικότερος όλων. Ένα διδακτικό σενάριο Νεότερης Ιστορίας με χρήση ΤΠΕ**

**World War II: the most destructive of all. A teaching scenario of Modern History using ICT**

Ευθύμιος Αθ. Κουφογιάννης, φιλόλογος, M.Ed., εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, [efkoufo@gmail.com](mailto:efkoufo@gmail.com)

Efthimios Ath. Koufogiannis, philologist, M.Ed., Secondary School Teacher, [efkoufo@gmail.com](mailto:efkoufo@gmail.com)

**Abstract:** The teaching scenario is addressed to philologists and to those who teach the lesson of Modern History in the Secondary School. Its main purpose is to make students aware of the events and dimensions of World War II. In particular the scenario sets out seven cognitive and pedagogical goals and six technological - digital ones that were generally achieved, it was as shown, by the student's participation and with completing a self-assessment questionnaire at the end of the process. In terms of methodology and didactic approach, teamwork, exploratory/discovery and constructive methods were followed, as well the Six thinking hats method. The teaching scenario was implemented in the computer lab of Karditsa's Music School with the participation of a team with twenty-two student's of the junior school. It is also an alternative story teaching proposition based on combination of studying with self-action and personal creativity. Thus the contribution of this teaching proposal is that the history lesson ceases to be a sterile role memory of facts, dates, and names, which not only does not promote the students' historical knowledge but also creates aversion to the lesson.

**Key Words:** history, World War II, ICT, group cooperation

**Περίληψη:** Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε φιλόλογους και σε όσους εκπαιδευτικούς διδάσκουν το μάθημα της Νεότερης Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Κύριοι στόχοι του είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα γεγονότα και τις διαστάσεις του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Γενικότερα, το σενάριο θέτει επτά γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους και έξι τεχνολογικούς – ψηφιακούς οι οποίοι σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκαν όπως φάνηκε από τη συμμετοχή των μαθητών και από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους ίδιους στο τέλος της διαδικασίας. Όσον αφορά τη μεθοδολογία και τη διδακτική προσέγγιση ακολουθήθηκαν η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική/ανακαλυπτική και η εποικοδομιστική μέθοδος όπως και η μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο εργαστήρι Η/Υ του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας το σχολικό με τη συμμετοχή ενός τμήματος εικοσιδύο μαθητών της γ' τάξης γυμνασίου.

Αποτελεί δε, εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της ιστορίας που στηρίζεται στο συνδυασμό της μελέτης με την αυτενέργεια και την προσωπική δημιουργία των συμμετεχόντων. Έτσι η συμβολή της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι ότι το μάθημα της ιστορίας παύει να είναι μια στείρα αποστήθιση γεγονότων, χρονολογιών και ονομάτων, που όχι μόνο δεν προάγει την ιστορική γνώση των μαθητών αλλά τους δημιουργεί και αποστροφή για το μάθημα.

**Λέξεις κλειδιά:** ιστορία, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατικότητα.

## Εισαγωγή

Το σκεπτικό της διδακτικής παρέμβασης που διαρθρώθηκε σε ένα συνεχόμενο δώρο στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, βασίζεται στη διαπίστωση ότι η Ιστορία διαμορφώνεται από πράξεις ανθρώπων που οφείλονται σε συμφέροντα προκαλώντας καταστροφικές συνέπειες, όπου και όποτε εκδηλωθούν. Η ουσιαστική διερεύνηση, επισήμανση, διασύνδεση και κριτική αυτών των καταστάσεων από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει σημαντικό επίτευγμα ιστορικής γνώσης, ως ευκαιρία κατανόησης του παρόντος και ως παρακαταθήκη για την αποφυγή παρόμοιων βιωμάτων στο μέλλον. Ο λόγος δημιουργίας του σεναρίου ήταν η πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας το οποίο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τους φαίνεται ανιαρό ενώ γενικότερα το μάθημα είναι αναποτελεσματικό αφού οι μαθητές δυσκολεύονται να κατακτήσουν τους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών προσφέρει ένα διαφορετικό εναλλακτικό διδακτικό μοντέλο αφού οι ΤΠΕ αποτελούν το σύγχρονο περιβάλλον γραμματισμού και ιδιαίτερα του κριτικού στα πλαίσια της νέας παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011).

## Θεωρητικό πλαίσιο σεναρίου

Για τη δόμηση του σεναρίου λήφθηκαν υπόψη οι σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και ιδιαίτερα οι αρχές της σύγχρονης, ενεργητικής, διδακτικής μεθοδολογίας που στοχεύουν κυρίως στον κριτικό γραμματισμό και την αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού. Τα φύλλα εργασίας του παρόντος σεναρίου δομήθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε ανακαλυπτικούς τρόπους μάθησης με διάφορες δραστηριότητες όπως είναι η έρευνα, η παρατήρηση, οι ομάδες εργασίας αλλά και με τη χρήση των ΤΠΕ, να επιτευχθεί η διανοητική και συναισθηματική εγρήγορσή τους, με απώτερο σκοπό την κατανόηση και την διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης (Κουτσογιάννης, 2011). Η χρήση των ΤΠΕ συντελεί ουσιαστικά στο να ξεπεραστεί η παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος και ο σχολαστικός τρόπος διδασκαλίας που οδηγεί σε στείρα απομνημόνευση (Βακαλούδη, 2011), βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αναζήτηση, την επιλογή, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αξιοποίηση πληροφοριών, ιδεών και επιχειρημάτων (Μαυροσκούφης, 2011).

Δόθηκε έμφαση στο μαθητοκεντρικό μοντέλο όπου ο διδάσκων εκπαιδευτικός έχει κυρίως



εμπυχωτικό και συμβουλευτικό ρόλο, ήταν «συνεργάτης» των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2001). Ο ρόλος των μαθητών ήταν στο επίκεντρο της διδασκαλίας καθώς τους δόθηκε η πρωτοβουλία να εμπλακούν ενεργητικά μέσα από τη διερεύνηση ιστοσελίδων του διαδικτύου και την ανακάλυψη των ζητούμενων στοιχείων ώστε να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και να συμβάλλουν στη σύνθεση της τελικής εργασίας, του τελικού προϊόντος». Η έρευνα για τον εντοπισμό στοιχείων πολιτισμού, ιστορίας και εικόνων στηρίζεται στην εποικοδομητική και ανακαλυπτική μάθηση. Μάθηση και γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνονται μέσα σε ένα πλαίσιο που συνδυάζει τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της γνωστικής μαθητείας (Ματσαγγούρας, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τον Lev Vygotsky (Vygotsky, L.S., 1997) η νοητική ανάπτυξη του ατόμου, δεν είναι παρά μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία το άτομο (εδώ ο μαθητής) συμμετέχει ενεργά. Σύμφωνα επίσης με την προϋπάρχουσα κονστрукτιβιστική θεωρία (Κολιάδης, 1997) στα πλαίσια των γενικότερων θεωριών περί οικοδομισμού του οποίου εξέλιξη αποτελούν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, η νέα γνώση οικοδομείται πάνω σε μια προϋπάρχουσα γνώση του κάθε παιδιού.

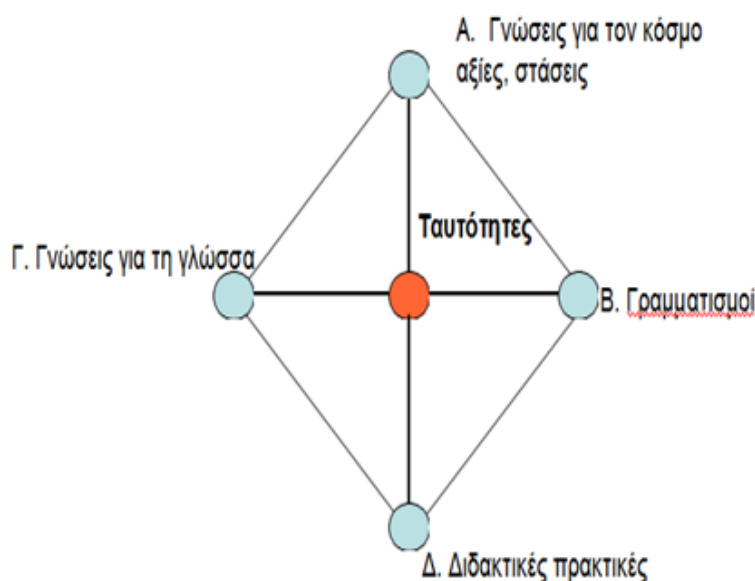
Επίσης, επιδιώχθηκε η εργασία σε ομάδες μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με την οποία ενισχύεται η επικοινωνία και η συνεργασία ατόμων με διαφορετικό χαρακτήρα, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο και έτσι προκύπτει μια ζύμωση, ανταλλαγή απόψεων και επιπλέον ενισχύεται η κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων, καθώς και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2008). Το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι όλοι οι μαθητές να δρουν, να αναλαμβάνουν ρόλο, να ερευνούν, να δημιουργούν και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους στο μάθημα. Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία ευνοείται η συνεργατική μάθηση, οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με την ομαδικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ενώ αναπτύσσουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη (Σολομωνίδου, 2006).

Ακόμα, με τη χρήση των ΤΠΕ επιδιώχθηκε να αναπτυχθεί μια σημαντική δεξιότητα των μαθητών, απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή, ο ψηφιακός γραμματισμός. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, με τρόπο μάλιστα που η χρήση τους να διαχέεται όχι μόνο στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κουτσογιάννης, 2011), μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Επιπρόσθετα, οι Τ.Π.Ε. αναμορφώνουν τον τρόπο και τη μορφή των σχολικών ιστορικών εργασιών, αφού παρέχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με εξωσχολικούς θεσμούς, όπως τα αρχεία και οι ιστοσελίδες με ιστορικό περιεχόμενο, ανατρέποντας έτσι το παραδομένο σχήμα που περιορίζει τη συνομιλία στην τάξη ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή μόνο. Παράλληλα, συντελούν στην αλλαγή του τρόπου πρόσληψης και παρουσίασης του ιστορικού αντικειμένου, αφού δίνουν τη δυνατότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, τα οποία αποτελούν προϊόντα προσωπικής έκφρασης των μαθητών (Γκίκα, 2011).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων, μοντέλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και σκεπτικών των μαθητών.

«Καθένα από τα καπέλα διαθέτει διαφορετικό χρώμα, το οποίο και περιγράφει την οπτική που υιοθετεί εκείνος που το φοράει» (De Bono, 2006). Ο De Bono δημιούργησε τη μέθοδο αυτή αρχικά για να υποβοηθήσει την ομαδική δράση, Το μέλος της ομάδας πρέπει να αναγνωρίσει το χρώμα του καπέλου που φοράει, την στιγμή ακριβώς που εκφράζει ένα επιχείρημα ή μια άποψη. Με τη Μέθοδο, λοιπόν, των Σκεπτόμενων Καπέλων, τα άτομα δεν είναι πλέον περιορισμένα σε μια και μοναδική οπτική. Το κάθε Καπέλο Σκέψης μπορεί να περιγραφεί ως εξής: Το Λευκό καπέλο εκπροσωπεί τα δεδομένα/πληροφορίες τις σχετικές με την κατάσταση ή το πρόβλημα. Είναι η αντικειμενικότητα, χωρίς εξηγήσεις. Το Κόκκινο καπέλο εκφράζει τα συναισθήματα για το πρόβλημα ή κατάσταση. Είναι η υποκειμενικότητα, χωρίς δικαιολογήσεις. Το Πράσινο καπέλο παράγει νέες ιδέες, προτάσεις ή λύσεις. Συμβολίζει την ανοιχτή και δημιουργική σκέψη. Το Κίτρινο καπέλο αναφέρεται στις θετικές πτυχές μιας προτεινόμενης λύσης, τα πλεονεκτήματα ή τα μελλοντικά οφέλη. Το Μαύρο καπέλο συλλέγει όλες τις αρνητικές πτυχές μιας λύσης ή απόφασης. Περιγράφει κινδύνους, δυσφορίες ή αρνητικές επιπτώσεις. Το Γαλάζιο καπέλο συντονίζει, προτείνει και καθοδηγεί. Επιστατεί για την τήρηση της διαδικασίας και την εστίαση προς τη σωστή κατεύθυνση (Αποστολίδης, 2012).

Όσον αφορά το παιδαγωγικό μοντέλο στο σενάριο ακολουθήθηκε το μοντέλο του Ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012), ένα μοντέλο που μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών με ή χωρίς τις νέες τεχνολογίες. Έτσι (βλ. σχήμα) στην άκρη Α αντιστοιχούν οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες και οι στάσεις, στη Β οι επιλογές στο επίπεδο των γραμματισμών, στη Γ οι γνώσεις για τη γλώσσα, και στην άκρη Δ οι διδακτικές πρακτικές. Στο κέντρο υπάρχουν οι ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.



Οι τέσσερις αυτοί άξονες ενώνονται ώστε να σχηματίσουν το σχήμα του ρόμβου. Η επιλογή αυτού του σχήματος γίνεται, επειδή τονίζονται ιδιαίτερα οι άκρες που αποτελούν τους κυριότερους πόλους του μοντέλου, στους οποίους βρίσκεται η εστίαση, και επειδή είναι εύκολη η σύνδεση μεταξύ των άκρων και του κέντρου (ταυτοτήτων). Το παρακάτω σχήμα αποτυπώνει συνολικά το θεωρητικό μοντέλο, (στην αιχμή Γ του ρόμβου οι γνώσεις για τη γλώσσα αντικαθίστανται από τις γνώσεις για την ιστορία κλπ., ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο).

Όλες οι πλευρές του ρόμβου έχουν σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που συγκροτούνται, για αυτό και οι ταυτότητες τοποθετούνται στο κέντρο του ρόμβου. Το είδος των επιλογών, με άλλα λόγια, σε κάθε άκρη του ρόμβου παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται. Και το αντίστροφο: οι άκρες του ρόμβου ενεργοποιούνται από τους πρωταγωνιστές της διδασκαλίας, το δάσκαλο και τους μαθητές (Κουτσογιάννης, 2014).

## Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος: «B ' Παγκόσμιος Πόλεμος: ο καταστροφικότερος όλων. Ένα διδακτικό σενάριο Νεότερης Ιστορίας με χρήση ΤΠΕ».

Διδακτική ενότητα: Ιστορία της Γ' Γυμνασίου από το βιβλίο «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία» Γ' Γυμνασίου της Ευαγγελίας Λούβη και του Δημήτρη Ξιφαρά Διδακτική Ενότητα : Κεφάλαιο Δέκατο - Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και η Ελλάδα, Ενότητες 45,46,47,48,49.

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Σχολείο εφαρμογής: Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας

Αριθμός μαθητών: ελάχιστος 15, μέγιστος 25.

Χρονική διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Εργαστήριο πληροφορικής

Προαπαιτούμενα Μέσα-υποστηρικτικό υλικό: 8-10 Η/Υ και σύνδεση με διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, ηχεία, διαδραστικά σχολικά βιβλία μαθητή, διαδίκτυο/πρόγραμμα φυλλομετρητή (MozillaFirefox, Internetexplorer, Chrome), λογισμικό Προβολής Παρουσιάσεων, Windowsmediaplayer/ Αρχεία video (mp4,wmv), εργαλεία web2.

Προαπαιτούμενη γνώση: Μελέτη των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου, στοιχειώδης εξοικείωση των μαθητών με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τον επεξεργαστή κειμένου, το πρόγραμμα παρουσίασης και την εργασία σε ομάδες.

## Σύνδεση σεναρίου με Α.Π.Σ. - Στόχοι

Το σενάριο ακολουθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας και ειδικότερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας στο Γυμνάσιο ώστε οι μαθητές σχετικά με το μάθημα της ιστορίας «να κατανοήσουν ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους και συνάμα να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους» (Α.Π.Σ. Ιστορίας Γυμνασίου) κι έχει τους εξής στόχους:

### Παιδαγωγικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Να διαπιστώσουν ότι αυτός ο πόλεμος δεν αποτελεί ένα απλό ιστορικό γεγονός, φυσικό επακόλουθο των συμπεριφορών κάποιων ηγεμόνων ή ατόμων, αλλά τη συνισταμένη πολλών παραγόντων (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, προσωπικών) τους οποίους είναι σκόπιμο να μελετάμε πάντοτε, αν θέλουμε να έχουμε μια εμπειριστατωμένη αντίληψη των ιστορικών γεγονότων τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος.

Να συνειδητοποιήσουν το τρομακτικό ηθικό έλλειμμα που επιφέρει μια γενικευμένη πολεμική σύγκρουση κατανοώντας σε βάθος τόσο τις έμψυχες και υλικές απώλειες όσο και την έκπτωση αξιών και ανθρωπισμού που επικρατεί με το δίκαιο του ισχυρού.

Να ασκηθούν στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αξιοποιώντας εναλλακτικές πηγές γνώσης.

Να ανιχνεύσουν οι ίδιοι πληροφορίες και να προσεγγίσουν κριτικά τις πηγές των πληροφοριών αναπτύσσοντας την αυτενέργεια.

Να κατανοήσουν το γεωγραφικό - ιστορικό χώρο, στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα, δρουν και αναπτύσσονται οι λαοί.

Να εμπεδώσουν το περιεχόμενο των ιστορικών εννοιών, αναγκαίων για την πληρέστερη γνώση και κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Να διακρίνουν κατά τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων τις αφορμές τα αίτια και τα αποτελέσματα.

### Γνωστικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Να διερευνήσουν οι μαθητές μόνοι τους τις αιτίες, τις διπλωματικές και πολιτικές συνθήκες που οδήγησαν στην έκρηξη του Β' παγκοσμίου πολέμου μέσα από αυθεντικές πηγές που αναφέρονται στην εποχή αυτή

Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικότερα γεγονότα του Β΄ παγκόσμιου πολέμου έτσι όπως εξελίσσονται στο χώρο και τον χρόνο.

Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά ανάμεσα στα αίτια και την αφορμή του πολέμου

Να γνωρίσουν τα αντίπαλα στρατόπεδα, τις κύριες φάσεις και την έκβαση του πολέμου.

Να κατανοήσουν τις συνέπειες του πολέμου στη διαμόρφωση του πολιτικού χάρτη της Ευρώπης.

Να γνωρίσουν την εμπλοκή και τη συμβολή της Ελλάδας στον πόλεμο και τα οφέλη που αποκόμισε μεταπολεμικά.

Να προσεγγίσουν διαθεματικά το ιστορικό γεγονός του αξιοποιώντας την Ιστορία, τη Λογοτεχνία, τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Γεωγραφία.

### **Τεχνολογικοί - Ψηφιακοί στόχοι**

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Να ασκηθούν στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων.

Να αξιοποιήσουν το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και να γνωρίσουν τις δυνατότητές του.

Να μάθουν να δημιουργούν ένα πολυτροπικό κείμενο.

Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Να οικοδομήσουν τη γνώση διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο Διαδίκτυο και σε λογισμικά (ψηφιακός γραμματισμός).

Να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον εντοπισμό και τη σύγκριση ιστορικών πηγών στο διαδίκτυο.

### **Σύντομη περιγραφή των βημάτων του σεναρίου (στο εργαστήρι Η/Υ, δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες χωρίς το διάλειμμα)**

Πριν γίνει οποιαδήποτε δραστηριότητα οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε πέντε ομάδες (δύο υπολογιστές ανά ομάδα) των τεσσάρων ή πέντε ατόμων, και κάνουν την κατανομή των ρόλων (χειριστή του Η/Υ, γραμματέα, κ.λ.π.).

Κατά την πρώτη φάση (1η διδακτική ώρα) γίνονται οι εξής δραστηριότητες:

1ο βήμα: προβολή video διαδίκτυο - αφόρμηση (5'). Προβολή αποσπασμάτων στις διευθύνσεις: <https://www.youtube.com/watch?v=17AAPyT4MMo>

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=69&v=zwhP5b4tD6g](https://www.youtube.com/watch?time_continue=69&v=zwhP5b4tD6g)

2ο βήμα: Σύντομη ανάλυση, καταγιγισμός ιδεών- έκφραση ιδεών και απόψεων για τα αποσπάσματα της αφορμής με τη μέθοδο De Bono (10’)

3ο βήμα: Εργασίες ομάδων (30’). Οι μαθητές ανοίγουν τα φύλλα εργασίας, τα οποία ο/η διδάσκων/διδάσκουσα έχει ήδη εγκαταστήσει στην επιφάνεια εργασίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εργάζονται πάνω στα ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας. Αναζητούν πληροφορίες στο Διαδίκτυο και επεξεργάζονται τα θέματα που τίθενται σ’ αυτά.

Κατά τη δεύτερη φάση (2η διδακτική ώρα) γίνονται οι εξής δραστηριότητες:

4ο βήμα: Οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα τους στην ολομέλεια (30’)

5ο βήμα: Ερωτήσεις και διάλογος μεταξύ των μαθητών (15’)

### **Δραστηριότητες – παρουσίαση φύλλων εργασίας**

Αφορμή: Προβολή αποσπασμάτων στις διευθύνσεις:  
<https://www.youtube.com/watch?v=17AAPyT4MMo>

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=69&v=zwhP5b4tD6g](https://www.youtube.com/watch?time_continue=69&v=zwhP5b4tD6g)

### **Αναζήτηση – καταγραφή - σύνθεση:**

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να μεταβούν στο διαδίκτυο και να ερευνήσουν υλικό στις ιστοσελίδες. Στην επιφάνεια εργασίας του κάθε υπολογιστή – σταθμού υπάρχει ένα ανοιχτό αρχείο με το φύλλο εργασίας που αντιστοιχεί στην κάθε ομάδα και υποομάδα.

Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες των φύλλων εργασίας κάνουν κλικ στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που τους ζητείται ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, παρατηρούν και αναζητούν στοιχεία για την απάντηση των ερωτημάτων.

Τα φύλλα εργασίας που διανέμονται στις ομάδες και υποομάδες περιέχουν θέματα για έρευνα και επεξεργασία, ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να δώσουν απαντήσεις.

Το πρώτο φύλλο εργασίας ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν τις δυνάμεις του Άξονα, τις συμμαχικές δυνάμεις και τις ουδέτερες χώρες καθώς και τις μεταβολές στα σύνορα των ευρωπαϊκών κρατών και την εδαφική επέκταση της Γερμανίας και της Ιταλίας στον ευρωπαϊκό χάρτη από την έναρξη έως το τέλος του β’ παγκοσμίου πολέμου (1939-1945).

Το δεύτερο φύλλο εργασίας ερευνά και καταγράφει τις αφορμές και τα αίτια που οδήγησαν στην έκρηξη του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου καθώς και τις συνέπειες του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου για την Ευρώπη και ολόκληρο τον κόσμο.

Το τρίτο φύλλο εργασίας αναζητά τη σημασία της λέξης «ολοκαύτωμα» και το ιστορικό του ολοκαυτώματος των Εβραίων. Επίσης, γίνεται αναφορά στα εγκλήματα πολέμου (ορισμός – γεγονότα) κατά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο ενάντια στον άμαχο πληθυσμό στην Ελλάδα και σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Το τέταρτο φύλλο εργασίας καταγράφει τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες κατά την περίοδο της Τριπλής Κατοχής καθώς και τις αντιστασιακές οργανώσεις που έδρασαν στην Ελλάδα την περίοδο της Κατοχής καθώς και βασικές πληροφορίες για τον τόπο δράσης, την ημερομηνία σύστασής τους, τους βασικούς συντελεστές και το κυριότερο έργο τους.

Το πέμπτο φύλλο εργασίας καταγράφει τη συμβολή της Ελλάδας στον β' παγκόσμιο πόλεμο επισημαίνοντας τα σημαντικότερα πολεμικά γεγονότα που σφράγισαν την παρουσία των Ελλήνων καθώς και τα σημαντικότερα γεγονότα που χαρακτήρισαν τον β' παγκόσμιο πόλεμο για ολόκληρο τον κόσμο.

## Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιχειρεί να παρουσιάσει μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της ιστορίας που στηρίζεται στο συνδυασμό της μελέτης με την αυτενέργεια και την προσωπική δημιουργία των συμμετεχόντων. Οι μαθητές από παθητικοί θεατές της μετωπικής διδασκαλίας, ενεργοποιούνται, ερευνούν, συνεργάζονται, συνθέτουν, εκφράζονται, διαλογίζονται. Η έρευνά τους δεν περιλαμβάνει απλή αναζήτηση και παθητική διερεύνηση πηγών, αλλά εξελίσσεται σε μια δημιουργική διαδικασία, με ενεργοποίηση της κρίσης και της φαντασίας. Έτσι το μάθημα της ιστορίας παύει να είναι μια στείρα αποστήθιση γεγονότων, χρονολογιών και ονομάτων, που όχι μόνο δεν προάγει την ιστορική γνώση των μαθητών αλλά τους δημιουργεί και αποστροφή για το μάθημα. Οι μαθητές αρθρώνουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, επιτυγχάνοντας να εντάξουν με τρόπο οργανικό το παρελθόν στο παρόν.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο εργαστήριο Η/Υ του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας με τη συμμετοχή ενός τμήματος της γ' τάξης γυμνασίου με την παρουσία του σχολικού συμβούλου φιλολόγων και των εκπαιδευτικών φιλολόγων του σχολείου. Η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική γιατί έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν πολύπλευρα το μάθημα της ιστορίας και κριτικά τον ψηφιακό γραμματισμό και τους ενέπλεξε ενεργά και δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης.

Ακόμα και οι μαθητές με μέτρια επίδοση ή οι συνήθως «αδιάφοροι» στην τάξη ενεργοποιήθηκαν στα πλαίσια της ομάδας και διαπίστωσαν ότι το μάθημα της ιστορίας κάθε άλλο παρά ανιαρό είναι. Γενικά, οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής ικανοποιήθηκαν σε γενικές γραμμές και αυτό φάνηκε από τα φύλλα αξιολόγησης του σεναρίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές στο τέλος της διαδικασίας και αφορούσαν τόσο το γνωστικό μέρος του κειμένου όσο και την άποψή τους για το πως τους φάνηκε το σενάριο διδασκαλίας, τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε και τι θα άλλαζαν. Στους περισσότερους μαθητές άρεσε αρκετά το γεγονός ότι ανακάλυψαν μόνοι τους πολλά άγνωστα στοιχεία για τον β' παγκόσμιο πόλεμο, τη συμβολή της Ελλάδας σ' αυτόν και το ολοκαύτωμα των Εβραίων, η συνεργασία μεταξύ τους και το ομαδικό πνεύμα, η εξάσκηση στις γραπτές και προφορικές δεξιότητες και το ότι όλο το δίωρο πέρασε γρήγορα χωρίς να το καταλάβουν και χωρίς να βαρεθούν. Βρήκαν, επίσης, πολύ ενδιαφέρον τον βιοματικό τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας σε σχέση με τον παραδοσιακό

μέσα στην αίθουσα. Θεώρησαν ασφυκτικό το χρονικό πλαίσιο και ιδιαίτερα όταν πείστηκαν να συνθέσουν γραπτά σε ένα κείμενο τα ευρήματά τους. Τέλος, θα ήθελαν τα φύλλα εργασίας να παραπέμπουν σε περισσότερες εικόνες με ήχο και λόγο ενώ οπωσδήποτε έπρεπε να ζητούνται λιγότερα στοιχεία ή να δοθεί περισσότερος χρόνος ώστε να υπάρχει η σχετική άνεση να βρεθούν και να καταγραφούν. Συμπερασματικά, περισσότερο επιτεύχθηκαν οι γνωστικοί στόχοι, λιγότερο οι ψηφιακοί στόχοι αφού προέκυψαν δυσκολίες και ανισότητες μεταξύ των μαθητών στην ευχέρεια χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και οι παιδαγωγικοί στόχοι αφού στο τέλος παρουσιάστηκε ένα «προϊόν» στην ολομέλεια χωρίς να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και επομένως να ωφεληθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διατυπώθηκαν σε φύλλο αξιολόγησης, αυτές αφορούσαν τον χρόνο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τέτοιου είδους διδακτικές προσεγγίσεις, την πληθώρα των στόχων που είναι δύσκολο κάθε φορά να επιτευχθούν, την έλλειψη εξοικείωσης εκπαιδευτικών και μαθητών με τις ψηφιακές τεχνολογίες όπως και την απουσία της σχετικής υποδομής σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας. Τέλος, υπήρξαν ενστάσεις για το πως μπορεί να ανταποκριθούν θετικά οι μαθητές όταν η επίδοση των περισσότερων είναι μέτρια.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αποστολίδης, Γ. (2012). *Τα έξι καπέλα της σκέψης*. Ανακτήθηκε στις 19/08/2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://gar-ap.blogspot.com/2012/10/6-e-dward-de-bono.html>
- Βακαλούδη, Α. (2011). Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Ιστορίας. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Γκίκα, Ε. (2011). Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη Τ.Π.Ε. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.



- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Τ.Π.Ε. και γραμματισμός Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Γ' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2011). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02, Α' έκδοση. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- (Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- De Bono, Ed. (1985). *Six Thinking Hats*. London: Penguin.
- De Bono, Ed.(2006). *Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης (Six thinking hats)*, μτφρ. Γιώργος Μπαρουξής, Αθήνα: Αλκυών.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Παράρτημα

### Επέκταση του σεναρίου

Περισσότερες δραστηριότητες θα μπορούσαν να ήταν οι εξής:

- Να γράψουν οι μαθητές ένα διήγημα ή ένα θεατρικό έργο εμπνευσμένο από την εποχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και να το παρουσιάσουν στην τάξη.
- Να κατασκευάσουν χάρτες των δύο αντίπαλων στρατοπέδων (π.χ. χρήση των λογισμικών : Περιπλάνηση στο χώρο - χρόνο και Centennia) ή μια χρονογραμμή γεγονότων.
- Να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τη ζωή και τη δράση των πρωταγωνιστών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και να συντάξουν σχετικά βιογραφικά σημειώματα.
- Να κατασκευάσουν ακροστιχίδες, σταυρόλεξα και γρίφους με λέξεις, έννοιες, ονόματα και τοπωνύμια σχετικά με τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί σε διαθεματική συνθετική εργασία και να πάρει τη μορφή project που θα «τρέξει» όλη τη σχολική χρονιά. Σε αυτήν την περίπτωση απαιτείται η συνεργασία των καθηγητών της Ιστορίας, Χημείας, Γεωγραφίας και των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

## ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 1<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 1<sup>η</sup> ΟΜΑΔΑ

1..Να μεταβείτε στην ιστοσελίδα: <http://www.world-war-2.info/countries/> και να καταγράψετε τις δυνάμεις του Άξονα, τις συμμαχικές δυνάμεις και τις ουδέτερες χώρες.

2..Μεταβείτε στην ιστοσελίδα <https://www.mixanitouxronou.gr/dite-olo-ton-v-pagkosmio-polemo-stin-evropi-mesa-se-7-lepta-isvoli-stin-ellada-ke-ipochorisi-ton-germanon-sto-anatoliko-metopo/>, παρακολουθείστε και καταγράψτε τις μεταβολές στα σύνορα των ευρωπαϊκών κρατών και την εδαφική επέκταση της Γερμανίας και της Ιταλίας στον ευρωπαϊκό χάρτη από την έναρξη έως το τέλος του β' παγκοσμίου πολέμου (1939-1945).

### 2<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 2<sup>η</sup> ΟΜΑΔΑ

1.Επισκεφτείτε στο διαδίκτυο τις παρακάτω ιστοσελίδες: <https://www.wv2.gr/index.php?option=articles&id=717><http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/525,1863/> και εντοπίστε τις αφορμές και τα αίτια που οδήγησαν στην έκρηξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

2. Επισκεφτείτε στο διαδίκτυο την παρακάτω ιστοσελίδα: <https://www.wv2.gr/index.php?option=articles&id=718> και καταγράψτε τις συνέπειες του

Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου για την Ευρώπη και ολόκληρο τον κόσμο παίρνοντας πληροφορίες και από την ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr> (Γ΄ Γυμνασίου- Ιστορία- Βιβλία μαθητή- Ενότητα 49 -Τα αποτελέσματα του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου).

### 3<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 3<sup>η</sup> ΟΜΑΔΑ

1.Αναζητήστε στις ιστοσελίδες <http://www.greek-language.gr> (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα-Νέα ελληνική-Εργαλεία-Ηλεκτρονικά Λεξικά-Παράλληλη Αναζήτηση) τη σημασία της λέξης «ολοκαύτωμα». Στη συνέχεια επισκεφτείτε τις ιστοσελίδες <http://www.ime.gr/chronos>, <http://www.w2.gr><http://www.ushmm.org/el/holocaust-encyclopedia> και καταγράψτε το ιστορικό του ολοκαυτώματος των Εβραίων.

2. Επισκεφθείτε τις ιστοσελίδες που αφορούν τα εγκλήματα πολέμου <https://www.w2.gr/index.php?option=articles&search=%CE%95%CE%B3%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CE%BC%CE%BF%CF%85> και <https://www.w2.gr/index.php?option=search&massacres=1>

και με τα στοιχεία που θα βρείτε αναφερθείτε στα εγκλήματα πολέμου (ορισμός – γεγονότα) κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ενάντια στον άμαχο πληθυσμό στην Ελλάδα και σε ολόκληρη την Ευρώπη.

### 4<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 4<sup>η</sup> ΟΜΑΔΑ

1.Επισκεφθείτε τις ιστοσελίδες <https://www.youtube.com/watch?v=79x-cAqbON8> και <https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&t=187s> και καταγράψτε τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες κατά την περίοδο της Τριπλής Κατοχής.

2.Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα <http://www.ime.gr/chronos> και [http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940\\_1945/index.html](http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/index.html) και καταγράψτε τις αντιστασιακές οργανώσεις που έδρασαν στην Ελλάδα την περίοδο της Κατοχής καθώς και βασικές πληροφορίες για τον τόπο δράσης, την ημερομηνία σύστασής τους, τους βασικούς συντελεστές και το κυριότερο έργο τους.

### 5<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 5<sup>η</sup> ΟΜΑΔΑ

1. Επισκεφθείτε τις ιστοσελίδες <https://www.youtube.com/watch?v=F43wP4i23O4> <http://warmuseum.gr/el/3D-historical-battles> (επιλέξτε τη Μάχη της Κρήτης) και <https://www.youtube.com/watch?v=SV6YehbqWqs> και καταγράψτε τη συμβολή της Ελλάδας στον β΄ παγκόσμιο πόλεμο επισημαίνοντας τα σημαντικότερα πολεμικά γεγονότα που σφράγισαν την παρουσία των Ελλήνων σε ένα κείμενο Word.

2.Επισκεφθείτε και αναζητήστε στοιχεία στις ιστοσελίδες: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/world-war-ii-key-dates> και

<https://www.youtube.com/watch?v=xeSYvXbZ0jk> και καταγράψτε τα σημαντικότερα γεγονότα που χαρακτήρισαν τον β' παγκόσμιο πόλεμο για ολόκληρο τον κόσμο και καταγράψτε τα σε ένα κείμενο word εμπλουτίζοντάς το με φωτογραφικό υλικό από το αρχείο του Β'Π.Π.

### Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος στο εργαστήριο των Η/Υ

1. Κατά τη γνώμη σας το σημερινό εργαστήριο ήταν:

- Πολύ ενδιαφέρον
- Αρκετά ενδιαφέρον
- Λίγο ενδιαφέρον
- Καθόλου ενδιαφέρον

2. Θεωρείτε ότι αυτός ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το μάθημα από ό,τι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας;

- Πάρα πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

3. Τι σας άρεσε πιο πολύ στη σημερινή διαδικασία;

.....  
.....

4. Τι σας δυσκόλεψε/δεν άρεσε;

.....  
.....

5. Τι θα αλλάζατε στο διδακτικό σενάριο και στην όλη διαδικασία;

.....  
.....

**Πρόταση αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική μονάδα. Μελέτη περίπτωσης.**

**Proposal of tackling with the phenomenon of school bullying in the educational unit:  
Case study.**

**Θεοδώρα-Μαρία Νάτσιου, ΠΕ02 Φιλολόγος, M.Ed., natsioudora@gmail.com**

**Theodora-Maria Natsiou, Teacher, M.Ed., natsioudora@gmail.com**

**Abstract:** This paper is a case study and deals with the issue of student aggression, a phenomenon that is manifested in many ways in schools of our country the recent years. First of all, we will make an attempt to explain the meaning of school aggression and describe the ways in which student aggression is manifested in school units. Then, we will describe the basic features of a particular school unit as well as the increasing events of school bullying that are manifested in this particular school unit because, as mentioned before, this paper is a case study. Then, we will present a plan, tackling with the problem, following the basic stages of the operational programming process, by performing a swot analysis of the environment of this particular school. In addition, we will refer to individuals, institutions and operators, who will be called upon to make decisions, trying at the same time to justify our choice. Finally, we will present the results of the implementation of the project as well as the limits and limitations of this proposal. This study could be an optimistic message that school can really face the phenomenon of school bullying effectively by implementing projects with positive results that can endure against the time.

**Keywords:** student aggression, educational unit, functional programming, swot analysis

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης και πραγματεύεται το θέμα της μαθητικής επιθετικότητας, φαινόμενο που εκδηλώνεται ποικιλόμορφα τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της χώρας μας. Αρχικά, θα γίνει μία προσπάθεια προσδιορισμού του περιεχομένου της έννοιας της σχολικής βίας και θα περιγραφούν οι μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται στις σχολικές μονάδες. Έπειτα θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και η τυπολογία των αυξανόμενων κρουσμάτων σχολικής βίας όπως αυτά εκδηλώνονται στο εν λόγω σχολείο, εφόσον πρόκειται για εργασία που αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Κατόπιν, θα παρουσιαστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης του προβλήματος, ακολουθώντας τα βασικά στάδια της διαδικασίας του λειτουργικού προγραμματισμού, πραγματοποιώντας μια swot analysis του περιβάλλοντος του συγκεκριμένου σχολείου. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά στα άτομα, τα όργανα και τους φορείς, που θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις, αιτιολογώντας ταυτόχρονα την επιλογή τους.

Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, που θα προκύψουν από την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου καθώς και τα όρια αλλά και οι περιορισμοί της εν λόγω πρότασης. Η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αισιόδοξο μήνυμα ότι το σχολείο μπορεί πράγματι να συμβάλλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής επιθετικότητας, εφαρμόζοντας σχέδια με θετικά αποτελέσματα που αντέχουν στο χρόνο.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθητική επιθετικότητα, εκπαιδευτική μονάδα, λειτουργικός προγραμματισμός, swot analysis

## Εισαγωγή

Αναμφίβολα, το σχολείο αποτελεί τμήμα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, το οποίο καθημερινά μετατρέπεται σε αποδέκτη έντονων κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης μαστίζει τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, προκαλώντας έντονες κοινωνικές ανισότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα, όντας διαπερατό από τέτοιου είδους κοινωνικοοικονομικές ανακατανομές, επηρεάζεται, εμφανίζοντας φαινόμενα έξαρσης κρουσμάτων μαθητικής επιθετικότητας (Ρέντζη, 2014).

Η σχολική βία συνίσταται σε ένα σύνολο ενεργειών, που στοχεύουν στην πρόκληση πόνου, φόβου και αναστάτωσης σε κάποιους συμμαθητές. Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται η εμπρόθετη, επαναλαμβανόμενη υποβολή ενός μαθητή σε αρνητικές καταστάσεις από έναν ή περισσότερους μαθητές (Olweus, 1993). Οι μορφές της σχολικής βίας συνοψίζονται στις ακόλουθες: φυσική, που στοχεύει στον άμεσο σωματικό εκφοβισμό, λεκτική, κοινωνικός εκφοβισμός, εκβιασμός, ηλεκτρονική βία και ρατσιστική (Rivers & Smith, 1994). Ο εκφοβισμός γίνεται πάντοτε σκόπιμα και όχι τυχαία ή κατά λάθος καθώς ο δράστης έχει πρόθεση να βλάψει το θύμα του (Rigby, 2002).

Η συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού κυμαίνεται από 10 ως και 20% στο σύνολο των μαθητών, ωστόσο τα ποσοστά διαφοροποιούνται ανά χώρα (Olweus, 1993). Τα δεδομένα διάφορων ερευνών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005) στην Ελλάδα δείχνουν ότι το 10-15% των μαθητών πέφτουν θύματα ποικίλων μορφών βίας ασκούμενης από τους συμμαθητές τους. Τα ανωτέρω στοιχεία αποδεικνύουν ότι η βία αποτελεί φαινόμενο που ταλανίζει και τα ελληνικά σχολεία και εκδηλώνεται ποικιλόμορφα ανά περιφέρεια και τύπο σχολείου.

Εν κατακλείδι, το φαινόμενο της σχολικής βίας τυγχάνει ιδιαίτερης επιστημονικής προσοχής τις τελευταίες δεκαετίες, εφόσον διαπιστώνεται σταδιακή αύξηση της εκδήλωσής του στο σχολικό πλαίσιο (Clemence, 2001). Ένα από τα ερωτήματα που θέτει η επιστημονική κοινότητα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο και της συγκεκριμένης μελέτης, είναι η εφαρμογή ενός σχεδίου στο πλαίσιο λειτουργίας μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας που θα περιορίσει μέχρι ενός σημείου την εκδήλωση του φαινομένου.

Όπως προαναφέρθηκε η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης και πραγματεύεται το θέμα της ενδοσχολικής βίας, φαινόμενο το οποίο πλέον εμφανίζεται με πολλές μορφές σε πολυάριθμες σχολικές μονάδες στη χώρα μας. Αρχικά, θα σκιαγραφηθεί το προφίλ μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας, όπου τα καταγραφόμενα κρούσματα σχολικής βίας αυξάνονται ανησυχητικά. Κατόπιν, θα παρουσιαστεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης του προβλήματος, ακολουθώντας τα βασικά στάδια της διαδικασίας του λειτουργικού προγραμματισμού, πραγματοποιώντας μια swot analysis του περιβάλλοντος του συγκεκριμένου σχολείου. Παράλληλα θα γίνει αναφορά στα άτομα, τα όργανα και τους φορείς, που θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, προσπαθώντας ταυτόχρονα να αιτιολογηθεί η επιλογή τους. Έπειτα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα, που αναμένεται ότι θα προκύψουν από την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου καθώς και τα όρια αλλά και οι περιορισμοί της εν λόγω πρότασης. Στο τέλος θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα καθώς και περαιτέρω προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

## **1. Το προφίλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και η τυπολογία των παρατηρούμενων επεισοδίων σχολικού εκφοβισμού**

Αρχικά, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, εφόσον αυτή αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μεγάλο από άποψη μαθητικού δυναμικού σχολείο καθώς αριθμεί γύρω στους τριακόσιους σαράντα μαθητές. Προφανώς το γεγονός αυτό, δηλαδή το μέγεθος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού όπως, εξάλλου, διαπιστώθηκε και από τα πορίσματα των ερευνών του Δημάκου (2002) και των Witney και Smith (1993). Επίσης, το συγκεκριμένο σχολείο ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εφόσον πρόκειται για Γενικό Ενιαίο Λύκειο με μεγάλες ηλικιακές τάξεις, όπου στην Ελλάδα τουλάχιστον τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών έχουν δείξει μία φθίνουσα τάση εκδήλωσης του φαινομένου της σχολικής βίας καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν ηλικιακά (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Ακόμη, στο συγκεκριμένο σχολείο παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να μένουν μόνοι τους για κάποιο χρονικό διάστημα του διαλείμματος είτε επειδή οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί έχουν ανειλημμένες υποχρεώσεις στο γραφείο του συλλόγου καθηγητών, τις οποίες και διεκπεραιώνουν βιαστικά πριν κάνουν την εφημερία τους, είτε επειδή καθυστερούν να προσέλθουν στον προαύλιο χώρο για να τον επιβλέψουν, είτε γιατί μερικοί από αυτούς, παρόλες τις συστάσεις του λυκειάρχη, εξακολουθούν κατ' επανάληψη να είναι ασυνεπείς ως προς τις υποχρεώσεις τους. Ασφαλώς το γεγονός αυτό αυξάνει τα κρούσματα του σχολικού εκφοβισμού όπως διαπιστώθηκε και σε συμπεράσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν (Witney & Smith, 1993; Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010). Επίσης, το σχολείο βρίσκεται στα προάστια μίας μεγάλης σε πληθυσμό ελληνικής επαρχιακής πόλης, όπου σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας που έχει διενεργηθεί παλαιότερα, τα περιστατικά σχολικής βίας σε σχολεία, που εδρεύουν σε επαρχιακές πόλεις δεν είναι λιγότερα από αυτά

που παρατηρούνται σε πολυπληθείς σχολικές μονάδες της πρωτεύουσα και της συμπρωτεύουσας (Δημάκος, 2002). Επιπλέον, αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιστατικά εκφοβισμού στο συγκεκριμένο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μέχρι στιγμής παρενέβαιναν ελάχιστα και μόνο μερικές φορές, γεγονός που ενισχύει τα πορίσματα των περισσότερων ερευνών (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούσαν απέναντι σε τέτοιου είδους επεισόδια, επειδή τα θύματα αδυνατούσαν να επιλύσουν μόνα τους το ζήτημα, κάνοντάς τα πιο επιφυλακτικά ως προς το να αναφέρουν τα συγκεκριμένα περιστατικά (Witney & Smith, 1993).

Ανάλογα, τώρα, με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να προκαλέσει βλάβη στο θύμα του ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να πάρει ποικίλες μορφές (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμόνη, 2001; Olweus, 2007). Στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα τα αυξανόμενα κρούσματα της σχολικής βίας που παρατηρούνταν ήταν κυρίως τα ακόλουθα: α) άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός (physical bullying), όπου οι θύτες χρησιμοποιούσαν φυσική βία όπως χτυπήματα με γροθιές, κλοτσιές και σπρωξιές β) λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying), όπου οι θύτες κατ' επανάληψη και σε βαθμό που ενοχλούσε κοροΐδευαν, αποκαλούσαν με ανεπιθύμητα παρατσούκλια, βρισιές, απειλές, λεκτικές προσβολές και βωμολοχίες τα θύματά τους γ) εκβιασμός (extorsion), όπου οι δράστες με απειλές και εκβιασμούς ανάγκαζαν τα θύματά τους να εκτελέσουν τις εντολές τους, όπως να τους δώσουν τις λυμένες ασκήσεις τους στα μαθήματα των Μαθηματικών και των Αρχαίων για να τις αντιγράψουν ή απαιτούσαν να τους 'κεράσουν' στο κυλικείο ξοδεύοντας το χαρτζιλίκι τους δ) σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying), ο οποίος εκδηλώθηκε με ένα μεμονωμένο περιστατικό, το οποίο υπέπεσε στην αντίληψη δυο καθηγητριών, όταν δυο μαθητές-δράστες προκάλεσαν αισθήματα αμηχανίας και ντροπής σε μία συμμαθήτριά τους από άλλο τμήμα της Β' Λυκείου ζωγραφίζοντας αισχρά σκίτσα στο θρανίο της και ε) ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), γεγονός το οποίο και καταγγέλθηκε στη διεύθυνση του σχολείου, όπου ο δράστης μέσω του κινητού του τηλεφώνου προώθησε σε αρκετούς συμμαθητές του από τη Γ' Λυκείου μηνύματα και φωτογραφίες προσβλητικού και απειλητικού περιεχομένου, επειδή μία συμμαθήτριά του αρνήθηκε να συνάψει ερωτική σχέση μαζί του (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, & Λεμόνη, 2001; Haber, 2007; Olweus, 2007).

Η τυπολογία των προαναφερθέντων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού όπως παρατηρήθηκαν στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα συμπίπτει με τα ευρήματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, όπου ως συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού έχει καταδειχτεί ο λεκτικός και πιο συγκεκριμένα η κακοπροαίρετη προσφώνηση του θύματος με άσχημες λέξεις (Witney & Smith, 1993; Χατζή, Χουντουμάδη & Πετράκη, 2000) αλλά και με τα ευρήματα της έρευνας των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), σύμφωνα με την οποία οι συχνότερες μορφές σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η κοροΐδια και η σεξουαλική παρενόχληση.



Διαπιστώνοντας, λοιπόν, ότι τα καταγγελλόμενα από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές κρούσματα ενδοσχολικής βίας αυξάνονταν συνεχώς στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, θεωρήθηκε αναγκαία από πλευράς της διεύθυνσης του σχολείου (λυκειάρχης και υποδιευθυντές) η μελέτη των νόμων και των εγκυκλίων του Υπουργείου για την αντιμετώπιση αντίστοιχων φαινομένων, προκειμένου να ενημερωθούν.

Λαμβάνοντας υπόψη την εκπαιδευτική νομοθεσία, αλλά και το γεγονός ότι το σχολείο, ως θεσμός παίζει σημαντικότατο ρόλο στην μαθησιακή υποστήριξη, την συναισθηματική ωρίμανση και την ψυχική ισορροπία των μαθητών, εκτιμήθηκε ότι η παρέμβαση της σχολικής μονάδας ήταν καθοριστικής σημασίας για τη διαχείριση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση συγκρουσιακών συμπεριφορών και εκδηλώσεων βίας (Δεληγιάννη, Τσιλέμου & Αλιμήσης, 2010· Ρέντζη, 2014).

Επίσης, η Χατζηπαναγιώτου (2008) υποστηρίζει ότι την για πρόληψη και την αντιμετώπιση ενός κοινωνικού φαινομένου όπως αυτό της σχολικής βίας δεν αρκεί μόνο η συνεργασία του διευθυντή, του συλλόγου των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ενδοσχολικό επίπεδο, αλλά απαιτείται περαιτέρω «άνοιγμα» στην περιφέρεια και την τοπική κοινωνία.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπεύθυνη σε μεγάλο βαθμό για την αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής επιθετικότητας θεωρήθηκε η ίδια η σχολική μονάδα με τον λυκειάρχη, τους δύο υποδιευθυντές και τον σύλλογο των διδασκόντων με την ουσιαστική, ωστόσο, και συνεχή συνεργασία και υποστήριξη από τους συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ρέντζη, 2014).

## **2. Σχέδιο αντιμετώπισης του προβλήματος-φαινομένου**

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου-προβλήματος ακολουθήθηκαν τα βασικά στάδια της διαδικασίας του προγραμματισμού. Ως προγραμματισμός δράσης του σχολείου ορίζεται η λειτουργία καθορισμού των αντικειμενικών στόχων και των διαδικασιών μέσω των οποίων πραγματώνονται οι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες στους αντίστοιχους χρόνους (Κουτούζης, 2008· Πετρίδου, 2000). Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγραμματισμού αφορά σε παιδαγωγικές δραστηριότητες, εφόσον στοχεύει στη διαχείριση ενός παιδαγωγικού προβλήματος, αυτό της ενδοσχολικής βίας.

Ο προγραμματισμός είναι λειτουργικός, εφόσον εστιάζεται στις τρέχουσες, δηλαδή στις καθημερινές λειτουργίες και εξελίξεις στο συγκεκριμένο σχολείο, στοχεύει στην ομαλή λειτουργία του και βοηθά στην αναζήτηση καινούριων ευκαιριών (Κουτούζης, 2008). Επίσης, ως λειτουργικός είναι βραχυπρόθεσμος, εφόσον θα διαρκέσει από την έναρξη μέχρι και τη λήξη της σχολικής χρονιάς και θα εφαρμοστεί στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, δηλαδή αυτό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008). Ωστόσο, για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και την αποτελεσματικότητα του προγραμματισμού κρίνεται απαραίτητο να είναι σύντομος με τον χαραχθέντα από το Υπουργείο Παιδείας στρατηγικό προγραμματισμό για την αντιμετώπιση αντίστοιχων φαινομένων-προβλημάτων (Λαΐνας, 2000).

Ενεργώντας στο πλαίσιο της αυτονομίας και της τάσης για αποκέντρωση που επιχειρείται τελευταία στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων στη διοίκηση του σχολείου οργάνων και η διεύθυνση προχώρησαν στη διαμόρφωση προγραμματισμού, προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου.

## **2.1. Τα στάδια του προγραμματισμού**

Τα στάδια του προγραμματισμού (Πετρίδου, 2000) που ενδείκνυται να ακολουθηθούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι τα ακόλουθα:

**2.1.α. Αποστολή** του σχολείου είναι να υπηρετήσει τις φυσικές, μορφωτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του. Τους παρέχονται ποικιλία εκπαιδευτικών, κοινωνικών, δημιουργικών και πολιτιστικών ευκαιριών, ώστε να επεκτείνουν τα όρια του κόσμου τους σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου προωθείται η κατάκτηση της γνώσης και η ομαλή, χωρίς συγκρούσεις, κοινωνικοποίησή τους (Χαραλαμπίδης, 2000).

### **2.1.β. Επιδιωκόμενος σκοπός:**

Ο σκοπός του σχολείου εξυπηρετείται από το Υπουργείο και αποβλέπει στην ικανοποίηση των μορφωτικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους, τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, την εξασφάλιση της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού μέσα από τους κανόνες οργάνωσης της σχολικής ζωής (Χαραλαμπίδης, 2000).

**2.1.γ. SWOT ανάλυση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος:** Η ανάλυση swot θα διαγνώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και τις ευκαιρίες και τις απειλές που διαφαίνονται στον προγραμματισμό (Κουτούζης, 2008· Μπρίνια, 2008· Πετρίδου, 2000).

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου-προβλήματος, στις δυνάμεις (strengths) του συγκεκριμένου σχολείου συγκαταλέγονται: το γεγονός ότι από τους τριανταπέντε εκπαιδευτικούς του συλλόγου οι δέκα είναι άτομα νεαρά σε ηλικία, πάντα πρόθυμα να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις και εφαρμογή καινοτόμων πιλοτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, υπάρχουν οκτώ εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, εκ των οποίων οι πέντε είναι ήδη επιμορφωμένοι σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Ακόμη, στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετούν τρεις εκπαιδευτικοί γυμναστές με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας, που είναι πρόθυμοι να διατεθούν για την καλύτερη επίβλεψη του προαύλιου χώρου, προκειμένου να μην μετακινηθούν σε άλλα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου. Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη γραφειοκρατίας εκ μέρους της διεύθυνσης και υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας από μερικούς εκπαιδευτικούς. Τέλος, υπάρχει δραστήριος και υποστηρικτικός Συντονιστής και δυναμικός, δραστήριος και συνεργάσιμος σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

Στις αδυναμίες (weaknesses) της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας συγκαταλέγονται: ο πολυπληθής σύλλογος διδασκόντων, που συχνά αντιπαρά τίθενται μεταξύ τους, η αδυναμία συχνής επιμόρφωσης των περισσότερων εκπαιδευτικών, το μεγάλο μαθητικό δυναμικό του σχολείου, που ανέρχεται στους τριακόσιους σαράντα μαθητές με ορισμένους όπως προαναφέρθηκε να εκδηλώνουν συγκρουσιακή συμπεριφορά, η διάθεση πέντε νέων εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου σε άλλα σχολεία, το γεγονός ότι οι τρεις από τους πέντε επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς είναι φιλόλογοι με πλήρες ωράριο διδασκαλίας και ο επιπλέον φόρτος εργασίας ενδέχεται να τους επιβαρύνει αρκετά. Ακόμη, το σχολείο βρίσκεται στα προάστια της πρωτεύουσας του νομού, δυσκολεύοντας ως ένα βαθμό την τακτική μετακίνηση του σχολικού ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού, που προβλέπεται να διατεθούν από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τέλος, ο φόρτος εργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ο σχολικός ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός) στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ ενδέχεται να προκαλέσει αντιδράσεις από πλευράς τους καθώς θα αναγκαστούν να αφήσουν μέρος της εργασίας τους στο γραφείο να μείνει πίσω.

Στις ευκαιρίες (opportunities) που παρουσιάζονται στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα συγκαταλέγονται η δυνατότητα ενδεχόμενης επικοινωνίας με εκπαιδευτικές μονάδες στο εσωτερικό και το εξωτερικό, όπου παρατηρούνται αντίστοιχα περιστατικά ενδοσχολικής βίας για συνεργασία, ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η συναίσθηση από πλευράς των εκπαιδευτικών της κοινωνικής ευθύνης που φέρουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το ενδεχόμενο της υιοθέτησης και διάχυσης των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και μεθόδων διδασκαλίας κυρίως από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και τέλος το ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή σε καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα που οργανώνει το Υπουργείο Παιδείας ή που εφαρμόστηκαν σε άλλα σχολεία με θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως το διακρατικό πρόγραμμα 'Δάφνη' (Δεληγιάννη κ. συν., 2010). Τέλος, στις απειλές (threats) συγκαταλέγεται η μισθολογική πολιτική του κράτους, η οποία έχει επιφέρει την μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα αυτοί, σύμφωνα με την θεωρία του Maslow, να έχουν χαμηλότερα κίνητρα ενεργοποίησης και εργασίας προς όφελος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα απέναντι στο ζήτημα της αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα και απασχολεί το εν λόγω σχολείο (Πασιαρδής, 2004).

#### **2.1.δ. Διαμόρφωση πολιτικών:**

Η πολιτική του σχολείου στοχεύει στην διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

#### **2.1.ε. Αντικειμενικοί στόχοι:**

Να συνεργαστούν ο διευθυντής, οι δυο υποδιευθυντές, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η σχολική επιτροπή, οι μαθητές και οι γονείς τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας στο συγκεκριμένο σχολείο μέχρι το πέρας του έτους.

Επιμέρους στόχοι: να μειωθεί το ποσοστό εμφάνισης των περιστατικών και να επέλθει η ποιοτική αλλαγή τους (ηπιότερες μορφές βίας) μέσα από ποικίλες δράσεις, με τη βοήθεια εξωσχολικών παιδαγωγών και τοπικών φορέων, καθώς το φαινόμενο παρουσιάζει ανησυχητικές διαστάσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

### **2.1.στ. Δράσεις:**

Για την πραγμάτωση των τεθέντων στόχων, η διεύθυνση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί συναποφάσισαν για τις δράσεις, τους φορείς και τη συμβολή τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου-προβλήματος. Αναλυτικότερα: Α) Σε επίπεδο σχολείου: 1) Δημιουργία ξεκάθαρων κανόνων, που συνοψίζονται στον Σχολικό Κανονισμό, προϊόν συνεργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, όπου θα προβλέπονται οι τρόποι διαχείρισης καθημερινών βίαιων ενεργειών 2) Διατήρηση καθημερινά αρχείου αναφοράς και καταγραφής βίαιων περιστατικών 3) Αύξηση επίβλεψης του προαύλιου και του ευρύτερου σχολικού χώρου 4) Τακτικές συνελεύσεις του συλλόγου με αντικείμενο το συγκεκριμένο θέμα 5) Συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) 6) Ευαισθητοποίηση των γονέων στο θέμα μέσω ατομικών και ομαδικών συνεργασιών (Αλογοριαστού, χ.η· Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009· Τσικρικά, 2009 ).

Β) Σε επίπεδο τάξης: 1) Συγγραφή από εκπαιδευτικούς και μαθητές κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο και τρόπων αντιμετώπισης της βίας 2) Δημιουργική εκτόνωση της έντασης μέσω οργάνωσης και συμμετοχής σε αθλητικές εκδηλώσεις 3) Ενίσχυση των δεσμών φιλίας και συνεργασίας των μαθητών μέσω ανάθεσης και διεκπεραίωσης ομαδικών εργασιών 4) Δημιουργία «ομάδας εκπαιδευτικών-συμβούλων», που θα παρεμβαίνουν μετά την εμφάνιση βίαιων περιστατικών με σκοπό την συμφιλίωση των μαθητών (Αλογοριαστού, χ.η· Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009· Τσικρικά, 2009).

### **3. Άτομα, όργανα και φορείς που θα συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων**

Αναμφίβολα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό με ορισμένα χαρακτηριστικά αποσυγκέντρωσης, που επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να αναλαμβάνει περιορισμένες πρωτοβουλίες (Παπακωνσταντίνου, 2012). Επίσης, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης προωθείται άτυπα η συμμετοχή περισσότερων φορέων, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα η εκπαιδευτική μονάδα (Πετρίδου, 2000).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα ανωτέρω δεδομένα η απόφαση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας ανήκει στο εύρος των αποφάσεων, που λαμβάνονται καθημερινά στο μικρο-επίπεδο της λειτουργίας του δημόσιου σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Πρόκειται για μη προγραμματισμένη απόφαση που επιδρά στη λειτουργία του σχολείου και μάλιστα σε απρόβλεπτες καταστάσεις, όπου οι πιθανότητες λήψης λανθασμένης απόφασης αυξάνονται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συνεπώς, ο διευθυντής λόγω της σοβαρότητας της απόφασης, ενεργώντας με δημοκρατικό και συναποφασιστικό τρόπο,

οφείλει να κάνει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς κοινωνούς, μετέχοντες και συνυπεύθυνους της απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επομένως, τα διοικητικά μονομελή όργανα του σχολείου, δηλαδή ο διευθυντής και οι υποδιευθυντές και το συλλογικό όργανο, δηλαδή ο σύλλογος των διδασκόντων θα συμμετάσχουν από κοινού στη διαδικασία λήψης της απόφασης, καθώς μια τόσο σημαντική απόφαση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας είναι αδύνατον να ληφθεί μόνο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (μονομελές όργανο), αλλά επιβάλλεται να συμμετάσχει και ο σύλλογος διδασκόντων, που αποτελεί συλλογικό όργανο, αποφασίζει από κοινού για περίπλοκα ζητήματα, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός, που ανήκει στον σύλλογο δεν μπορεί να αποφασίσει ξεχωριστά μόνος του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, συλλογικό όργανο αποτελεί και η σχολική επιτροπή, που θα συναποφασίσει, εφόσον θα εγκρίνει τα έξοδα μετακίνησης του σχολικού ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού, που θα διατεθούν από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ακόμη, θα ενημερωθούν για το φαινόμενο και θα κληθούν να συμμετάσχουν ο Συντονιστής Παιδαγωγικής Ευθύνης, η Συντονίστρια Ειδικής Αγωγής και ο Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ ως γνωμοδοτικά, συμβουλευτικά και εισηγητικά μονομελή όργανα, που θα εκφέρουν την άποψή τους, θα συμβουλευθούν και θα εισηγηθούν προτάσεις προς τα διοικητικά όργανα, δηλαδή τον διευθυντή, τους υποδιευθυντές και το σύλλογο διδασκόντων, προτού αυτά πάρουν την τελική απόφαση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, πριν τη λήψη της τελικής απόφασης, η Υπεύθυνη των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας θα ενημερώσει για τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας, γνωμοδοτώντας αναφορικά με την καλύτερη επιλογή στο συγκεκριμένο σχολείο. Τέλος, για την αντιμετώπιση του προβλήματος-φαινομένου καθοριστικό ρόλο θα παίξουν και τα υποστηρικτικά όργανα, όπως το εκλεγμένο σχολικό συμβούλιο με τους εκπροσώπους του, ο εκλεγμένος σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και οι εκλεγμένες μαθητικές κοινότητες, που πρωτίστως θα ενημερωθούν για τη διάσταση του προβλήματος-φαινομένου και θα λειτουργήσουν ως φορείς ενημέρωσης και συναρωγοί της προσπάθειας για την αντιμετώπισή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συνεπώς, η συνεργασία μονομελών/συλλογικών, αποφασιστικών και εκτελεστικών ή γνωμοδοτικών οργάνων στο μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας θα βοηθήσει στη λήψη της ορθολογικότερης απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

## 4.

### 4.1. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Μετά την εφαρμογή της πρότασης ο σύλλογος διδασκόντων θα συνεδριάσει για την αξιολόγηση του σχεδίου αντιμετώπισης του φαινομένου. Ασφαλώς, αναμένεται μείωση των βίαιων περιστατικών και η εκδήλωση ηπιότερων μορφών βίας μεταξύ των εφήβων. Επίσης, επιδιώκεται η σύσφιξη των δεσμών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και των συμμαθητών μεταξύ τους καθώς και η δημιουργία ενός δημοκρατικού, υποστηρικτικού και φιλικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, αναμένεται η ενημέρωση, η

ευαισθητοποίηση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής βίας. Ασφαλώς, δεν αποτελεί απώτερο στόχο η εξάλειψη του φαινομένου, αλλά κυρίως η μείωση του ποσοστού εμφάνισής του. Τέλος, εκτιμάται ότι η εφαρμογή της πρότασης με τις όποιες αδυναμίες και παραλείψεις της θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για την ανάληψη και την πραγματοποίηση παρόμοιων μελλοντικών δράσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου είτε στο ίδιο σχολείο είτε σε άλλες σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν το ίδιο ή παρόμοιο πρόβλημα.

#### 4.2. Όρια και περιορισμοί της πρότασης

Εφόσον ο προγραμματισμός αποτελεί μια διαδικασία προσανατολισμένη στο μέλλον, αναμφίβολα αδυνατεί να εξασφαλίσει την επιλογή της καταλληλότερης λύσης ή πορείας, οπότε αδυνατεί και να εξασφαλίσει τη βέβαιη επιτυχία στην αντιμετώπιση του φαινομένου-προβλήματος της σχολικής βίας (Κουτούζης, 1999). Πολλές φορές το περιβάλλον και οι συνθήκες λειτουργούν απρόβλεπτα, οπότε για την επιτυχή ή μη έκβαση της εν λόγω πρότασης, θα μπορούσε να αποφανθεί κάποιος μόνο μετά την εφαρμογή της (Κουτούζης, 1999). Επίσης, στον προγραμματισμό υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας, που περιορίζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του μέσα από διαστρεβλώσεις και προστριβές, ως αποτέλεσμα διαπροσωπικών συγκρούσεων, διαφορετικών αντιλήψεων, αναγκών και ενδιαφερόντων (Κανελλόπουλος, 1990 όπ. ανάφ. στο Κουτούζης, 1999).

Τα όρια τίθενται από την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Όπως προαναφέρθηκε ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν αφήνει στη σχολική μονάδα ούτε μεγάλα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών ούτε ιδιαίτερη ευελιξία στην λήψη αποφάσεων. Επίσης, η εφαρμογή της πρότασης ενδέχεται να προσκρούσει στην ανελαστικότητα που χαρακτηρίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου, όπως αυτό ορίζεται από τη νομοθεσία (ν.4186/2013). Επιπλέον, ο «εξετασιοκεντρικός» προσανατολισμός του Λυκείου περιορίζει τα περιθώρια δράσης, καθώς προβλέπεται η συμμετοχή των μαθητών στις προαγωγικές, τις απολυτήριες και προαιρετικά στις Πανελλαδικές εξετάσεις (Π.Δ 68/2014). Τέλος, αναμένεται να υπάρξουν δυσκολίες στη συνεργασία με τα υπόλοιπα σχολεία, όπου διατίθενται, βάσει νόμου (ν.1566/85, άρθ.54), οι εκπαιδευτικοί για συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου, προκειμένου αυτοί να διατεθούν στο συγκεκριμένο σχολείο κοινές μέρες και ώρες, ώστε να συμμετάσχουν στις αποφασισμένες δράσεις.

Σε ό, τι αφορά στους περιορισμούς τώρα, αυτοί τίθενται από το τοπικό συγκείμενο (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί μία απρόβλεπτη κατάσταση, όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός δρα σε συνθήκες αβεβαιότητας, χωρίς να μπορεί να προβλέψει την συμπεριφορά των ατόμων που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Κουτούζης, 1999), οπότε ενδέχεται να παρουσιαστούν δυσκολίες στην συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Εξάλλου, δεν

είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου οι διευθυντές των σχολείων έχουν περισσότερο ρόλο διεκπεραιωτικό, εκτελώντας συγκεκριμένα καθήκοντα, χωρίς να είναι απαραίτητα και καλοί «προγραμματιστές», οπότε ενδέχεται να δυσκολευτούν στην εφαρμογή της διαδικασίας του προγραμματισμού, που προϋποθέτει δεξιότητες αφαιρετικής σκέψης και προσεκτικό χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Κουτούζης, 1999). Τέλος, μέσω ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγραμματισμού δεν εξασφαλίζεται απαραίτητα και η επιτυχημένη έκβαση της όλης διαδικασίας, απλά αυξάνονται οι πιθανότητες της για επιτυχία (Κουτούζης, 1999).

## Συμπεράσματα και προτάσεις

Αναμφίβολα, οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που παρατηρούνται στο εξωτερικό περιβάλλον γίνονται πλέον έντονα αισθητές και στο χώρο του σχολείου, όπου παρατηρείται αύξηση των κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας, γεγονός που παρατηρήθηκε και στην μελέτη περίπτωσης στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Bauman, 2010). Παράλληλα, πολλοί Έλληνες ερευνητές έχουν επισημάνει εδώ και καιρό την αύξηση των περιστατικών του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε σχολικές μονάδες τόσο στην επαρχία όσο και την πρωτεύουσα και την συμπρωτεύουσα, τονίζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα λήψης αποφάσεων και ανάληψης δράσης και μέτρων από την ίδια την σχολική μονάδα, όπως συνέβη και στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να αφυπνιστούν και να συνεργαστούν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και το τοπικό συγκείμενο ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που την απασχολεί (Δημάκος, 2002· Καλλιώτης, Καϊσέρογλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Τάουλας, 2002· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αισιόδοξο μήνυμα για την δυνατότητα αρμονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των εκπροσώπων των εμπλεκόμενων στη διοίκηση του σχολείου οργάνων και της διεύθυνσης, προκειμένου να προχωρήσουν στη διαμόρφωση προγραμματισμού και την εφαρμογή σχεδίου, προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ώστε να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο φαινόμενα-προβλήματα που απασχολούν την ίδια, όπως συνέβη και στην περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας. Μάλιστα, η συνεργασία των μονομελών και των συλλογικών οργάνων, καθώς και των αποφασιστικών και εκτελεστικών ή γνωμοδοτικών οργάνων στο μικρο-επίπεδο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μονάδας θα μπορούσε να βοηθήσει στην λήψη της ορθολογικότερης απόφασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που την απασχολούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τέλος, αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η πρόληψη είναι αποτελεσματικότερη από τη θεραπεία και μάλιστα στην περίπτωση του φαινομένου της μαθητικής επιθετικότητας παρέμβαση και πρόληψη είναι αλληλένδετες (Ο' Moore, 2000). Συνεπώς, οι παρεμβάσεις επιβάλλεται να συμπεριλαμβάνουν όλα τα επίπεδα όπου κινούνται οι μαθητές, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη τοπική κοινότητα (Espelage & Swearer, 2003), προκειμένου το πρόβλημα να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με τη συνεργασία όλων των

εμπλεκόμενων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την διαπαιδαγώγηση του παιδιού, όπως συνέβη και στην περίπτωση της σχολικής μονάδας που μελετήθηκε.

Εν κατακλείδι, η Παπάζογλου (2014) υποστηρίζει ότι προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο καθοριστικός είναι τόσο ο ρόλος της Πολιτείας, δηλαδή των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των υπεύθυνων για την πολιτική αντιμετώπισης της βίας. Τέλος, η ίδια προτείνει την συγκρότηση επιτελικής ομάδας ειδικών, την επιμόρφωση των αρμοδίων και την σύσταση υποστηρικτικών προς την εκπαίδευση θεσμών για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία, ενέργειες που αναμφισβήτητα αποτελούν σημαντικά βήματα για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (2<sup>η</sup> εκδ., τομ. Α, σελ.71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αλογοριανού Σ. (χ.η). *Σχολική βία και εκφοβισμός. Πρόταση κοινωνικής παρέμβασης. Κέντρο πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας ν. Καρδίτσας*. Ανακτήθηκε την 1 Νοεμβρίου 2015, από <http://www.prevkar.gr/index.php/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82%134-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B2%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83>

Boulton, M.J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., & Λεμόνη, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8 (1), 12-29.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005, Δεκέμβριος). *Ταυτότητες φύλου. Εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας. Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005. Συνολική θεώρηση*. Ανακοίνωση στο 10<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο (με διεθνή συμμετοχή) Ψυχολογικής έρευνας της ΕΛΨΕ. Γιάννενα.

Δεληγιάννη Ε., Τσιλέμου Α., & Αλιμήσης Δ. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα-έκθεση για την εθνική κατάσταση. Τμήμα 1-Εισαγωγή στο εθνικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2015, από [https://www.google.gr/?gws\\_rd=ssl#q=%CE%84%CE%BF+%CE%86%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF+%CE%84%CE%BF%CF%85+%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85+%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%85+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1+%27%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97+%CE%93%CE%99%CE%91+%CE%A4%CE%97%CE%9D+%CE%95%CE%98%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%89+%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%97+%CE%A4%CE%9C%CE%97%CE%9C%CE%911+%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%A4%CE%95](https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%84%CE%BF+%CE%86%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF+%CE%84%CE%BF%CF%85+%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85+%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%85+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1+%27%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97+%CE%93%CE%99%CE%91+%CE%A4%CE%97%CE%9D+%CE%95%CE%98%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%89+%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%97+%CE%A4%CE%9C%CE%97%CE%9C%CE%911+%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%A4%CE%95)

Δημάκος, Ι.Κ. (2002). Ο ρόλος της οικογένειας στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών. Στο: Κ.Μ Κόκκινος (Επιμ.), *Επιθετικότητα* (σελ. 56-66). Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου.



- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Μ., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Ο., & Τάουλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και κακοποίησης στους μαθητές από 8-12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρκανάκη, Μ., & Καφφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου*. (Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Κρήτης). Ηράκλειο: 2009. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2018, από <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/document-1279269634-544117-20435.tkl>
- Κουτούζης Μ. (1999). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο: Μ. Κουτούζης. *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. (τομ. Α, σελ.201-226). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Μ. (1999). Ο προγραμματισμός/σχεδιασμός σε έναν οργανισμό. Στο: Μ. Κουτούζης. *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. (τομ. Α, σελ.41-60). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (2<sup>η</sup> εκδ., τομ. Α, σελ. 27- 49). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Μ. (2008). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (2<sup>η</sup> εκδ., τομ. Α, σελ.51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σελ. 23-29). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015, από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192>
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΤΑΜΟΥΛΗ.
- Παπάζογλου, Ε. (2014). Εθνική στρατηγική για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2015, από <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/index.php/arhraerev/50-ethniki-stratigiki-gia-tin-antimetopisi-tis-endosxolikis-vias-dr-parapazolou-evrydiki>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-αποκέντρωση-αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα παιδεία*, (141), 25-50. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015, από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192>
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σελ.49-57).

Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015, από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192>

- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Επιθετικότητα στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρέντζη, Α. (2014). Πρόταση μοντέλου αλλαγών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (3), 195-209. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2015, από <http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/tomos-2-teychos-3-2014>
- Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.). Θεσσαλονίκη: 2009. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2018, από: <http://www.kosmoschorispolemous.gr/wp-content/uploads/2014/02/scholikos-ekfovismos-olga-tsikrika.pdf>
- Χαραλαμπίδης, Γ.(2000). Το σχολείο ως παράγοντας αγωγής. *Ανώτατη συνομοσπονδία πολυτέκνων Ελλάδος, ΑΣΠΕ*, (3). Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015, από [http://www.aspe.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=316&Itemid=2](http://www.aspe.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=316&Itemid=2)
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πετράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. *Παιδί και έφηβος*, 2 (1), 97-111.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλλινοστώντων & αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. (σελ. 213-229). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ψάλτη, Α., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 329-345.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:**

- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in rural intermediate school: An explanatory study. *Journal of Early Adolescence*, 30 (6), 803-833.
- Clemence, A. (2001). Violence and security at school. The situation in Switzerland. En: E. Debarbieux y C. Blaya (ed.), *Violence in schools. The approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here. *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Haber, J. (2007). *Bullyproof your child for life*. New York: Perigee.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, England: Blackwell.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus bully and victim questionnaire- Standard School Report*. USA: Hazelden Publishing-PDA.

- O’ Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 99-111.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21 (2), 167-175.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rivers I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

### Άλλες πηγές

Νόμος 1566 (1985). Κεφάλαιο ιστ', ειδικά θέματα, άρθρα 54-60.

Φιρτινίδης Χ. (2014). Ωράριο εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2015, από <https://www.alfavita.gr/arthron/%CF%84%CE%B9%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%8D%CE%B5%CE%B9-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%89%CF%81%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%AE%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%B1%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

**Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας του  
Γυμνασίου: Ένα διδακτικό παράδειγμα για την εποχή του Χαλκού.**

**The use of Augmented Reality in teaching History at High school: The Bronze age.**

**Κωνσταντίνα Κалаουζι**, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας Α.Π.Θ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 –  
Φιλολόγων, 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου, kalaouzi@sch.gr

**Konstantina Kalaouzi**, Ph.D. in Modern Greek Literature, A.U.T.H, Educational Project Coordinator for  
Greek Language teachers, 2nd PEKES of South Aegean, kalaouzi@sch.gr

**Abstract:** The proposed didactic intervention aims at integrating new technologies into the teaching process with the ultimate goal of encouraging active participation and effortless achievement of the goals of the history course through experiential and exploratory techniques. In particular, it focuses on the creation of a project where the students of the 1<sup>st</sup> Grade of High school, while examining the Bronze Age chapter, investigate multiple sources, with the discreet guidance of their tutor, and enrich the lesson’s quality by incorporating Augmented Reality (A.R) in their searching while they are working collaboratively. In this way, they have the chance of better understanding different aspects of the historical period they examine, and are able of highlighting important issues in depth, while, and at the same time, they’re acquiring multiple skills. The combination of the history learning and A.R. software, offers multiple learning motives and transforms the history learning in a procedure which makes the critical thinking possible.

**Keywords:** History, Augmented Reality, Collaborative working

**Περίληψη:** Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία με απώτερο στόχο την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής και την αβίαστη επίτευξη των στοχεύσεων του μαθήματος της ιστορίας μέσα από βιοματικές και διερευνητικές τεχνικές. Συγκεκριμένα, εστιάζεται στη δημιουργία ενός project όπου οι μαθητές της Α΄ τάξης γυμνασίου, εξετάζοντας το κεφάλαιο της εποχής του Χαλκού, ερευνούν πηγές με τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα και εμπλουτίζουν με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας το μάθημά τους δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά. Με τον τρόπο αυτόν, εισδύουν σε ποικίλες πτυχές της ιστορικής περιόδου που μελετούν, αναδεικνύουν τα ζητήματα εις βάθος, ενώ παράλληλα κατακτούν πολλαπλές δεξιότητες. Ο συνδυασμός του μαθήματος της ιστορίας και των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας με τη χρήση ελεύθερου λογισμικού επαυξημένης πραγματικότητας προσφέρει δυνατότητες αυτενέργειας και προσδίδει στο μάθημα της ιστορίας την απαραίτητη κριτική διάσταση που οφείλει να έχει.

**Λέξεις κλειδιά:** : Ιστορία, Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

## Εισαγωγή

Το μάθημα της ιστορίας σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ) περιγράφει ως γενικό σκοπό του μαθήματος την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης με στόχο ο μαθητής να αποκτήσει «όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 , ΦΕΚ 304B/13-03-2003 ). Έχει ιδιαίτερη σημασία η «επικαιροποίηση» του μαθήματος, η σύνδεσή του με τη συγχρονία, η συνειδητοποίηση, δηλαδή, από τους μαθητές ότι τα γεγονότα του παρελθόντος δεν είναι αποκομμένα από τις καθημερινές τους προσλαμβάνουσες. Για να γίνει αυτό, το μάθημα της ιστορίας χρειάζεται να αναδιοργανωθεί / αναδιαταχθεί ως προς τη διδασκαλία του και να εναρμονιστεί με μία πιο σύγχρονη και κριτική ματιά.

Κατά κοινή ομολογία η σχολική ιστορία είναι το μάθημα με τη μεγαλύτερη αποτυχία σε όλες τις βαθμίδες στις εξετάσεις και τα διαγωνίσματα. Έχει γίνει κοινή συνείδηση στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ότι τα παιδιά στα σχολεία δε μαθαίνουν ιστορία, ή τουλάχιστον, δε μαθαίνουν να την αντιμετωπίζουν κριτικά. Τα αίτια είναι πολλά, κι ανάμεσά τους η δαιδαλώδης, ομολογουμένως, δυσνόητη αφήγηση των σχολικών βιβλίων, η απουσία των μεθόδων και των τεχνικών που οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτεί η κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου, άρα και η αποτυχία σύνδεσης του παρελθόντος με το σήμερα. (Φραγκουδάκη, 2014). Με την έννοια αυτή, οι στόχοι των ΑΠΣ εΐθιστα να μην επιτυγχάνονται.

Η ένταξη ή ο συνδυασμός των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συνιστά μία επιλογή καθόλα συνδεδεμένη με τις βασικές παιδαγωγικές θεωρίες που αποτελούν τον κορμό των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και στοχεύουν στην εισαγωγή ενός ολιστικού μοντέλου διδασκαλίας. Παράλληλα, λαμβάνουν υπ’ όψιν τις σύγχρονες τάσεις και συνήθειες των παιδιών, τα οποία στην καθημερινότητά τους κατακλύζονται από τεχνολογικές εφαρμογές οι οποίες, εντελώς αφύσικα, αποκλείονται από την σχολική καθημερινότητα. Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση προκρίνεται η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας ως μέσου ενίσχυσης της μάθησης και της διδασκαλίας (Billingham & Duenser, 2012, Johnson, Adams, & Cummins, 2012). Το εκπαιδευτικό υλικό εμπλέκει τους μαθητές σε μια διαφοροποιημένη εμπειρία που κινείται μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού περιβάλλοντος (Milgram, Takemura, Utsumi & Kishino, 1994). Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται με την επαυξημένη πραγματικότητα εισάγουν τους χρήστες στο είδος της «μεικτής πραγματικότητας» σύμφωνα με την οποία ψηφιακές δημιουργίες ενσωματώνονται στον πραγματικό κόσμο, γεφυρώνοντας την απόσταση μεταξύ εικονικού και πραγματικού.

Με την έννοια αυτή το μάθημα της ιστορίας γίνεται ένα πεδίο έρευνας όπου οι ιστορικές πληροφορίες θα πρέπει να μετεξελιχθούν σε αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές. Η μάθηση έτσι γίνεται διερευνητική /ανακαλυπτική (Bruner,1966). Ο εκπαιδευτικός από «μεταδότης γνώσεων» περνά στο παρασκήνιο και ο ρόλος του γίνεται περισσότερο

καθοδηγητικός, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την ενεργητική πρόσληψη της μάθησης (Οικονόμου 2003: 86). Οι ΤΠΕ κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να μετατραπούν σε πολύτιμο εργαλείο μάθησης, σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την ανακάλυψη.

Στην πραγματικότητα η παιδαγωγική βάση της προσπάθειας στηρίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky (1934/1988) που υπογράμμισε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Θεωρούσε πως η κουλτούρα και τα εργαλεία επικοινωνίας (με κυρίαρχο τη γλώσσα) του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται ένα άτομο συνιστούν πηγή μάθησης. Μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας του Vygotsky: «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας 2008). Μέσα από τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι οποίες προωθούνται με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, οι μαθητές όχι μόνο αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό, αλλά αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν ιδέες, αλληλοσυμπληρώνουν ή «αλληλοδιορθώνουν» το προϊόν της εργασίας τους με αποτέλεσμα αυτό να είναι αρτιότερο και καλύτερο από οποιαδήποτε μεμονωμένη ατομική εργασία (Kagan, 1994).

Στο παρόν project οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Α.Π της ιστορίας, και συγκεκριμένα του κεφαλαίου που εξετάζει τους πολιτισμούς κατά την εποχή του Χαλκού, επιτυγχάνονται μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων στους μαθητές και τη δημιουργία πολυμεσικών δραστηριοτήτων, οι οποίες ενσωματώνονται σε ένα τελικό προϊόν που ενεργοποιείται με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας. Το project είναι ανοιχτό προς όλα τα τμήματα του σχολείου, αφού η εφαρμογή που χρησιμοποιείται επιτρέπει την αναπαραγωγή των εικονικών αντικειμένων με τη βοήθεια φορητών ηλεκτρονικών συσκευών (κινητών τηλεφώνων και ταμπλετών) (Feiner, 2011).

## Εικονική Πραγματικότητα και Ιστορία

### Α) Εικονική Πραγματικότητα: Ορισμοί και προϋποθέσεις εφαρμογής στην σχολική πραγματικότητα.

Προσπαθώντας να δοθεί ένας ορισμός ο Azuma et al. (2001) ενημέρωσε τον δικό του ορισμό που είχε κάνει στο Azuma (1997) ορίζοντας την Επαυξημένη Πραγματικότητα ως συνδυασμό εικονικών και πραγματικών αντικειμένων σε ένα πραγματικό περιβάλλον, ένα σύστημα που ευθυγραμμίζει / καταχωρεί εικονικά και πραγματικά αντικείμενα το ένα μετά το άλλο και που αλληλεπιδρά σε πραγματικό χρόνο. Το ερώτημα είναι πώς η Ε.Π μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και δη της ιστορίας. Αφενός, σε ένα περιβάλλον Ε.Π. ο χρήστης μπορεί να δει τον πραγματικό κόσμο, ο οποίος έχει ενσωματωμένα εικονικά αντικείμενα. «Ένα σύστημα Ε.Π. συμπληρώνει τον πραγματικό

κόσμο με εικονικά αντικείμενα, που έχουν παραχθεί από υπολογιστή, τα οποία φαίνονται να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με αυτόν». (Νταούλας, Γουδέλα, Ζώης, 2016: 2). Σύμφωνα με τον Butchart, B. (2011) η (Επ)αυξημένη Πραγματικότητα είναι η ενσωμάτωση των ψηφιακών πληροφοριών με το περιβάλλον του χρήστη σε πραγματικό χρόνο.

Υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες εφαρμογών, αφενός, αυτές που βασίζονται στην εικόνα (Image-Based AR) και αυτές που βασίζονται στη θέση (Location-Based). Οι πρώτες ανιχνεύουν κάποια εικόνα για να μεταδώσουν τη σχετική πληροφορία, ενώ οι δεύτερες χρησιμοποιούν τη θέση του χρήστη, συνήθως από τον GPS δέκτη του για να τροποποιήσουν, ανάλογα, την παραγόμενη πληροφορία. Εξ ορισμού, και λόγω χρήσης του GPS, οι δεύτερες βρίσκουν κυρίως εφαρμογή σε ανοιχτό περιβάλλον.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορεί να οδηγούν σε διαφορετικά οφέλη για τη μάθηση των επιστημών (Cheng & Tsai, 2013). Η πρώτη μορφή χρησιμοποιεί στην ουσία φυσικούς δείκτες ή αντικείμενα που σαρώνονται από μια κάμερα και στη συνέχεια εκτελούν μια ενέργεια, για παράδειγμα προβάλλοντας μουσική, άλλες εικόνες ή βίντεο. Οι δείκτες μπορεί να είναι κωδικοί (QR) γρήγορης απόκρισης (quick response) ή γραμμικοί κώδικες. Εντούτοις, οι πιο πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις επιτρέπουν τη χρήση οποιουδήποτε είδους εικόνας εκτός από τον QR, όπως για παράδειγμα κάνει η εφαρμογή Blippar. Η εφαρμογή αυτή βασίζεται στον κώδικα γρήγορης απόκρισης και είναι στην ουσία μία εικόνα που με τη βοήθειά της μπορούν να διαβαστούν κάποια δεδομένα από συσκευές, όπως ταμπλέτες, κινητά τηλέφωνα και φορητοί υπολογιστές. Πρόκειται για μια συγκεκριμένη εικόνα, η οποία περιέχει συγκεκριμένο περιεχόμενο. Όταν σαρωθεί από μία συσκευή, με το κατάλληλο λογισμικό, το οποίο ο καθένας μπορεί να «κατεβάσει» δωρεάν, εμφανίζονται διάφορες πληροφορίες που έχει επιλέξει ο δημιουργός να προβάλλονται (Ching-yin & Simon, 2010).

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι μαθητές καλούνται να εκπαιδευτούν και να εφαρμόσουν στο μάθημα της ιστορίας το ελεύθερο λογαριασμό Blippar. Η επιλογή αυτή έγινε επειδή το συγκεκριμένο λογισμικό είναι εύκολα προσβάσιμο, δεν απαιτεί εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις, επομένως είναι εύκολα διαχειρίσιμο από τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί, στο πλαίσιο τόσο των φιλολογικών μαθημάτων, όσο και της πληροφορικής. Μάλιστα, η συνεργασία των ειδικοτήτων στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας θα ήταν, θεωρούμε, ιδανική ώστε να προσπελαστούν τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία εκμάθησης του λογισμικού.

## **B) Ιστορία στο Γυμνάσιο: Στόχοι**

Ένα από τα βασικά ζητούμενα της μαθησιακής διαδικασίας εν γένει είναι η προώθηση της βιωματικής μάθησης, η συσχέτιση δηλαδή της διδασκαλίας με τη δράση και τα βιώματα των μαθητών. Η εισαγωγή της Ε.Π στη διδασκαλία της ιστορίας προωθεί την ενεργό συμμετοχή του χρήστη χάρη στην απαιτούμενη διεπαφή / διάδραση που απαιτείται. Υπό την έννοια αυτή, η εφαρμογή της Ε.Π μπορεί να σταθεί αρωγός στην διδακτική ανανέωση του

μαθήματος καθώς συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών, ώστε να εξερευνήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον από διαφορετική σκοπιά, ενώ παράλληλα τους προσφέρει συνθήκες ψηφιακού γραμματισμού (Radu, 2014).

Είναι σημαντικό η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε τα φιλολογικά μαθήματα, που εν προκειμένω μας απασχολούν, να αντιμετωπιστούν μέσα από μια πιο εκσυγχρονιστική σκοπιά. Ο εκσυγχρονισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από νέες διδακτικές οπτικές και πρακτικές που δύνανται να οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το βιβλίο Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου πραγματεύεται την αρχαία ελληνική ιστορία ξεκινώντας χονδρικά από την εποχή του λίθου και εκτείνεται χρονικά έως και τα ελληνιστικά χρόνια. Είναι σημαντικό η διδακτική προσέγγιση να επιχειρηθεί με τρόπο που αφενός να γίνει κατανοητή η έννοια του χρόνου ως συνέχειας, αφετέρου να προωθηθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών, να ενισχυθεί το ερευνητικό και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα οδηγώντας ενδεχομένως σε βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων των πολιτισμών που περιγράφονται.

Η πρόταση που γίνεται βασίζεται στο Β΄ κεφάλαιο του βιβλίου όπου εξετάζεται η εποχή του Χαλκού (3000 – 1100 π.Χ.). Ανάμεσα στους προεξάρχοντες στόχους για το αναφερθέν κεφάλαιο, όπως προσδιορίζονται στο Α.Π.Σ, συμπεριλαμβάνεται η γνωριμία με τα κύρια σημεία που αφορούν στην εξέλιξη των Ανατολικών λαών και των πολιτιστικών τους επιτευγμάτων, η συνολική εκτίμηση των πολιτισμών που αναπτύχθηκαν στη Μεσόγειο κατά την εποχή του Χαλκού (Κυκλαδικός – Μινωικός – Μυκηναϊκός) σε σχέση με τον χρόνο και τον χώρο, αλλά και η κατάρτιση πινάκων με τις κυριότερες οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και λοιπές εκδηλώσεις των πολιτισμών αυτών.

Η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων μέσα από συγκεκριμένα στάδια όπου προωθείται η συνεργασία, η έρευνα, η δημιουργία και η σύνθεση από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ξεφεύγουν από τον παθητικό ρόλο του δέκτη και μετατρέπονται σε ερευνητές και δημιουργοί ιστορικής γνώσης.

## **Γ) Διδασκαλία της εποχής του Χαλκού με τη χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας**

### **ΦΑΣΗ Α΄: Γνωριμία με το λογισμικό**

Για να γίνει εφικτή η διδασκαλία του κεφαλαίου με τη χρήση Επαυξημένης πραγματικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό Blippar (<https://blippar.com/en/>), που μπορεί να επιτευχθεί σε 3 διδακτικές ώρες, κατά προτίμηση στο μάθημα της πληροφορικής στο αντίστοιχο εργαστήριο. Η γενική ιδέα είναι να επαυξηθεί με πολυμεσικά στοιχεία, μέσω της εφαρμογής, το γνωστικό υλικό των συγκεκριμένων ενοτήτων, έτσι όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, και να δημιουργηθεί από την κάθε ομάδα ένας χάρτης γεμάτος με φωτογραφίες – σταθμούς, που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε πολιτισμού που οι ίδιοι οι μαθητές επεξεργάζονται και για τα οποία διερευνούν και συγκεντρώνουν πληροφορίες. Καθότι η εφαρμογή Blippar είναι δωρεάν, οι



μαθητές, με τη βοήθεια του διδάσκοντος δημιουργούν έναν λογαριασμό και στη συνέχεια εισέρχονται στο περιβάλλον το οποίο είναι εύκολο στη χρήση.

### **ΦΑΣΗ Β΄: Ομαδοσυνεργατική έρευνα**

Στη φάση αυτή οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Καλό είναι ο χωρισμός των ομάδων να μη γίνει τυχαία, αλλά να την επιμεληθεί ο διδάσκων φροντίζοντας να εντάξει στην καθεμία παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και στα οποία αναθέτει συγκεκριμένους ρόλους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεξάγει έρευνα σε ένα θέμα: Η πρώτη αναζητά πληροφορίες για τους μεγάλους πολιτισμούς της Μέσης Ανατολής (Σουμέριοι, Βαβυλώνιοι, Αιγύπτιοι, Φοίνικες, Εβραίοι), η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει τον Κυκλαδικό πολιτισμό, η τρίτη τον Μινωικό και η τέταρτη τον Μυκηναϊκό. Όλες οι ομάδες δουλεύουν βάσει συγκεκριμένων αξόνων που καθορίζονται σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας που δίνεται από τον εκπαιδευτικό. Οι άξονες περιλαμβάνουν τους τομείς: Γραφή, Μνημεία, Εργαλεία, Θρησκεία, Τέχνη. Για τον κάθε άξονα οι μαθητές αναζητούν χαρακτηριστικό φωτογραφικό υλικό, τόσο από το διδακτικό εγχειρίδιο, όσο και από το διαδίκτυο, αντιπροσωπευτικό για τον κάθε πολιτισμό που μελετούν. Επιπλέον, με την διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα, αναζητούν βίντεο στο διαδίκτυο, ανευρίσκουν πληροφορίες σε ελληνικά και διεθνή μουσεία όπου εκτίθενται χαρακτηριστικά ευρήματα των πολιτισμών που έχουν επιλέξει, στοιχεία για τις χώρες στις οποίες ευδοκίμησαν οι συγκεκριμένοι πολιτισμοί, όπως επίσης και γεωγραφικούς χάρτες.

Αφού συγκεντρωθεί το υλικό της έρευνας από τις ομάδες, δημιουργούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πέντε εννοιολογικοί χάρτες και πέντε αντίστοιχες χρονογραμμές, οι οποίες προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης. Οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν κοινή δομή βασισμένη στους άξονες που δόθηκαν στο φύλλο εργασίας. Στόχος είναι σε πρώτη φάση να αποκτήσουν οι μαθητές μία συνολική εικόνα των διαφόρων επιτευγμάτων του κάθε πολιτισμού της εποχής του χαλκού και να αναζητήσουν με ελεύθερη συζήτηση τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την άνθιση παρατηρώντας ταυτόχρονα τους γεωγραφικούς χάρτες. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αντιλαμβάνονται τη σημασία της χρήσης των μετάλλων, του τροχού και του αρότρου μέσα από τις πληροφορίες και τις εικόνες που συνέλεξαν. Παράλληλα καλούνται να συνειδητοποιήσουν παρατηρώντας τις χρονογραμμές ότι οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται μέσα στον ιστορικό χρόνο. Η συζήτηση και κατανόηση των παραπάνω θεμάτων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για να αντιληφθούν ότι τα στοιχεία του κάθε πολιτισμού (αρχιτεκτονική, εργαλεία, τέχνη κ.α) αποκαλύπτουν την κοινωνική οργάνωση και τη ζωή των ανθρώπων που έχουν κοινά στοιχεία με το σήμερα.

## ΦΑΣΗ Γ΄: Ώσμωση ιστορίας και τεχνολογίας

Αφού γίνει η συλλογή του υλικού, το οποίο αποθηκεύεται από την κάθε ομάδα σε συνεργατικό έγγραφο, στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν έναν χάρτη εμπλουτισμένο με φωτογραφίες των οροσήμων που επέλεξαν να εξετάσουν. Κάνοντας χρήση της εφαρμογής Blippar με τη χρήση των κινητών τους ενσωματώνουν στην κάθε φωτογραφία τις ιστορικές, πολιτισμικές πληροφορίες που συνέλεξαν. Στη φάση αυτή, ο κάθε μαθητής επιλέγει ένα κομμάτι των πληροφοριών που τον ενδιαφέρει περισσότερο π.χ Πυραμίδες, Ζιγκουράτ, Στήλη του Χαμουραμί, Έπος Γιλγαμές, Κυκλαδικά ειδώλια, Παλάτι Μίνωα κ.α και αναλαμβάνει να συνθέσει στο monie maker μία δική του ψηφιακή αφήγηση, όπου θα παρουσιάζει το κομμάτι που επέλεξε τοποθετώντας τις αντίστοιχες εικόνες, μουσική και περιγραφή την οποία θα έχει συνθέσει ο ίδιος. Όλες οι ψηφιακές αφηγήσεις, ενσωματώνονται μέσω της εφαρμογής Blippar μέσα στις επιλεγμένες εικόνες. Μόλις ολοκληρωθεί ο χάρτης της κάθε ομάδας παρουσιάζεται στην τάξη. Στη φάση αυτή μπορεί ο χάρτης της κάθε ομάδας να εκτυπωθεί, να αναρτηθεί σε έναν χώρο του σχολείου και οι μαθητές κάνοντας χρήση των κινητών ή των ταμπλετών τους μπορούν να δουν τις δημιουργίες των συμμαθητών τους.

## Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μέσω της διαδικασίας αυτής το σχολικό εγχειρίδιο παύει να λειτουργεί ως αυτόνομος πάροχος γνώσης απομονωμένος από την πραγματική ζωή. Στην πραγματικότητα μετατρέπεται σε μία αφορμή για έρευνα και δημιουργία. Οι μαθητές αποδεσμεύονται από την οχληρή απομνημόνευση και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα τα οποία με την διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα τους βοηθούν να κατανοήσουν την έννοια του ιστορικού χρόνου και να ξεχωρίσουν σημεία – σταθμούς από τον κάθε πολιτισμό που μελέτησαν. Παράλληλα, όμως, αξιοποιούν τις τεχνολογικές τους γνώσεις αυξάνοντας το επίπεδο του ψηφιακού τους γραμματισμού. Έτσι οι γνώσεις για το μάθημα της ιστορίας συνδυάζονται αρμονικά με τις ψηφιακές γνώσεις, ώστε να παραγάγουν ένα δημιουργικό αποτέλεσμα όπου οι έρευνες των μαθητών ζωντανεύουν μέσα από την Ε.Π. Επίσης, θα πρέπει να προστεθεί ότι τα αποτελέσματα από αυτού του είδους τη διδακτική παρέμβαση κρίνονται σημαντικά επειδή οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν εικόνες επαυξημένης πραγματικότητας και δεν αξιοποιούν απλώς έτοιμα εργαλεία, αλλά μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέξουν (βάσει κριτηρίων), να ερευνήσουν, να εμπλουτίσουν το υλικό τους, να συνθέσουν πρωτότυπο βίντεο και να ενσωματώσουν όλα τα προϊόντα της έρευνας στον χάρτη τους. Παράλληλα, μοιράζονται με τους συμμαθητές τους, όχι μόνο των ομάδων τους αλλά ολόκληρης της σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Η διαδικασία αυτή βοηθά σημαντικά στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση βάσει κριτηρίων πληρότητας και αποτελεσματικότητας. Το αποτέλεσμα είναι ότι η ιστορική γνώση κατακτιέται μέσα από ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και έτσι εμπεδώνεται και συνδυάζεται με το σήμερα.

Δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στις δυσκολίες που παρουσιάζει η συγκεκριμένη πρόταση. Έτσι λοιπόν δε μπορούμε να αγνοήσουμε το αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα που μια τέτοια διαδικασία απαιτεί (περίπου 18 διδακτικές ώρες), την ανάγκη ύπαρξης υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, την προσπέλαση των νομοθετικών απαγορεύσεων για τη χρήση των κινητών τηλεφώνων μέσα στα σχολεία, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αλλά και την εμπέδωση των όρων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους μαθητές. Παρόλα αυτά, η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας γενικά στα φιλολογικά μαθήματα και ειδικά στην ιστορία επιβάλλεται έτσι ώστε οι μαθητές να αφομοιώσουν βασικές έννοιες χρήσιμες για την τόνωση της κριτικής τους σκέψης που ούτως ή άλλως αποτελεί προεξάρχον ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα της Ε.Π αποτελεί ένα βήμα ή καλύτερα ένα μέσον που σε συνδυασμό με την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών δύναται να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία / Δικτυογραφία

Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ: (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19/6/19 στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Γρηγόρη.

Νταούλας, Ν., Γουδέλα, Δ. Ζώης, Λ., «Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση», *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΚΑΠ, 15-17 Απριλίου 2016*, ανακτήθηκε στις 12/6/19 από το <http://synedrio.pekap.gr/praktika/10o/ergasies/erevnitikes%20erg/295.pdf>

Οικονόμου, Μ. (2003) *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου, Ανακτήθηκε στις 19/6/19 στο [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_a\\_gym.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_a_gym.pdf)

Ράμμος, Δ., Μπράτισης, Θ. (2017). «Από την ψηφιακή αφήγηση στην Επαυξημένη Πραγματικότητα. Υλικό από μαθητές για μαθητές», στο *Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*», σ. χ-ψ Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017.

Φραγκουδάκη, Α. (2014), «Πώς να διδάσκεται η ιστορία», διαδικτυακό άρθρο, ανακτήθηκε στις 11/6/19 στο <http://booksjournal.gr/%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/item/105-%CF%80%CF%8E%CF%82-%CE%BD%CE%B1->

%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%84%  
CE%B1%CE%B9-%CE%B7-  
%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1

Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Azuma, R. (1997). *A survey of augmented reality*. Presence
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). *Recent advances in augmented reality*. IEEE Computer Graphics and Applications
- Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56–63.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Butchart, B. (2011). *Augmented Reality for Smartphones*, A Guide for developers content publishers, JISC Observatory
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). “Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research”. Στο *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462.
- Feiner, S. (2011). *Augmented reality: a long way off?* Retrieved from Pocket-lint: <http://www.pocket-lint.com/news/38869/augmentedreality-interview-steve-feiner>
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *NMC Horizon report: 2012 K-12 edition*. Austin, TX: T.N.M. Consortium.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Radu, I., (2014), “Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis”. Στο *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533-1543.

### Βιβλίο Αναφοράς

- Κατσουλάκος Θ., Κοκκορού – Αλευρά Γ., Σκουλάτος, Β., (χ.χ.). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Ι.Ε.Π..