SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL
ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 9 | ISSUE 1 | YEAR 9 | 2021

Περιεχόμενα

	Editorial Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	**6**
1.	**Views of the principals of Technical Schools (EPAL and E.K) on their training in ICT** Apostolos Kaltsas	**8**
2.	**Education and inequality in Greece during Covid- 19. What school should do next?** Irini Papanastasatou	**22**
3.	**Platonic and Aristotelian points of convergence in Freire's work** Konstantinos Mantzanaris	**30**
4.	**High school students' perceptions of teaching, social and cognitive presences during emergency remote teaching** Vasileios Vourloumis	**41**
5.	**Critical teaching observation for formative assessment purposes** Georgios Alexandratos, Konstantinos Papachristos, Ioanna Manafi, Varvara Alexandratou	**52**
6.	**The School of Circles through the eyes of an educator in a mainstream school context** Georgia Gyftoula	**60**
7.	**Argumentation as pedagogical and teaching practice: implementation and results of a teaching intervention in primary school** Dimitra Kafka	**73**
8.	**Content Filtering Technologies and the Case of Greek School Network** Grigorios S. Chrysomalidis, Anastasia S. Chrysomalidou, Ioannis A. Spiliotis	**89**
9.	**Η ηθική της φροντίδας στην ειδική αγωγή/ The ethics of care in special education** Χαρά Ταμπακάκη/ Chara Tampakaki	**102**
10.	**Η Αυτοαποτελεσματικότητα και το Ενδιαφέρον για τη Φυσική των Αγοριών και των Κοριτσιών της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου: Ανάλυση των Έμφυλων Διαφορών/ 10th Grade Senior High School Boys' and Girls' Self-Efficacy and Interest in Physics: Analysis of Gender Differences** Γιάννης Γαβαλάς/ Yiannis Gavalas	**119**
11.	**Η συμπεριφορά των μαθητών ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης/ The behavior of students as a factor of stress in primary education teachers** Ευαγγελία Καραγιάννη/ Evaggelia Karagiannis	**148**
12.	**Κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πιλοτική χορήγησή του σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού με ορθογραφικές δυσκολίες (Μελέτη Περίπτωσης)/ Development of an informal spelling assessment tool and pilot administration of a 2nd grade elementary school student with spelling difficulties (Case Study)**	**161**

Γεωργία Πάργου/ Georgia Pargou

13. **Η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολείο και οι τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της από τους καθηγητές./ The abusive behavior of secondary school students in school and its prevention and modification techniques by teachers.** 174

Μαρία Τσελεπίδου/ Maria Tselepidou

14. **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-μεντόρων και των μαθητών-μεντόρων στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας/ The roles of teacher-mentors and student-mentors in creating inclusive school culture** 200

Κωνσταντία Χαραλάμπους, Χρίστος Παπαδημητρίου/ Constantia Charalampous, Christos Papademetriou

15. **Η αναβλητικότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο: Τρόποι αντιμετώπισης/ Procrastination in the educational landscape: Ways to deal with it** 221

Κυριακή (Κορίνα) Σφακιωτάκη/ Kiriaki (Korina) Sfakiotaki

16. **Εκτρώσεις: Ο ιδιαίτερος ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση των απόψεων των εφήβων/ Abortion: The special role of the school in adolescent views edification** 237

Αικατερίνη Αθανασούλα, Μαριάνα Μπολτσή/ Aikaterini Athanasoula, Mariana Boltsi

17. **Βιογραφίες Διευθυντών – Αντίληψη και Νοηματοδότηση του Ρόλου του Διευθυντή/ντριας στο Ελληνικό Σχολείο/ Headteachers' Biographies - Perception and Signification of the Headteacher's Role in Greek School** 251

Αργυρώ Γωργάκη, Μανώλης Κουτούζης/ Argyro Georgaki, Manolis Koutouzis

18. **Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς/ Mentoring in Adult Education. Benefits for educators-mentees, educators-mentors and educational organizations** 270

Μάριος Κουτσούκος, Ιωσήφ Φραγκούλης Ευθύμιος Βαλκάνος, , Κωνσταντίνα Κυριατζάκου/ Marios Koutsoukos, Iosif Fragoulis, Euthimios Valkanos, Konstantina Kiriatzakou

19. **Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και προοπτικές για την δημιουργία πανεπιστημίου τρίτης ηλικίας στην περιφέρεια Κρήτης/ Detection of educational needs and prospects for the establishment of a third age university in the region of Crete** 291

Γεώργιος Μ. Παναγιωτάκης/ George M. Panagiotakis

20. **Αναλυτικά Προγράμματα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/ Curricula in a school that operates as an intercultural learning community: The role of the teacher** 310

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, Γεώργιος Αλεξανδράτος, Ιωάννα Μανάφη, Βαρβάρα Αλεξανδράτου/ Konstantinos Papachristos, Georgios Alexandratos, Ioanna Manafi, Varvara Alexandratou

21. **Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση του έργου τους. Μελέτη περίπτωσης στον Ν. Αχαΐας/ Problems faced by Primary School Music** 327

	Teachers during the implementation of their work. Case study in the Prefecture of Achaia Ελευθερία Κόγκου, Ευάγγελος Ανάγνου/ Eleftheria Kogou, Evaggelos Anagnou	
22.	**Η μετασχηματιστική ηγεσία και η επαγγελματική ικανοποίηση στηφροντιστηριακή εκπαίδευση/ Transformational leadership and job satisfaction at tutorial education** Παρασκευή Λουστού, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος / Paraskevi Loustou, Georgios Alexandropoulos	**344**
23.	**Διδάσκοντας Κοινωνιολογία με τη χρήση της τεχνικής της Δραματοποίησης/ Teaching Sociology using Drama Technique** Ευαγγελία Παναγιώτου, Ανδριάνα Παπακωνσταντοπούλου/ Evaggelia Panagiotou, Andriana Papakonstantopoulou	**363**
24.	**Γονεϊκή Εμπλοκή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Covid19/ Parental Involvement and Distance Learning in the Covid19 era** Μαρία Καμπέρη/ Maria Kamperi	**379**
25.	**Η αξιοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς του μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης./ The utilization of the didactic methodology of adult education by the teachers of the post-secondary year-apprenticeship class. Case study** Ιωάννης Φαρμάκης, Ευάγγελος Ανάγνου/ Ioannis Farmakis, Evaggelos Anagnou	**396**

Editorial

It is a fact that on the threshold of 2021 is engraved the hope of humanity for a return to normalcy. The effects of the global pandemic have brought about significant changes and major disruptions in all the areas of human life, including education.

The almost universal, due to the pandemic, application of distance methodology at all levels of education and the consequent annihilation of time and space, seems to lead education to new data. In this perspective, the educational community is called upon to manage this situation by providing a pedagogical framework to the evolving process and maintaining at a high level not only the cognitive but also the emotional goals of learning. At the same time, as the UN High Commissioner for Refugees points out, if the world community does not take immediate and bold action to halt the devastating effects of COVID-19 on education, then the prospects of millions of children are further threatened, and of course refugee children are most at risk and in a particularly disadvantaged position.

These new data, which in just one year seem to have changed the world around us, give a different context to European policy towards 2030, as it has been essentially adopted by the United Nations Agenda, setting out a comprehensive global action plan for people and the planet, in order to enhance prosperity and universal peace, while emphasizing a key goal that serves coherent and equitable quality education and the promotion of lifelong learning opportunities for all.

In this context, the '' Educational Circle'' opens the page of the ninth volume of its history, providing direct and open access to its content, supporting the principle of enhancing the global exchange of knowledge and making the results of scientific research available to the public.

The first issue of the ninth volume contains twenty five new articles (eight in English and seventeen in Greek) which cover formal and non-formal education, with references to the contemporary effects of the pandemic on education, but also on issues of teaching, classroom management, teacher guidance, assessment and leadership.

Spiros Kioulanis

Editorial

Είναι γεγονός ότι στο κατώφλι του 2021είναι χαραγμένη η ελπίδα της ανθρωπότητας για την επιστροφή στην κανονικότητα. Οι επιπτώσεις της πανδημίας που πλήττει τον πλανήτη, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές και τεράστια αναστάτωση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

Η καθολική σχεδόν, λόγω της πανδημίας, εφαρμογή της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η συνακόλουθη με αυτή εκμηδένιση του χρόνου και του χώρου, μοιάζει να οδηγεί σε νέα δεδομένα την εκπαίδευση. Στην προοπτική αυτή η εκπαιδευτική κοινότητα, καλείται να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση προσδίδοντας ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στη διαδικασία που εξελίσσεται και διατηρώντας σε υψηλό επίπεδο όχι μόνο τους γνωστικούς αλλά και τους συναισθηματικούς στόχους της μάθησης. Συνάμα, όπως τονίζει η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ,αν η παγκόσμια κοινότητα δεν αναλάβει άμεση και τολμηρή δράση για να ανακόψει τις καταστροφικές επιπτώσεις της COVID-19 στην εκπαίδευση, τότε απειλούνται περαιτέρω οι προοπτικές εκατομμυρίων παιδιών και ιδιαίτερα βέβαια απειλούνται τα παιδιά πρόσφυγες τα οποία βρίσκονται σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση.

Τα νέα αυτά δεδομένα που μόλις μέσα σε ένα χρόνο μοιάζουν να άλλαξαν τον κόσμο γύρω μας, δίνουν και ένα διαφορετικό περιεχόμενο στην Ευρωπαϊκή πολιτική με προσανατολισμό το 2030, όπως αυτή έχει ουσιαστικά υιοθετηθεί από την Ατζέντα των Ηνωμένων Εθνών, καθορίζοντας ένα ολοκληρωμένο σχέδιο παγκόσμιας δράσης για τους ανθρώπους και τον πλανήτη, προκειμένου να ενισχυθεί η ευημερία και η καθολική ειρήνη, δίνοντας μάλιστα έμφαση σε έναν βασικό στόχο που εξυπηρετεί τη συνεκτική και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και την προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους.

Σε αυτό το πλαίσιο ο Εκπαιδευτικός Κύκλος ανοίγει τη σελίδα του ένατου τόμου της ιστορίας του, παρέχοντας άμεση και ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του υποστηρίζοντας την αρχή της ενίσχυσης της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων και καθιστώντας διαθέσιμα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Το πρώτο τεύχος του ένατου τόμου φιλοξενεί είκοσι πέντε νέα άρθρα (οκτώ στην αγγλική και δεκαεπτά στην ελληνική γλώσσα) τα οποία καλύπτουν το φάσμα της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, με αναφορές στις σύγχρονες επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση, αλλά και σε θέματα διδακτικής, διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, αξιολόγησης και ηγεσίας.

Σπύρος Κιουλάνης

Views of the principals of Technical Schools (EPAL and E.K) on their training in ICT

Apostolos Kaltsas, *Principal of1st ERGASTIRIAKO KENTRO OF PIRAEUS, Secondary Education Teacher, Engineer, Msc, apkalt@yahoo.co.uk*

Abstract: The use of ICT in school in addition to learning is equally important in administration. In order to properly use the New Technologies in the administration, it is necessary for the principals to be trained. The present paper presents the views of the principals of Technical Vocational Education schools on their training and whether they are satisfied with it. 41 principals of Technical Schools from the prefectures of Attica and Thessaloniki participated in the research. The structured questionnaire included closed (Likert scale) and open-ended questions and related to their existing training, their satisfaction with it as well as the way and periodicity of their training. The analysis of the results showed that 87.8% of the sample consider training necessary, 51.4% state that the training has helped in the use of ICT, 41.5% prefer to be trained every 12 months while 56.1% are in favor of a certified public institution to conduct them. In conclusion, managers consider training to be helpful, emphasizing that it could be better and more regular as they believe that skills in the use of ICT are constantly changing. Finally, the majority of principals emphasize the important role that the Ministry of Education should play in their continuous training in ICT.

Keywords: ICT, Technical Education, New Technologies, Training of School Principals

Introduction

Everyone is now talking about a technological revolution that has taken place in recent years regarding information technology and communications. Microsoft founder Bill Gates said in 1995: "Computers are the fourth most important tool man has discovered after fire, wheel and writing." The modern age we live in is characterized as the "Information Society" that has its feature is the production, rapid handling, management and distribution of vast amounts of information and knowledge (Prokopiadou, 2006). At the heart of these changes, introduced by the new reality of the Information Society, is dominated by new technologies or more specifically Information and Communication Technologies (ICT), which according to the Council of the European Union (2004)):

- They are an important economic sector with implications for almost all economic activities,
- They have a direct and substantial impact on the productivity and competitiveness of the economy

- They are a valuable tool for stimulating social and geographical cohesion, as they reduce the phenomenon of social exclusion, promote social inclusion and multilingualism, and contribute to increasing transparency and social cohesion (Saitis, 2008).

The path to the Information Society depends to a large extent on the possibility of integrating ICT in the educational process of each educational system. Raptis & Rapti (2001) support as an immediate need the integration of ICT in education as they are a tool in the hands of the teacher not only for the learning of students but also for their development and socialization as citizens of society.

The use of ICT, in addition to their use in teaching and learning, is equally important in school administration. The management of the school is one of the most important factors in the operation of the educational organization and aims to achieve the desired goals.Schools are complex and active organizations that, in order to function effectively, must be run by executives with specific knowledge and skills. Improving the quality of school leadership is related to the use of ICT and their successful integration into the administrative process depends to a large extent on the principal's attitudes towards them (Schiller, 2003).The training and education of the education executives is an institution of strategic importance for all educational systems, because through it the relationship of the educational staff with its work environment and its continuous personal and professional development and development is enhanced, and through it the development and evolution of the staff it leads and the organization it manages (Athanassoula-Reppa, 1999).The purpose of this study is to examine the views of secondary technical school principals (EPAL and ERGASTIRIAKA KENTRA or LABORATORY CENTERS) on their training. Moreover, investigating whether the training assistance provided is positively related to their satisfaction with training itself.

The quantitative survey was conducted by 41 (27 men (65.9%) and 14 women (34.1%)) principals of technical schools from the prefectures of Attica and Thessaloniki. The questionnaire included closed (Likert scale) and open questions where the latter were used to obtain quality data. The statistical processing was done with the SPSS 20 program.

Theoretical Framework

1. Conceptual clarification of ICT

According to Papastamatiou (2010) as ICT we mean the applications, methods and products offered by modern science and technology which concern the collection, processing, classification, electronic coding, distribution, notification and study of any information that may be in the form of text, number, chart, sound, image or video. Dimitrakopoulou (2002) connects the term ICT with "applications of technologies of all kinds, from the simple media, to the applications of robotics and artificial intelligence and from network systems to the applications of wireless communication, individually or in one rich combination with other

digital or natural constructions, designed or used for the purpose, not the simple execution of a function or a project but the learning processes".

ICTs are based on the computer where applications related to recording, editing and storing text, audio, animation and video are used. These technologies have led to a gradual revolution in social, cultural and economic structures, creating new attitudes towards information, knowledge, professional activity, etc. The rapid development of knowledge in combination with these technologies, the ease of access to information and the speed of its transfer and circulation have contributed to the information becoming the mind and heart of society and communication the central concept of social theory in modern times.

1.1. The role of training in ICT of education executives

In order to take full advantage of the applications of new technologies in education, it is necessary to train those who serve it. By training we mean all the special programs that aim to improve and deepen the provided knowledge by replacing or enhancing the initial training. (Hatzipanagiotou, 2001). According to Mavrogiorgos (1999) as training can be defined the set of measures and activities that are adopted and implemented with the primary, or exclusive purpose of improving and further developing academic and professional, theoretical and practical knowledge, skills, abilities and teachers' interests during their term of office. The basic training of teachers can in no way be considered to be sufficient for their entire professional career and career since the continuous developments of technology and the production of new knowledge are very fast. Thus, training is considered necessary and in order to be effective, it must be carried out through continuous feedback (Andreadaki, 1992). The teacher should therefore be able to use modern media, especially ICT, to be aware of current and ever-changing developments and to deal with them appropriately. The role of the state is to offer organized computer science education programs, with a focus on a specific subject each time taught (Papadaniel, 2005). Each trainee must understand that the acquisition and use of ICT requires a continuous training process and the success of the whole endeavor lies in the motivations of the trainee and he /she

must participate from personal need and desire and not because it is imposed by external factors. Therefore, because the training programs are aimed at adults, with a number of obligations and limited free time, in order to achieve their goals, their organization and operation must be flexible and adapted to the needs of the trainees (Anthoulias, 1989).

In 1997, the first comprehensive pilot project of a large-scale and long-term pilot project called "Odyssey" was launched. The program was completed in 2002 and aimed at integrating and utilizing computing and networking technologies in the daily school activities of secondary schools. The design of the program included the development of computer and network infrastructure in schools, the appropriate training of trainers and the training of all teachers.

2. Conceptual clarification of "school"

According to systemic theory in education, the "school" is considered to be the social system, which receives resources from the environment (such as teaching staff, students, etc.) and through transformation (educational process) produces literate students. According to Spiliotopoulos (2000), the public school , as an organized service, aims to provide goods and services to society and in general to achieve its goals, exercising public power. From the point of view of economic science, the school unit is an educational organization with a focus on the cost / effect ratio (educational product) and the contribution of education to the economic development of the country (Saiti, 2000). From the point of view of pedagogical science, it is a pedagogical organization, the nature of which differs from other organizations in terms of its function and especially its pedagogical character. (Konstantinou, 1994). By "school" we do not only mean public and private schools (Primary, SecondaryHigh Schools, but also organizations that provide other forms of education, such as post-secondary education, vocational training, education, lifelong learning, etc. The school, regardless of its type, has as main goal the all-round harmonious and balanced development of the mental and psychosomatic forces of the students and for the realization of its individual goals requires, among other things, its scientific training teaching staff, modern curricula, teaching aids, always having in mind the implementation of the educational policy of the competent Ministry. In order to properly fulfil the mission of learning, the school must maintain relationships with various other professional, cultural, scientific, administrative factors involved in the local environment, work with a set of people with different status, different ages, routes, occupations (since it is a place of social life) and of course, perhaps the most important thing is to have a capable management system.

2.1. The role of the principal in the school

The Greek education system is largely centralized. The administration is exercised on the basis of the applicable rules, which are issued by the political leadership of the Ministry of Education and the powers of administration and management operate on the basis of hierarchy. Characteristic of the Greek educational system is the complexity due to the size and number of structures, and is part of the mechanistic bureaucratic models with relative peculiarities (Typas, 1999). The term "school management" defines a distinct area of the school over which a principal has the authority to carry out certain activities. The school management is the first level of administration of our educational system and derives from the fact that the school is an organizational formation of the state that seeks to achieve its goals (educational and teaching). In more detail, the functional reality of each school imposes the need for management since the achievement of the school's goals requires, among other things, sufficient leadership to coordinate all the factors involved in the educational process and to strive continuously for the future education and maintenance of a favorable working environment. The head of the school is the representative of the state that guarantees the

exercise of its missions and the observance of the laws. He is the animator of planning-planning and the executor of the decisions of the various councils. It directs the unit, manages its staff, organizes its services, is responsible for the safety of persons and goods, for financial management, markets, etc. The role of managers as it is generally accepted is multidimensional and important as actions and each principal's initiatives positively or negatively affect the school climate and the educational environment of the school unit. The principal of the Greek school in the 21st century needs to have the knowledge of both the leader and the educator, as he works in a dual capacity: As a manager for the management and administration of the school in which he serves trying to achieve the goals and objectives of the school by maximizing the efficiency of available resources (human and material), but also as a teacher with a pedagogical, social, coordinating and technical role. He is the one who will put the reflection or the activity and at the same time, the one who will ensure the students access to the means that are needed to carry out each activity. Its social role is to help students communicate and collaborate, as it is considered the coordinator of the program in all areas (Papachristou, 2006). The work of the principal is not only limited to the faithful application of the regulations but also has the responsibility for the qualitative upgrade of the educational process that takes place.

3. Research methology

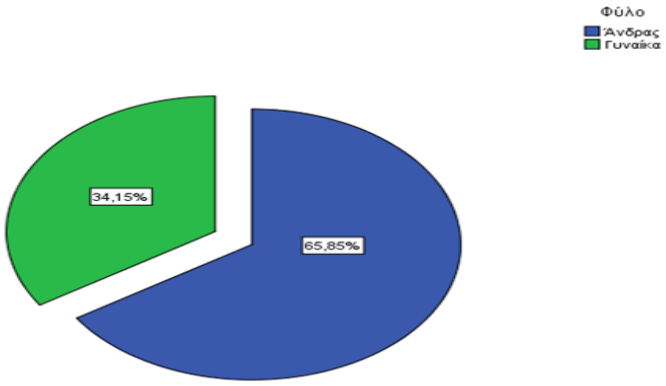
3.1. The research tool

The structured questionnaire was chosen as a means of gathering information because it is a means of scientific research that arouses the interest of respondents by increasing their participation in the research process, while enabling the collection of information about representations and views that are not easy to observe (Paraskevopoulos, 1993). The electronic questionnaire was created with Google docs and in its design an attempt was made to avoid prejudices which according to Cohen & Manion (1994) can be minimized by careful structure, expression and organization of questions. The questionnaire included closed and open questions. Closed questions were dichotomous and Likert (five-point scale), ranging between 1-I completely disagree and 5-I totally agree. Building a questionnaire with closed-ended questions contributes to a better understanding, encouragement of participants and better coding of questions (Cohen & Manion, 1994). The usefulness of open-ended questions was to draw some conclusions and qualitative data in order to understand how and why.

3.2. The research sample

This research was conducted with the help of a printed and electronic questionnaire. The total number of questionnaires surveyed was 41. It consisted of 27 men (65.85%) and 14 women (34.15%). The choice was made by the two largest prefectures of Attica and Thessaloniki due to the satisfactory number of Vocational Lyceums and Laboratory Centers (Ergastiriaka

Kentra) operating in their territory. Special importance was given to represent all two above types of schools, to represent schools in central and remote areas of the above two prefectures and schools based on population criteria. (Number of students).



Graph 1. The sample

3.3. Statistical data analysis

The statistical processing of the questionnaires and the analysis of the results was done with the program Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 20. The Spearman’s rho non-parametric correlation coefficient was used for the correlations between the variables. The statistical significance level for each analysis was set at $p < 0.05$.

3.4. Limitations ofthe research

The questionnaire used in this study was based on the views of secondary school principals of Technical Vocational Education. The number of these schools is much smaller than the number of secondary schools in the prefecture and therefore the sample was proportional. It

is also known that in the managerial positions of the Technical Schools there is a sub-representation of women, something that was strongly observed in our research. This is an important reason why the findings of this study are not generalized to the general population

Although the results of the research cannot be generalized to the entire Technical Vocational Education, their agreement with other relevant research in the field of secondary education (Panagiotopoulos, Ch., & Dimakopoulos, D. (2011) makes them indicative of the prevailing trends in administration areas of the Technical Schools.

4. Results of the research

All principals had certified training. 90.2% had a Level 1 ICT training certificate and 9.8% EXPERT-VELUM, ECDL. 51.4% state that their training has helped in the use of ICT. 87.8% consider it necessary to train in ICT for the effective exercise of their duties as principals.

Table 1.Training assistance provided

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
A little	1	2,4	2,4	2,4
Moderate	19	46,3	46,3	48,8
Very	17	41,5	41,5	90,2
Very much	4	9,8	9,8	100,0
Total	**41**	**100,0**	**100,0**	

As regarding the periodicity of the training programs, 41.5% prefer to be trained every twelve (12) months. 19.5% prefer every six (6) months. Of the remaining 39%, 22% prefer every two (2) years, 11% consider five (5) years to be the most appropriate time while 6% report that training should take place immediately whenever new software is released and school-related programs.

Table 2. Training periodicity

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Every 6 months	8	19,5	19,5	19,5
Every 12 months	17	41,5	41,5	61,0
Other	16	39,0	39,0	100,0

Total	**41**	**100,0**	**100,0**	

Regarding the way of conducting the training programs, the majority of the sample (56.1%) are in favor of the certified public institution, while 17.1% of the respondents consider as the best solution the intra-school way of conducting training programs. 24.4% consider the private institution as the best solution, while 2.4% disagree with all the above cases without proposing anything else.

Table 3.The preferred training methods

	Frequency	**Percentage**	**Valid percentage**	**Cumulative percentage**
From the colleagues of the school	7	17,1	17,1	17,1
From a certified public institution	23	56,1	56,1	73,2
From a certified private institution	10	24,4	24,4	97,6
Other	1	2,4	2,4	100,0
Total	**41**	**100,0**	**100,0**	

As for their preference for what a training program should include, twenty-four (24) principals answered the open question. Eleven (11) consider it necessary to train in specialized programs for administrative use, while four (4) prefer training in office suites (word processing, spreadsheets, presentations, internet use). Of the remaining nine (9), five (5) consider it necessary to train in Computer Networks and four (4) report basic computer skills. Regarding what they would like to suggest about their training in ICT in order to make the use of ICT more efficient in the school administration, twenty (20) out of the forty-one (41) principals answered this open question. Five principals mention the important role of IT colleagues, considering that since the competent Ministry of Education does not organize regular trainings, frequent in-school training is necessary with their participation. In addition, they suggest that it is possible to reduce their mandatory hours for this purpose if possible. Three (3) executives are in favor of distance learning, saying "we need to take advantage of the huge power of the internet and asynchronous training platforms."As far as trainers are concerned, five (5) principals consider that "not only the trainees but also the trainers should be checked in order for the training to be real and not virtual. Training programs must be structured seriously. "Five principals consider necessary to evaluate the trainers and the proper training, emphasizing that they should "be trained and compulsorily undertake tasks

using ICT and be evaluated for it". "Real training must be provided and the trainers must faithfully follow the training program that has been set." Typical is the view of a principal that "ICT's lack of knowledge is an element of exclusion from participation in the evaluation of principals" while a separate point of view is expressed by a principal saying that ICT is a tool that definitely facilitates everyone's work. However, I believe that in education their importance has been overestimated with the sole purpose of promoting in positions of responsibility some who had no qualifications other than the basic degree ".

Table 4. Grade of importance given by the principals in the training for the exercise of their duties

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Moderate	5	12,2	12,2	12,2
Very	21	51,2	51,2	63,3
Very much	15	36,6	36,6	100,0
Total	**41**	**100,0**	**100,0**	

No statistically significant correlation was found between training assistance provided and satisfaction with training itself.

Table 5.Correlation between training assistance provided and satisfaction with the training itself

		Satisfaction with training itself	Training assistance provided
Satisfaction with training itself	Correlation coefficient	1,000	,377**
	2-sided importance	.	,000
	N	41	41
Training assistance provided	Correlation coefficient	,377**	1,000
	2-sided importance	,000	.
	N	41	41

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

5. Conclusions

Upgrading the professional development programs of teachers and education executives is a key factor in providing better quality educational and administrative processes. Research shows that it is precisely these upgraded ICT programs that managers seek. The majority of participants stated that the training process should be continuous as they are aware that skills in the use of ICT are constantly changing and at the same time the requirements in the exercise of their duties are changing (Anthoulias, 1989). They also consider it important to have a certificate of training for their judgment as a principal, but this should not be an end in itself. The primary goal is to improve their knowledge of New Technologies so that they can make better use of them in the management of their school. They also consider the content of the training to be an important factor, so that the provision of the specialized knowledge they will acquire is related to their needs in the management of their schools and results in a clear substantial result.

All the principals consider the contribution of the training to the exercise of their administrative work positive, emphasizing the important role that the competent Ministry of Education should have in the continuous training in ICT.

Although they consider important training assistance provided, the principals are not satisfied with it. In order to draw some indicative conclusions, one must first see the "compensatory nature of training" (Xochellis, 1997), i.e training as a supplement to the incomplete initial or basic training of principals in ICT. So if their basic training is limited then the "unsatisfactory" training but efficient for the level of their knowledge in ICT, has probably helped them in the use of New Technologies.The bibliography mentions as basic training models the model that serves the needs of the educational system and the one that serves the needs of teachers with the findings of the research to show that the second model is preferred (Mavrogiorgos, 1983). It is possible that the design of the training programs attended by the principals was done according to the first model. The result may not have been tailored to their needs, but it may not have lagged behind in quality of education and provided them with significant assistance.

According to Xochellis & Papanaoum (2000), when the training is intra-school, the autonomy of the school unit is strengthened and teachers are cultivated with the disposition of their active participation in the training, while increasing their positive attitudes towards it. The implementation of the training programs, with the obligatory presence of the principals, may have been done at "inappropriate" hours and at a distance from their school unit, which may have negatively changed their daily lives.

Another factor that may has negatively affected principals' views on satisfaction is the structure of the programs themselves, which according to principalsshould be shaped by future developments. These programs should be aimed at steadily upgrading their knowledge and skills in the New Technologies in order to become effective in achieving the goals of their quality management (Fasoulis, 2011). When they finally realize that the structure of these

programs does not combine the perspective of their administrative improvement and the efficiency in the use of ICT, they are disappointed. If we look back at the past, it will be difficult to find special programs for education executives on the administrative use of ICT. The lack of this policy for education executives is likely to lead principals to consider training inadequate and limited. We should also not overlook the role of trainers in shaping managers' negative views on satisfaction. It is possible that managers with positive attitudes towards ICT training will positively accept their learning and improve their knowledge in them, but the way are trained is not may be adapted to their own experiences and learning styles. In addition, there may have been requirements from trainers related to obligations that principals have had difficulty meeting. (Possible lack of time,lack of previous experience).In addition, principals believe that continuing education should be an urgent need not only for themselves but also for the teachers of their school as they belong professionally to a field that, as they say, training is directly related to quality in the project and helps them to be able to keep up with the latest developments in knowledge and to confirm the development of skills and abilities in a continuous and evolutionary way. This contributes to the effectiveness of their action, so that they can handle the new knowledge in a way that improves the quality of services provided in the administration of their schools according to the principles of total quality management (Fasoulis, 2011). Managers realize that their knowledge of ICT needs constant renewal. Even those who disagree with the way the training is carried out believe that they should continue to be trained because,as they say, the lack of proper ICT skills in the management of their school is mainly due to insufficient training. (Prokopiadou, 2009).

6. Proposals

It is an indisputable fact that in the ever-changing environment of the information society, the principals of Technical-Vocational Schools must use ICT to meet their difficult task and successfully cope with the goals and objectives of their school administration. As principals, they are constantly facing new technological challenges, and the continuous improvement of the knowledge of New Technologies is necessary to increase the efficiency and effectiveness of the school unit for which they are responsible for educational and pedagogical work.

The Greek state has a duty to society and the education system to train the direprincipal ctors of the Vocational Lyceums and the Laboratory Centers (E.K). It would be especially important for this training to be mainly about applications that are needed in their daily administrative practice. As far as the area is concerned, the training of the principals could be carried out effectively in selected Laboratory Centers (E.K) in which the availability of the logistical infrastructure will be ensured. Alternatively, in-school training could be provided in each school by experienced teachers with reduced teaching hours.

Trainers should faithfully follow the programs set out in which there should be modern modules related to educational administration. Here it is important to emphasize that the training should not be aimed at the principal exercising secretarial support and handling

various documents, as this is not his institutional role. It is considered necessary that the skills and knowledge of the principals in ICT be a key element for their selection and the scoring of ICT knowledge should be continued as a formal and essential qualification. It should also be possible for each school unit to use the experiences of principals regarding ICT with corresponding infrastructure and equipment where the state should financially support its maintenance and upgrading. Also, each school should have technical support, either public or private, to deal with technical problems. Finally, it should be emphasized that at a time when the need for effective school management is imperative, the Greek education system must also adapt to technological change.ICT will certainly continue to play an important role in these changes, if not the biggest, with a direct consequence of improving the quality of Greek education. This will be possible when all those involved in the ICT implementation process (teachers-principals-government) give the necessary importance to make the Information Society a reality not only in the school's administrative practice but in all aspects of the educational process.

References

Anthoulias, T. (1989). *Informatics in education*. Athens: Gutenberg

Athanasoula-Reppa, A., & Anthopoulou, S. (1999). *Management of educational units: Management of human resources.* Patras: Hellenic Open University.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Educational Research Methodology.* Athens: Ekfrasi

Dimitrakopoulou, A. (2002). "*ICT in Education"*, Volume A, Ed., Proceedings 614 of the 3rd ETPE Conference, 26-29 / 9/2002, University of the Aegean. Athens: Kastanioti.

Fasoulis, K. (2011). *The Quality in the Management of the Human Resources of Education Critical Approach in the System "Total Quality Management" - IOP (T.Q.M.).* Retrieved 10-08-2018 from: http://edu4adults.blogspot.com/2011/10/tqm.html#axzz2IDi5EaES%20%20%20.

Flecknoe, M. (2002). How can ICT help us to improve education? *Innovations in Education and Teaching International, 39* (4), 271-279.

Hatzipanagiotou, P. (2001). *Teacher Training: Organization, Design and Evaluation Issues.* Athens: Typothito: Dardanos.

Kinigos, P., Karageorgos, D., Vavouraki, A., & Gavrilis, K. (2000). *The views of the teachers of "Odysseus" on the use of new technologies in education.* In: V. Komis (Ed.), Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference "Information and Communication Technologies in Education" (pp. 593-600). Patras: New Technologies Publications.

Mavrogiorgos, G. (1999). Teacher training and educational policy in Greece. In: A.

Mavrogiorgos, G. (1999). The educational unit as a body for shaping and exercising educational policy. In: A. Athanassoula-Reppa, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V.

Nitsopoulos & D. Chalkiotis (Ed.), *Management of Educational Units.* Volume A (pp.116-125). Patras: Hellenic Open University.

Panagiotopoulos, Ch., & Dimakopoulos, D. (2011). ICT & Organization - School Units Administration. Results of an empirical research focused on the views of the principals of Secondary Education of the Prefecture *of Achaia. I-teacher, 3,* 29-42.

Papachristou, M. (2006), The leadership of the Greek school and its intervention in educational changes. *Dioikitiki enimerosi, 37,* 56-60

Papadaniel, I. (2005). Teacher training in the use of new technologies, the example of Training Support Centers, theoretical and empirical approach. Thessaloniki: Kyriakiska Bros.

Paraskevopoulos, I. (1993). *Scientific research methodology*. Athens: Ellinika Grammata

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education, 37,* 163-178.

Prokopiadou, G. (2009). *Improving school administration through the use of information and communication technologies.* Doctoral dissertation from the National and Kapodistrian University of Athens. Department of Primary Education. Department of Educational Sciences.

Saitis, Ch., (2007). *The principal in the modern school: From theory to practice*. Athens: Self-published.

Schiller, J. (2003). Working with ICT: Perceptions of Australian principals. Journalof*EducationalAdministration, 41* (2), 171 - 185

Spiliotopoulos, E. (2000). *Administrative Law Manual, 10th edition*. Athens: Sakkoula

Tsileptaris, A. F., Babalis, T. K., (2011). *Ten examples of scientific research methodology: from theory to practice*. Athens: Diadrasi

Typas, G. (1999). *The application of modern management methods in primary education for the exercise of more effective educational policy*. Doctoral dissertation.Athens: Panteion University

Tzimogiannis, A., & Komis, B. (2004). *Attitudes and perceptions of secondary school teachers regarding the application of ICT in their teaching*. Proceedings of the 4th Conference at "ETPE" September 2004, Athens.

Xocellis, P. & Papanaoum, Z. (2000). *The in-school training of teachers, Greek experiences 1997-2000*. Thessaloniki: Action A.E.

Yfantopoulos, G., & Nikolaidou, K. (2008). *Statistics in social research*. Athens: Gutenberg

Education and inequality in Greece during Covid- 19. What school should do next?

Ειρήνη Παπαναστασάτου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ 60,, Med, epapanastasatou@yahoo.gr*

Irini Papanastasatou, *Med,ORCID: 0000-0003-4352-8342*

Abstract:On March 11th2020, the World Health Organization declared the Covid-19 pandemic. Even if this pandemic is temporary, it has brought about permanent changes and a huge disruption to all spheres of human life, including education. In response to school closures, ministries of education worldwide recommended the use of distance learning programs and open educational applications and platforms that schools and teachers could use to reach learners remotely and limit the disruption of education. However, as many other countries worldwide, the challenge of distance learning in Greece, has led to worsen educational inequality. Questions about how to reopen schools safely and under which conditions are at the forefront of decision making.

Keywords: education, Covid- 19, inequality, Greece.

Introduction

As a consequence of Covid -19 several countries ordered a general lockdown, including schools. According to UNESCO[1], over 1.2 billion students affected by school closures, representing around 73% of the total of enrolled students worldwide. However, most education systems were not ready for the world of digital education (Schleicher, 2020[2]).Although teachers and other education personnel have been working hard to support their students, it seems that many countries are still far from using best practices for online learning (Milligan, 2020; Lehmann, 2020b). With schools closures and the divides in distance learning, United Nations Development Programme (UNDP) estimates indicated that 86 per cent of primary school-age children in low human development countries are currently not getting an education,leading to global levels not seen since the 1980s**,** compared to just 20 per cent in countries with very high human development.[3]

Particularly, European education systems went into the Covid-19 crisis weakened by a decade of budget cuts and austerity (European Trade Union Committee for Education, 2020[4]). Eurydice's 2019 report on Digital Education in Schools revealed significant gaps in teaching

[1]https://en.unesco.org/covid19/educationresponse
[2]https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf
[3]https://www.undp.org/content/undp/en/home/news-centre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.html
[4]https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/covid-19/3792-campaign-week-2020-investineducation

and assessing digital competences across Europe that seemed to imply action for years to come[5]. It seems that Covid-19 crisis strikes at a point when most education systems are not ready for the world of digital learning opportunities. Remote teaching raised some pressing issues regarding equality and inclusion since not all students had access to quality equipment and connectivity at home (ETUCE, 2020). Although findings from this research are sparse, there is some evidence to suggest that lower socioeconomic status (SES) children may be particularly impacted by school closures and the subsequent loss in instructional time that results. Thus, it is possible that lower SES children may be more adversely affected by Covid-19 compared to their higher SES peers, particularly if their schools provide less resources and their families engage in less active home schooling. Indeed, it is possible that higher SES children may actually benefit from home schooling if their parents have higher levels of education and more motivation to invest in their child (Doyle, 2020). Inequalities in children's outcomes may arise when a family's ability to invest in their children is hampered by monetary (Becker, 1965) or cognitive (Mani et al. 2013) constraints, or the stress that accompanies poverty and other anxious situations (Lupien et al. 2001). Parents from lower SES backgrounds often spend less time investing in their children's education (Del Bono *et al.*, 2016; Guryan et al., 2008) and they finally provide less stimulating learning materials and learning experiences to their children (Bradley *et al.*, 1989; Miller *et al.*, 2014). Although schools do not fully close socioeconomic gaps in children's skills, they are effective in reducing the magnitude[6], something that is not possible to be achieved when schools are closed.

Although temporary school closures during crises are not new, UNESCO chief Audrey Azoulay said, "The global scale and speed of the current educational disruption is unparalleled and, if prolonged, could threaten the right to education."[7] Due to pandemic, equity is being challenged in many countries worldwide and OHCHR underlines that the pandemic crisis has raised more concerns about a potential erosion of human rights now and post-crisis[8].

1. Education in Greece during covid-19

Greece's education system was designed around the principle of equality.Article 16 of the constitution guarantees that *"all Greek citizens have the right to free education at all levels in public educational institutions"*(Sintagma tis Elladas, art. 16, and p.29)[9].However, as everywhere in the world, the pandemic forced the Greek public education system to deal with the challenge of home-schooling and educators were forced into teaching for a system that

[5]https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/digital-education-school-europe_en
[6]http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/
[7]https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes
[8]https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/TB/COVID19/Compilation_statements.pdf
[9]https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf

they were not prepared. In Greece schools closed on 11th of March, although in some parts of the country the schools' closure has begun even earlier.With the arrival of the pandemic, the Ministry of Education issued instructions for the use of both asynchronous and synchronous teaching. Synchronous learning that is online or distance education that happens in real time and asynchronous learning that occursthrough online channels without real-time interaction. Education television was also re-activated on March 30thfor primary education. The government passed an emergency law[10]regulating issues related to the education system's response.

As a result of Covid-19, school closures have shifted education from the classroom to the home in Greece, like other countries. However, several challenges had to be overcome along the way in Greece also. Network overload problems along with the fact that not all children and teachers had the appropriate equipment, were the first obstacles. According to OECD[11] data based on the 2018 PISA, 1 in 5 students attending the poorest quartile of Greek schools do not have access to a computer they can use for schoolwork, while 1 in 10 do not have access to the internet. More than 1 in 3 students attended schools whose head teachers maintained that their teachers did not have the necessary technical and pedagogical skills to integrate digital devices in instruction. Altogether 4 in 10 students attended schools whose head teachers acknowledged that an effective online learning support platform was not available.

In Greece, the burden of education fell largely on parents and families, although some households may lack the physical resources necessary to support their children's learning (computers etc.), while others may have time constraints, particularly if parents are engaged in essential services (eg. healthcare workers). Parents with literacy issues may also struggle to engage with the curriculum, while the heightened stress and health problems arising from Covid-19 may make it difficult for both parents and children to engage in schoolwork. In all cases, these issues may be more salient in lower SES households, as it was mentioned above. That is particularly concerning since in Greece 20% of the adult population refer no previous experience with computers (Eurostat, 2019).[12]

In addition regulation on live streaming which was passed by the Greek government raised for teachers and students anxiety about the possibility to expose themselves to potential online scrutiny. For that reason ETUCE reported on 8th May 2020 that the Greek Government bypassed social dialogue mechanisms and adopts regulation on live streaming delivery of lessons, which raised multiple difficulties to teachers and children as well[13].

[10]https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/pnp_68.pdf
[11]https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020
[12]https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tepsr_sp410&plugin=1
[13]https://www.csee-etuce.org/en/news/3851-greece-greek-government-bypass-social-dialogue-mechanisms-and-adopts-regulation-on-live-streaming-delivery-of-lessons

When considering the effects of pandemic crisis in Greece, we have also to take into account the fact that the debt crisis of previous years, led the educational system to become one of the most unequal in the development world.[14] "*The economic crisis highlighted these inequalities mainly through the decline of the disposable household income and exacerbated the already crippled abilities of the education system due to the extensive cuts that took place during this time"* (Bazoti, 2020, p.1[15]).

2. What school should do next?

As a result of Covid-19, school closures have shifted education from the classroom to the home, and for the immediate future, the burden of education now falls largely on parents. However to ensure that pandemic, or other similar situations in the future, do not exacerbate educational inequalities further, it is important that resources are in place to support all families.[16]

Various actions were been taken at the country level worldwide to address the digital education divide. For example in Portugal to tackle the fact that not all students may have access to internet at home, the government suggested a partnership with the post office services to deliver working sheets to be done at home, while in Washington State, United States, the schools are not encouraged to provide online learning services unless equitable access is ensured[17].

There is no doubt that policymakers face great difficulties and requests, since the educational enterprise is dependent on a health crisis that is changing every day since, education systems will have to be flexible to take into account the needs of learners and teachers in this global crisis.

Researchers[18] have reached a consensus on that (Douglas N. Harris & Katharine O. Strunk., 2020). Moreover, UNESCO[19], The Teacher Task Force and the International Labor Organization have released a toolkit to help school leaders support and protect teachers and education support staff in the return to school.

Providing substantial additional recourses to prevent looming school budget cuts and implementing universal internet and computer access are more than necessary. Getting money to schools comes first because all the others depend significally on it. Moreover all students must be able to access internet and computers, since a lack of these implements affected how school responded and how students experienced distance learning. E - Learning is only

[14]https://www.bbc.com/news/business-34384671
[15]https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2020/02/110_2020_-WORKING-PAPER-_Pery-Bazoti-.pdf
[16]http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/
[17]https://news.itu.int/covid-19-countries-addressing-digital-education-divide/
[18]https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/28/7-research-based-recommendations-for-what-schools-should.html
[19]https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ttf_backtoschool_toolkit_for_school_leaders_0.pdf

effective for teachers, students and their families when is combined with adequate electricity, internet connectivity, computers and tablets, and physical spaces to work. More traditional learning methods, via print, television, phone and radio, may offer more viable ways of helping teachers to continue to provide lessons, especially in the poorest countries.

Mental health and academic achievement are linked, research shows (Terada, 2020). According to recent research:*The COVID-19 pandemic may worsen existing mental health problems and lead to more cases among children and adolescents because of the unique combination of the public health crisis, social isolation, and economic recession*(Golberstein, Wen & Miller, 2020[20]). After all, return-to-school responses should anticipate the psychological and socio-emotional impacts of the pandemic on teachers and learners. Student -support staff such as school counselors and social workers, will be crucial to schools' efforts to care for children and for teachers as well, especially for those who have been most impacted by the pandemic.Teachers are the backbone of the educational system. As schools re open their role will be equally crucial. *Little attention has been given to providing teachers with adequate training on how to ensure that learning continues, or how to develop relevant, high-quality distance education packages*[21] (International Task Force on Teachers for Education 2030). Educational policy makers must provide teachers with adequate professional support and training and to put equity at the heart of education support.

In Greece, educational policy makers have already planned educational programs for educators in distance learning[22]in order teachers to be able to respond to these new educational challenges. Although policymakers is extremely important to make decisions about teachers that support pedagogical quality and equity also, as suggested above.

3. Conclusion

It is obvious that no one approach will suit all countries. ETUCE[23] calls on education authorities and governments to ensure the inclusion of all students and education staff in these crucial times, so that the Covid-19 outbreak does not magnify any existing social inequalities. ETUCE insists that issues regarding the accessibility of distance teaching and learning material, for teachers and students, must be addressed so that all education personnel and students are able to participate in quality education as required by their local circumstances. We must not allow anyone to be left behind because they do not have access to appropriate digital devices and online tools, not because they face

[20]https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2764730
[21]https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/ttf_covid19_call%20to%20action_27mar2020_1.pdf
[22]https://www.esos.gr/arthra/68847/eisagogiki-epimorfosi-gia-11500-ekpaideytikoys-protovathmias-kai-deyterovathmias
[23]https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/covid-19/3745-covid-19-and-distance-teaching-must-not-widen-inequalities-in-education

specific individual or social barriers.[24]In general, successful remote or distance teaching depends heavily on parental monitoring and assistance – especially for younger learners. This risks creating or widening inequalities in student outcomes, as not all have parents who will be able or available to fulfill that role effectively.

To meet the urgent need for education, UNESCO has launched a global partnership to support countries in scaling up their best distance learning practices and reaching children who are most at risk[25]. Only with a concerted effort from parents, teachers, and social workers and mainly from politicians we can be sure that all children can have equal access to education.

Finding a way to enable *all* students is one of the top challenges facing school district leaders right now as education is the main vehicle for the promotion of social quality.For that to be achieved, we have to decide that we believe in equitable access in education for every child and then allocate the resources to support that.

The imposition of the measures and the use of distance education during pandemic was necessary. The aim of this article was to highlight the obligation of all those who participate in unprecedented educational conditions, to identify and highlight inequalities, but also to look forward to addressing them. Because inequality in times of crisis flourishes, transforms and dominates (Papakonstantinou, 2020)[26].

References

Bazoti, P. 2020. "Education and wage inequalities in Greece: access to higher education and its effects on income". ELIAMEP, *Working Paper 110*/2020.https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2020/02/110_2020_-WORKING-PAPER-_Pery-Bazoti-.pdf Assessed 1 June 2020.

Becker, Gary S. 1965. "A Theory of the Allocation of Time." *The Economic Journal* 75: 493-517.

Bradley, Robert H., and Robert F. Corwyn. 2002. "Socioeconomic Status and Child Development." *Annual Review of Psychology* 53 (1): 371-399.

Harris, N. D. and O. Strunk, K. (2020). *7 Research-Based Recommendations for What Schools Should Do Next. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/28/7-research-based-recommendations-for-what-schools-should.html*

Del Bono, Emilia, Marco Francesconi, Yvonne Kelly, and Amanda Sacker. 2016. "Early Maternal Time Investment and Early Child Outcomes." *The Economic Journal* 126: 96-135.

[25]https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad

[26]https://www.kathimerini.gr/1074313/article/epikairothta/ellada/analysh-oi-ekpaideytikes-anisothtes-se-syn8hkes-pandhmias

Doyle, O. 2020, "COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?" publicpolicy.ie.http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/assessed 13 May 2020.

Guryan, Jonathan, Erik Hurst, and Melissa Schettini Kearney. 2008. "Parental Education and Parental Time with Children." Journal of Economic Perspectives 22(3):23–46.

Lehmann, C. (2020b, March). "Doing School" In the Time of Coronavirus. [Blog post].

Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., and McEwen, B. S. 2001. "Can Poverty get Under Your Skin? Basal Cortisol Levels and Cognitive Function in Children from Low and High Socioeconomic Status". Development and Psychopathology 13: 653–676.

Mani, Anandi, Sendhil Mullainathan, EldarShafir, and Jiaying Zhao. 2013. "Poverty Impedes Cognitive Function." *Science* 341: 976–980.

Miller, Elizabeth. B., George Farkas, Deborah L. Vandell, and Greg J. Duncan. 2014. "Do the Effects of Head Start Vary by Parental Preacademic Stimulation?" *Child Development* 85: 1385–1400.

Milligan, I. (2020, March 20). Emergency Remote Teaching: A Post-Secondary Reality Check. [blog post].

Schleicher, A. (2020, March 23rd). Coronavirus: Why collaboration is the key for teachers. [blog post].

Websites

https://en.unesco.org/covid19/educationresponseassessed 4 May 2020

https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdfassessed on 6 May 2020

https://www.undp.org/content/undp/en/home/news- assessed 10 May 2020 centre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.htmlassessed 25 May 2020

https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/covid-19/3792-campaign-week-2020-investineducationassessed on May 2020

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/digital-education-school-europe_enassessed on May 2020

http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/assessed 30 May 2020

https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizesassessed 30 May 2020

https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/TB/COVID19/Compilation_statements.pdfassessed 2 June 2020

https://news.itu.int/covid-19-countries-addressing-digital-education-divide/assessed 3 June 2020

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/pnp_68.pdfassessed 3 June 2020

https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020assessed 6 June 2020

https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tepsr_sp410&plugin=1assessed 6 June 2020

https://www.csee-etuce.org/en/news/3851-greece-greek-government-bypass-social-dialogue-mechanisms-and-adopts-regulation-on-live-streaming-delivery-of-lessonsassessed 3 June 2020

http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/assessed 6 June 2020

https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/covid-19/3745-covid-19-and-distance-teaching-must-not-widen-inequalities-in-educationassessed 30 May 2020

https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad assessed 30 May 2020

https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/28/7-research-based-recommendations-for-what-schools-should.html, assessed 28 July 2020

Platonic and Aristotelian points of convergence in Freire's work

Konstantinos Mantzanaris, *Hellenic Open University, Tutor, Phd in Theology, mantzanaris@gmail.com*

Abstract: In this study, I attempt to discuss the Platonic and Aristotelian readings of Freire's pedagogy, taking into account the contemporary bibliography as well. The main subject-matter of my elaboration is how an adult learner understands the world. In other words, this 'how' originates from the meaning of our own view and develops a discourse with the current political and social circumstances. Both dialectics, as Plato suggested, and the dynamics of action, as Aristotle recommended, may render assistance and support in this sort of discourse.

On this prolific ground for elaborating the discourse, Freire structures those paths which will lead an adult learner to face the truth of his own life, after he deals with the lessons of the state and develops a critical attitude for explaining the events. The desideratum revealed by this way of approaching things is political and social freedom as well as the capability of calling into question the status quo. Ultimately, provided that this critical attitude can be found within the boundaries of a citizen's freedom, it turns out that the potentiality of freedom forms the potentiality of the adult education in the reflective proposals of its political origins.

Key words: pedagogy, humanism, freedom, dialectics, *action*.

Introduction

"So I continue to continue
To pretend my life will never end,
And flowers never bend with the rainfall".

(Camus, 1956:271).

Paulo Freire, as a philosopher of education, among other things, deals also with the pedagogical experiences by starting from some philosophical concepts (Sacadura, 2014). Specifically, the educational process includes a dynamic course of thought, which is permanently formed during our lifetime. That is to say, it is about how every learner understands both the world and his actions in it. Therefore, Freire's pedagogical perspective pertains to the meaning of the political and social values and, in this sense, establishes the way in which we think when we face uncertainty and difference by suggesting "in a post-modern way, persons with less certainties" (Freire, 1994:96).

Specifically, in this study I will attempt to investigate the philosophical aspect found in Freire's work and teaching. In particular, I will focus on Plato's and Aristotle's anthropological views, aiming at identifying their influence on his work having in mind the existential dimension of the adult education, as it was addressed by the Freirean pedagogy.

In this way, although Freire attempts to compose the former philosophical influences in a well-ordered life proposal, he demonstrates in every possible way the beauty of pedagogy, focusing on a humanist dimension of morality, the main suggestion of which is the love for human being. As he stresses:

"My intention here is to demonstrate that the task of the teacher, who is also a learner, is both joyful and rigorous. It demands serious and scientific, physical, emotional, and affective preparation. It is a task that requires that those who commit themselves to teaching develop a certain love not only for others but also of the very process implied in teaching" (Freire, 1998:3).

So, from a different point of the Freirean thought, I will attempt to focus on how problems are approached by means of the Socratic method, which raises "a problem which allows for a systematic discussion from various points of view through multiple arguments and counter-arguments" (Nikulin, 2006:6), so that to investigate the Platonic aspects of his thought. Definitely, it is to be mentioned that Freire cannot be placed in a particular School or theory; instead, he is considered to be a representative of a well-ordered combination of all the paths that one should take into account, in order to accomplish the current purpose and provide the solution to a problem. That is to say, theory, as a constant derivation of thought, is not an end in itself but a source of approaching the world. After all, what Freire faces is not the problem itself, but how we deal with it and how we organize our thought to come to a solution.

Under this terms and conditions, I will attempt, taking also into account the relevant bibliography, to provide a new perspective of the philosophical proposal of the Brazilian thinker, in order to raise more questions. After all, Freire is not just a free voice in our life, but he also establishes the foundational manifesto of our consciousness, by his intervening in a different each time critical way in how we understand and interact with our history.

1. Aristotelian projections of the Freirean humanism

The way in which Freire's Critical Pedagogy debates with moderation indicates the repositioning of truth from its carrier to the message. His devotion to social justice reflects the idea of liberation of humans that was inspired by their critical attitude to the inhumane conditions they face in their political life (Freire, 2000). That is to say, inhumanity is due to the illiberal grounds of a political status quo that transmits the request for freedom in the context of its social divergences, since this (inhumanity) stands "not only as an ontological possibility but as a historical reality" (Freire 2000:42).

In this sense, Freire's pedagogical proposal constitutes basically a view of the Aristotelian interpretation on human being. Thus, the Aristotelian anthropological aspect appears in an extensive part of his work, since it forms a dominant concept with individual gnoseological extensions. The Aristotelian eudaemonia, prudence, entelechy, for instance, are crucial points of reference in the Freirean humanism, for they reveal the ontological pillars of the human course. Or, else, he develops a relationship between that humanism which results from the attitude that a learner-citizen decides to adopt to approach the true nature of his life and the democratic origins of this attitude.

That is the reason why a significant part of his argumentation is about his pedagogical word of advice to consider that "educational practice should be restricted to a "reading of the word," a "reading of text," but rather it should also include a "reading of context," a "reading of the world" (Freire, 1997:43). That is why humanism in a classroom is not about "transmitting knowledge but building it" (Dale & Hyslop- Margison, 2010:83) through a critical approach of life. So, educators need to "critically read day-to-day life and analyze, with learners, the shocking facts and disjuncture of our democracy" (Freire, 1996:155).

For instance, the Aristotelian distinction between substances is one of Freire's basic arguments (Dale & Hyslop-Margison, 2010:87), to contend that a human being cannot deny providing humanism to someone else, since all human beings share the same substance by participation (*methexis*) (Aristotle, 1924, 978b). That is to say, this is the substance that projects the individual reason, the fact of participation, that participation in being (Aristotle, 1950:185b, 7-8.). So, the question raised refers to the substance, that is, the "what it is and some this" (Aristotle, 1924: 1028a, 11-12) and brings to light the truth of this participation in the act of communicating, i.e., in the *how* of the relationships. In this way, a human being is not capable of harming someone else or denying his humanistic attitude towards him, since they both share the same substance, that of humanism. However, what is the *component* of humanism?

As mentioned before, human's freedom "to be" (Freire, 1996:146) is not "a fear of freedom" (Freire, 1998: 160); it depends on his attitude towards humanism, since "concern for humanization leads at once to the recognition of dehumanization, not only as an ontological possibility but as an historical reality" (Freire, 2000:42). One could argue that this is both a logical and moral approach, for the purpose of the Brazilian thinker does not only concern the constant transformation of reality by means of the questions and objections of a citizen to the oppressive dominating schemata of institutions and ideologies of the state but also the explanation of the causes of this oppression, which will lead the oppressed citizens in moral decisions. Similarly, Aristotle raises the demand for freedom as he mentions that authentic free life is that of education, that is, a cognitive investigation made by a wise man to gain a truly self-sufficient life without any social fails (Aristotle, 1894:1177a, 12). This actually involves practicing the intellectual virtue to approach moral virtue as well.

On the other hand, *action* is a somehow existential fact, since it depends on the critical realization of human being, which faces the liberating knowledge, in order to accomplish the

transformation of the social injustices and inequities. In fact, this is the purpose of the Critical Pedagogy, that is to say, to lead learners to a new meaning of freedom and justice in terms of social change and political self-awareness, so that they gain "a critical reflection which increasingly organizes their thinking and thus leads them to move from a purely naive knowledge of reality to a higher level, one which enables them to perceive the causes of reality" (Freire, 2000:131). In Aristotelian terms, it is about the inner reflection (Aristotle, 1984:111b, 20-23) of a free citizen, in order to accomplish his own purpose, that is, human eudaemonia, as a whole of actions set under the purpose (purposiveness) of social justice. Therefore, what may be defined as a kind of practical wisdom is prudence, which is suggested in any case as the proper criterion (Aristotle, 1984: 1140a, 25-28 & 1140b, 4-6).

Furthermore, *action* involves another characteristic of Freirean theory; its constant exercise of it by oppressed humans, who orientate to the highest point of freedom by following their rational priorities, after they face their fears and external coercions (Freire, 2000). The same perspective is found in Aristotle's suggestion, since a virtuous citizen exercises self-control, having as a measure the "logos of a prudent man". According to those ideas, practicing the logic of intellect for explaining both the circumstances of life and the fact of "akrasia", that is to say moral weakness, constitutes a desideratum (Aristotle, 1984:1151a, 20-24).

Thus, practical philosophy functions in terms of a teleological proposal, by making a citizen's participation in social and political life a requirement (Aristotle, 1894:1170a, 5-6; Aristotle, 1957:1253a, 9-11). That is, it is the same requirement detected in Freire for accomplishing the democratic principles of a fair society and state under the *light* of a formative culture, which could constitute a strong field of political interaction against the dominating projections of a neoliberal market.

Therefore, there is a need to understand both history and the world in terms of possibilities and potentialities arisen from distinctness, in order to reveal a "language of possibilities" (Freire & Marcedo, 1987:5). This will be accomplished provided that the purpose of the educational process "is questioning social reality and the problems it causes as a first step to transform the world toward greater measures of humanization and social justice" (Dale Hyslop & Margison, 2010:86).

2. Dialectics as a measure of the Platonic perspective in Freire's work

Debate, as a form of democratized conditions of both the state and philosophical reflection, established a style of thinking, which empowered the gnoseological approaches of the world and human being. Specifically, the Heraclitean and the Socratic maieutics (Nikulin, 2010) structured a system of thought that fed the Freirean dialectics by suggesting experiential learning in adult education. As Freire mentions, the cycle of civilization contribute to the investigation of the experiences, by turning the perspective of the world into a constant question on the critical explanation of the learner (Freire, 1996).

This approach composed a sort of pedagogy that gives priority to critical thinking, which depends of the learners' experience. In this context, humanistic perspective is combined with the dialectics resulted from the critical thinking with regard to the detection of hidden social and political questions, leading to a "humanizing pedagogy in which the revolutionary leadership establishes a permanent relationship of dialogue with the oppressed" (Freire, 2000:68). Contrary to the process of debating which is provided by humanistic pedagogy, in order the learners to discover new dimensions of versions of their life, "banking education resists dialogue" (Freire, 2000:83). Therefore, as Sartre mentions, the aim is how it "confronts man with the possibility of choice" (Sartre, 1957:263).

That is why Freire starts from the historical context to investigate the subject-matter and suggests the experiential process for raising questions about the world, in order learners to grow an "organized, systematized, and developed 're-presentation' to individuals of the things about which they want to know more. (Freire, 2000:94). This is how they investigate questions that will constitute the conceptual map of their lives, which helps them to be in communication with the historical context and the way in which the former conceptual topics are connected, in order to deduce critical aspects about their empirical reference. The question is: in what way does Freire approaches Plato?

One could think that Plato, as the greatest founder of debates, introduces a type of philosophy that gives priority to debating in the sense of both a method and a philosophical expression (Notomi, 2006). Thus, dialectics becomes a new way of revealing a philosophical position in a different kind of reason (compared for instance to Parmenides). So, it is a debate, a form of syllogism with equal arguments (those of Protagoras' and Socrates') with a competing spirit, which follows the principles, as mentioned in the Platonic dialogues, and the Socratic deliberation developed in agora or gymnasium. One could argue that he initiates his reader into his own questions and doubts, in order to take them into consideration.

Therefore, as in Freire a question is raised and the interlocutors attempt to prove the correctness of their positions by discovering the truth as they adopt a specific argument after having thoroughly examined it, in Plato as well "knowledge … has to prove itself in dialogical coming to an understanding—that is, in an unlimited willingness to justify and supply reasons for everything that is said" (Gadamer, 1991:52). This is a lesson that utilizes dialectics, which is glorified according to Socrates' "exasperating enigma" (Kofman, 1998:6) and contributes to the change in humans' life. A typical example of this change is found in *Symposium* where Alcibiades admits the change in his own life, since his stunning beauty and recognition for his victories in chariot races as well as his generosity earn him good credit with the public opinion. Nevertheless, he does not represent the greatest value of good as a whole of all things and that is why he performs a self-reflection by praising Socrates "atopy" (Plato, 1973: 221d), that is, the invisible beauty, who experiences truth in a way that leads him to approach God.

Therefore, the Platonic philosophy involves two Freirean qualities: dialectics, as a method for seeking the truth, and lesson, as a change in attitude that a human holds for his life. It is

actually a life course, a course towards knowledge, as Plato mentions in the allegory of the cave, which comes through reflections and a critical approach of the world (Plato, 1962: 514a-517a). Thus, both Plato's and Freire' student has to be convinced and determined to participate in the life lessons decisively and revolutionarily, to form his own style of living. This is discovering the truth through the beauty of inner statue, which is illuminated by the freedom of the selfhood.

Exactly as the prisoner of the cave is chained to the wall facing the reality (*ἰδεῖν* is identified with *νοεῖν*), Freire's learner *faces* the reality of the "banking education" (Freire, 2000:73) of the neoliberal politics (Gibbons and Heraud, 2007) to the ideas and prejudices, which have been included in society as a normativity. So, he experiences a false reality, since the Platonic shadows of the facts (the dark bodies of the shadows) and relationships, that is, "φλυαρίαι" (Plato, 1962:515d) keep the captive learner imprisoned in the cave, therefore, they keep him imprisoned in the dominant views of the convenient "truth" which holds true.

Consequently, the bonds of the prisoner break and he can now see things clearly (although he originally reacts against the truth due to that it is not easy to leave the former condition), since he follows the touch ascent (the path of education, that is, the educating relationship, for instance of the Platonic Academy or some other teacher, for philosophy is eventually a lesson; he finally comes out of the cave and sees the bright world of truth and reality "ἀναμεμνῃσκόμενον τῆς πρώτης οἰκήσεως" (and remembers his first place) (Plato, 1962, 516cd). Similarly, in Freire pedagogy a learner can see the true state of his life, provided that he follows the path of knowledge, which shines during his transition from the blindness caused by established opinions to the truth arisen by a critical reflection. In other words, the Platonic *Good* (Plato, 1962, 506d-509b), as the transcendental light emission, corresponds to the Freirean freedom from the bonds of our prejudices.

In fact, this process is accomplished by the reversion of the prisoner to the cave, in order to set free the other prisoners (by planting the seed of knowledge in their souls) from the dominant opinions, which have been introduced by the social models of a particular life attitude. Exactly as Socrates is accused of being even a Sophist (Aeschines, 1927:173.2-4), and he is condemned by society and the state for his decision to adopt a different life style compared to the dominant ideology of his time, since as a horsefly aroused the citizens from their own views, similarly the prisoner desires to share the truth that he discovered… to communicate it to the other prisoners. That is, this is a political action, the same with that recommended by Freire, for the Brazilian thinker attempts to *arouse* his oppressed fellow-citizens and to take them out of the deadlock of the false life they experience. So, he defines as a priority the awakening of the citizens, so that they can understand "how powerful groups shape our consciousness for their own purposes" (Kincheloe et al., 2000:409). Finally, society is for both of them a form of school and education, since gaining knowledge depends also on the experiences carried by every citizen.

Therefore, not only knowledge and sciences were taught in the Academy, but participating in its *lessons* taught also "the concept of philosophy as a distinct practice" (Woodruff, 2000:26).

Every student had to co-exist with wiser students of the School or even other Schools, and to compose his personal spiritual heritage, which was constantly transformed by the relationships developed between them. So, philosophy was not presented as a pure knowledge, but it was forming a constant reflection, which was leading to "an awareness of the real value of one's own actions" (Landazuri, 2015:12). In this process a "self-controlled man, then, will know himself and will be capable of looking to see what he actually knows and what he doesn't know" (Plato, 1903, 167a).

On the other hand, debate was quite important in Ancient Greeks' daily life (Nikulin, 2006:2), for it was a fertile condition for the learners as well, "the value of dialogue" as Freire suggested (Freire, 1996:13), since it was the mean by which particular dimensions of the solutions of a problem were revealed. Or, else, it was involving an intense expression that could establish new ways to think, in order to develop more advanced discussions on the subject-matters under elaboration. So, according to the Freirean model, the proximity of a subject-matter, which we intend to understand, debates with our distance from it (Freire, 1998).

Therefore, philosophy, as a constant production of thought, is considered to be a change of education, a somehow power that affects human soul, which is capable of opposing to those who handle in democracy authority and specifically spiritual authority (for example, Sophocles or the poets or politicians, i.e. the great Sophists) (Plato, 1962:363-365). Similarly, Freire opposes to the firm receptions of the dominant structures, which reproduce the stereotypes of a suppressed political order. And this opposition raises the question about a citizen's culture and changes the course of society to the extent that he "is open to the world or to others inaugurates thus a dialogical relationship with which restlessness, curiosity and unfinishedness are confirmed as key moments within the ongoing current of history" (Freire, 1998:121).

All these developmental receptions of discourse and specifically dialectics take place in the state, in the Aristotelian "οἰκεῖν ποῦ" (the place of residence) (Aristotle, 1957, 1275a), which will constitute the level of the human capabilities, since this is a natural organization to accept the evolution of the human hypostasis. That is to say, the *state* includes both the participation and the open coexistence of humans by setting as the most important goal political philosophy in terms of a here and now life style based on moral values or political ideas. Therefore, *acting* is quite important, for it establishes a moral approach of the political action, in the sense that it defines the political and moral questions. Similarly, in Freire, *action*, as "as integral to language, as part of the word itself" (Freire, 2000:61) includes the said dimensions, since it projects the requests of the social change in a moral and social way.

3. Further discussion

This was an attempt to approach points of convergence of the Platonic and Aristotelian references in Freire's work, with the intention to reveal both the philosophical origins and

aspects of his pedagogy and the existential proposal against inhumanity. Therefore, an existential and gnoseological discussion was elaborated on the basis of the Freirean theory about critical investigation, so that indirect views-paths of the oppressed people to come into light.

This was the direction to which the thoughts of the philosophers under examination also pointed, by forming a dialectical course with regard to Freire's existential proposal, which is also found in personal freedom. A freedom constantly proved by "a plurality of independent and unmerged voices and consciousnesses, a genuine polyphony of fully valid voices" (Bakhtin, 1984:6). The question is why Freire considers humanism to be so important? This is because, according to his justification, it depends on human's freedom over the dominant rules and transforms the former ideas of the learners into a journey of discoveries and changes that take place in a personal and social level. In other words, there arises a dynamic course to be followed by the learners towards "self-initiated inquiries, assignments, and learning journeys" (Matusov, 2011:37).

Nevertheless, this is not a journey to come to an end. Hegelian or Marxist dialectics, for instance, give priority to the end of history, and stress an imprisonment of the subject in a "deterministic vision of the future" (Sacadura, 2014:502). On the other hand, Freire suggests a dialectics on the basis of the constant structure of history according to how subject experiences the evolution. Therefore, dialectics is a path without end, which proves the different and particular nature of every human being beyond any dependence on a dominant truth, since it always provides "a sort of a blueprint that others with a similar purpose can follow, ignore, deny as they form their own selves" (Nehamas, 1998:3). So, Freire's attitude towards history is "hyperdialectic" (Merleau-Ponty, 1968:100), since it is far from conforming views of a centralist requirement and recommends a "dialectic interpretation" (Gadotti 1996:xvi) of the world and history. This is actually a Socratic dialogue, during which "reflecting together on what we know and don't know, we can then act critically to transform reality" (Freire & Shor, 1987:99).

In this sense, Freire's pedagogy breaks the limits of a *regular pedagogy*, which reveals the conformism of the "educability and perfectibility" (Sacadura, 2014:503) of education, and *hosts* in the place of the political and social reference the *exile* or that who has been excluded from the institutional principles by giving priority to autonomy and difference. Thus, the method to perform arises through the Aristotelian "βούλευσιν" (will) and "προαίρεσιν" (intention) (Aristotle, 1894, 1112a, 15) of a free citizen to set himself free from the conservative terms and conditions, who is not afraid of dealing with the end of history and to re-define the boundaries of his course in the context of an open society. This is how learners attempt to "understand history as a living process rather than a reified set of facts or dates." (Darder, 2002:63).

Finally, Freire will seek the way in which the learners' actions have to be interpreted and understood within the historical and social becoming according to the Platonic approach of the state, where a lesson is constantly performed. On the other hand, *action* (Aristotle, 1894,

1112b, 31-32) is defined as a constant political request against the predetermined establishment of the oppressing controls. In the end, Freire's pedagogy is combined with a utopian process and constantly expands the aesthetic requirements of the art of education in a world, where the certitude of the dominant models give ground on the intensity of action. As Freire contends "There is no tomorrow without a project, without a dream, without utopia, without hope, without creative work, and work toward the development of possibilities, which can make the concretization of that tomorrow viable" (Freire, 2007:26).

References

Aischines, (1927). *Against Timarchus*, I. V. Martin (ed.). Paris: Les Belles Lettres.

Aristotle, (1894). *Ethica Nicomachea*. I. Bywater (ed.). Oxford: Oxford Clasical Texts.

Aristotle, (1924). *Metaphysica*. D. Ross (ed.). Oxford: Oxford University Press.

Aristotle, (1957). *Politica*. D. Ross (ed.). Oxford: Oxford University Press.

Aristotle, (1950). *Physica*. D. Ross (ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Camus, A. (1956). *The Rebel*. New York: Vintage.

Dale, J., Hyslop & Margison, E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*. New York: Springer.

Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder, CO: Westview.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. New York, NY & London, UK: Routledge.

Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (2007). *Daring to Dream: Toward a Pedagogy of the Unfinished*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Gadamer, H. G. (1991). *Plato's dialectical ethics*. New Haven, CT: Yale University Press.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany, NY: SUNY Press.

Gibbons, A. & Heraud, R. (2007). Creativity, enterprise and the absurd: Education and the Myth of Sisyphus – A challenge to an educator. Paper presented to the 37th Philosophy of Education Society of Australasia Conference, Wellington, New Zealand.

Landázuri, Manuel María Cruz Ortiz (2015). The Development of Self-Knowledge in Plato's Philosophy. Logos. *Anales Del Seminario de Metafísica*, 48:123-140.

Kincheloe, J, Slattery, P.& Steinberg, S. (2000). *Contextualizing teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kofman, A. (1998). *Plato's conception of philosophy: Socratic rhetoric in the Protagoras and the Gorgias*. Boston, MA: Boston University Press.

Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 21-36). New York: Peter Lang.

Merleau-Ponty, M. (1968).*The Visible and the Invisible*, trans. A. Lingis. Northwestern University Press, Evanston IL.

Nehamas, A. (1998). *The art of living: Socratic reflections from Plato to Foucault*. Berkeley, CA: University of California Press.

Nikulin, D. (2006). *On dialogue*. Lanham, MD: Lexington Books.

Nikulin, D. (2010). *Dialectic and dialogue*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Notomi, N.(2006). Plato's Metaphysics and Dialectic. In Mary Louise Gill and Pierre Pellegrin (Eds.),*A Companion to Ancient Philosophy* (pp. 192-211).USA: Blackwell Publishing Ltd.

Platon, (1962). *Platonis Opera*, IV. I.Burnet (ed.). Oxonii: Oxford University Press.

Platon, (1973). *Platonis Opera* II. I.Burnet (ed.). Oxonii: Oxford University Press.

Platon, (1903). *Platonis Opera* III. I.Burnet (ed.). Oxonii: Oxford University Press.

Rule, P. N. (2015). *Dialogue and Boundary Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sacadura B. C. (2014). Philosophy of Education, Values and Utopia in the Critical Pedagogy of Paulo Freire. *European Scientific Journal*, 498-505.

Sartre, J. (1957). *Jean-Paul Sartre, existentialism and human emotions*. New York: Philosophical Library.

Woodruff, P. (2000). Socratic education. In A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers of education: New historical perspectives* (pp. 4–31). London, UK: Routledge.

High school students' perceptions of teaching, social and cognitive presences during emergency remote teaching

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

Abstract: During the COVID-19 outbreak, the imposition of home restriction or quarantine led to the use of emergency remote teaching for education purposes. Adolescent students faced a challenge while trying to maintain a school experience and receive reliable information about the pandemic. This study presents the results for students' perceptions of teaching, social and cognitive presence and the relationships between them, as described in the CoI framework, during the implementation of emergency remote teaching. Data derived from the answers of 47 junior high school students to the CoI survey, after attending online courses that incorporated both asynchronous and synchronous distance learning tools. Results show that teaching presence is significantly and positively correlated to social presence and cognitive presence. Starting from the high correlation between teaching and cognitive presence, simple regression analysis was used in order to calculate a model for predicting cognitive presence.

Keywords: emergency remote teaching, CoI framework, high school

Introduction

Secondary education schools in Greece remained closed from 11 March to 17 May 2020 due to the COVID-19 pandemic. During this period, home restriction and even quarantine were also implemented, allowing citizens to leave their homes only for specific reasons. In this context, high school students faced a new challenge, as they were asked to attend their school courses using means of emergency remote teaching (ERT). According to Hodges et al. (2020) ERT differs from "online teaching" and must be considered as "a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances." It involves the creation of an educational environment, by the use of fully remote teaching solutions that would otherwise be delivered in classroom, and provides temporary access to instructional support in a quick and reliable way.In Greece, these online ERT courses were organized by school teachers, using simple or advancedonline tools and platforms which were provided by official education authorities. Moreover, these courses were the only available alternative for students, in order to maintain a meaningful education experience and keep up with curriculum demands.

Both asynchronous and synchronous distance learning tools were available for teachers. In asynchronous distance learning (ASDL) students study online material from their own

workplace and on their own time under the guidance of a teacher. This type of communication is supported by various computer-based tools such as emails, discussion forums, social media, blogs, wikis or learning management systems (LMS) that incorporate various essential tools. ASDL provides a time and space flexible way of communication between teacher and students and does not require physical presence in a classroom. Sometimes recorded video or images may be used to facilitate educational goals (Bernard et al., 2004). Synchronous distance learning (SDL) is mediated via chat or videoconference online platforms. Participants may be still geographically separated but students can ask questions in real time and have a more social experience. Bernard et al. (2004) point out that SDL helps students feel like participants rather than isolates.

ERT was implemented during a period of home restriction/quarantine. According to CDC (2020), quarantine is the separation and restriction of movement of people who have potentially been exposed to a contagious disease to ascertain if they become unwell, so reducing the risk of them infecting others. Despite the fact that there are potential benefits for public health out of a mandatory home restriction, it is also evident that there are also possible negative psychological effects. Various factors may result in post-traumatic stress symptoms, stressful behaviour, depression, confusion or anger for people (Brooks et al., 2020). Adolescents' wellbeing may also be affected: school closure and social distancing can challenge their growing sense of independence and search of identity which mainly evolve by connecting with peers. Moreover they may experience anxiety as they try to understand the pandemic and the threat it poses to them, their families and friends (The Lancet Child & Adolescent Health, 2020). Dalton, Rapa & Stein (2020) point out that "this anxiety can manifest in challenging externalizing behaviours, such as acting out or arguing, rather than more typically assumed tearful, sad, or worried responses".

This paper presents the results about students' perceptions of teaching, social and cognitive presences, as described in the Community of Inquiry (CoI) framework, during the implementation of ERT in the 4th Junior High School, Greece. Moreover the study aims to evaluate whether the main relationships between presences are affected during home restriction when distance learning is the only way for students to maintain a school experience.

1. The Community of Inquiry (CoI) framework

1.1 Overview

The Community of Inquiry (CoI) framework is a collaborative-constructivist process model that describes the essential elements of a successful online learning experience (Garrison, 2017). Its creators, Garrison, Anderson & Archer (1999, 2001) defined an educational community of inquiry as a group of individuals who collaboratively engage in purposeful critical discourse and reflection to construct personal meaning and confirm mutual

understanding. The theoretical framework represents a process of creating a deep, meaningful and collaborative learning experience and includes three elements called presences: Cognitive Presence (CP), Social Presence (SP) and Teaching Presence (TP). According to Garrison (2009) SP is "the ability of participants to identify with the community (e.g., course of study), communicate purposefully in a trusting environment, and develop inter-personal relationships by way of projecting their individual personalities". TP is the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001). CP is the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse (Garrison, Anderson, & Archer, 2001). In the framework's context, it has been shown that TP, in the form of designing learning activities that require solutions and provide facilitation and direction, is a substantial influence on SP and CP (Akyol & Garrison, 2008) and finally all presences, TP, SP and CP influence student satisfaction, perceived learning, and sense of community (Garrison & Arbaugh, 2007).

Recently Castellanos-Reyes (2020) published a retrospective paper that summarized the evolution of the CoI framework and the three presences during the last 20 years. In this review, it is stated that the CoI frameworkis one of the most extensively used frameworks in online teaching and learning and this is highly attributed to its simple and reliable survey instrument. The CoI survey has been used to explore single learning environments or examine differences by observing relationships among the different elements of CoI and their relationships with other data.

1.2 The CoI survey instrument

Arbaugh et al. (2008) developed a survey instrument, which is used to measure the dimensions of the CoI framework. It consists of 34 items organized in 3 scales (corresponding to the 3 framework's presences) and 10 subscales: Design & Organization, Facilitation, Direct Instruction (TP), Affective expression, Open communication, Group cohesion (SP) and Triggering event, Exploration, Integration, Resolution (CP). The survey uses a five point Likert scale (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neutral, 4=agree, 5=strongly agree). The instrument's efficiency, reliability and validity has been established through various studies: Arbaugh et al. (2008) used principle component analysis to support the construct validity of the three presences, Swan et al. (2008) statistically validated the instrument using factor analysis and Díaz, Swan, Ice & Kupczynski (2010) implemented principle component analysis of multiplicative scores by using course ratings and survey ratings.

In a systematic review of the CoI survey, Stendon (2018) refers to the main causal relationships and correlations among the presences and with other variables. Some of the main findings are that TP and SP have a significant perceived influence on CP while TP scores significantly predict CP and SP perceptions (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010; Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote & Gallego-Arrufat, 2015). CP has a positive effect on

training effectiveness, while self-efficacy is positioned between SP/TP and CP (Lin, Hung & Lee, 2015). Finally Rockinson-Szapkiw, Wendt, Wighting, & Nisbet (2016) found that students with higher levels of perceived SP, CP, and TP had higher course scores.

2. Methodology

2.1 Online course

The author of this study organized two separate online distance learning courses for biology and chemistry from 23 March to 17 May 2020. All students attended both courses. During this period, school was closed so courses were held in order to maintain communication between teacher and students and keep up with curriculum demands. More importantly, there was an emphasis to provide meaningful activities for them to do while in home restriction, provide clear communication about the COVID-19 outbreak and maintain the sense of cooperation between students through online activities. Courses embedded both ASDL and SDL.

ASDL was organized using the official open e-class learning management platform (https://eclass.sch.gr). Every week one new unit was posted in the platform, containing online material (texts, videos, links for educational activities such as virtual labs or educational games and others) along with information on how to use their school books or notes. This material served both the revision of important course topics and the presentation of new information and course units. Students were asked to study the material and post questions in platform's forum or via email. Every unit was accompanied by optional or compulsory activities. These activities may range from simple multiple choice tests or posting photos from home experiments to submitting assignments. Finally, a web conference was held every week for 45 minutes using an officially recommended platform with audio, visual and chat features. During the online meetings, teacher presented the current unit's learning material and gave requested information to students.

2.2 Research questions and procedure

The research questions of this study are:

1. What are the students' perceptions for TP, SP and CP?
2. What is the relationship between the three variables: TP, SP and CP?
3. Can TP scores be used in order to predict SP and CP scores?

Answers to the last two questions will determine whether published observations for the three CoI framework presences are confirmed when ERT is implemented during home restriction. For this purpose quantitative research was used. Questions were addressed by using descriptive statistics, correlation and regression analyses on TP, SP and CP scores.

At the end of ERT online courses, students were asked to fill out an online CoI survey based on their whole experience from the two courses. The questionnaire ensured anonymity and contained information about its scope and the appropriate concept. For this research, only questionnaires, which were fully answered by students, were used. Finally prior to the data analyses two questionnaires were excluded because it were given the same answers to 100% of questions (5=strongly agree).

2.3 Data sample and research tools

Research data derive from the answers to the CoI survey of 47 junior high school students who attended the same distance learning courses (featuring ASDL and SDL characteristics). Students are 12-15 years old (18 aged 12-13, 13 aged 13-14 and 16 aged 14-15) and are 20 male and 27 female. The tool for measuring and evaluating students' perceptions is a reduced version of the CoI survey instrument translated in Greek. The questionnaire consists of 24 questions representing all scale and subscales of the original CoI survey: 9 questions regarded the TP variable, 7 questions regarded the SP variable and 8 questions regarded the CP variable. To further validate the reliability of the survey and ensure internal consistency of the questions, a Cronbach's alpha was run on the set of questions for each dependent variable. Cronbach's alpha for the 9 TP items, 7 SP items, and 8 CP items were .80, .73, and .77, respectively, indicating good internal consistency with the survey items. The IBM® SPSS® Statistics v.23.0 software was used for data descriptive statistics and statistical analyses.

3. Results

3.1 Descriptive statistics

Descriptive statistics were computed from the sample data. Table 1 presents the mean and standard error for each scale (teaching, social and cognitive presence) and their subscales.

Table 1. Mean (±St. Error) Score in presences' scales and subscales

Presence	Items	Mean	SE
Teaching	9	4.30	0.06
Design & Organization	3	4.68	0.04
Facilitation	3	3.94	0.09
Direct Instruction	3	4.29	0.08
Social	7	3.65	0.08
Affective expression	3	3.63	0.10
Open communication	2	3.87	0.11
Group cohesion	2	3.47	0.12
Cognitive	8	4.06	0.07

Triggering event	2	3.95	0.11
Exploration	2	4.04	0.10
Integration	2	4.20	0.08
Resolution	2	4.05	0.09

A review of the descriptive statistics suggests a prevalence of "agree" and "strongly agree" answers in TP and CP. In SP, answers were still mostly positive but the lower mean score indicates a lower level of presence for students.The Kolmogorov–Smirnov test was implemented in order to check the normality of each presence's scores. Tests for TP, *D(47)=0.10, p=.20*, SP, *D(47)=0.10, p=.20* and CP, *D(47)=0.11, p=.099* were not significant (*p>.05*) so their scores are approximately normally distributed.

3.2 Correlation analysis

Correlation analyses were computed in order to address the research question whether TP relates and supports SP and CP in a mixed synchronous and asynchronous online learning environment during ERT. All variables TP, SP and CP are continuous, interval and normally distributed. Firstly scatterplots were created in order to graphically evaluate the possible presence of linear or curvilinear correlation between the measured data. Figures 1a and 1b suggest a possible linear correlation between TP and SP/CP.

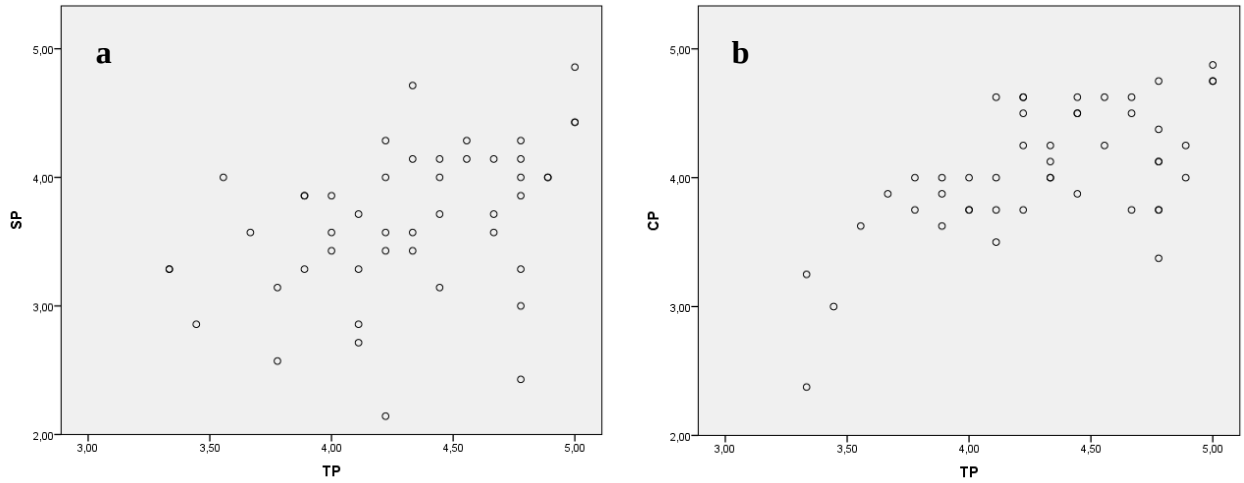


Figure 1. a. Scatterplot of SP scores vs TP scores and b. Scatterplot of CP scores vs TP scores

Secondly Pearson's correlations coefficient was calculated for each possible correlation (Table 2). Results suggest that TP is significantly (*p<.01*) positively related to SP with a coefficient of *r=0.415* (medium effect) and TP is significantly (*p<.01*) positively related to CP with a coefficient of *r=0.624* (large effect). According to the coefficient of determination (R^2), TP seems to account for only 17,2% of variation in SP and 38,9% of variation in CP.

Considering that many factors may affect CP during distance learning and in order to find out the size of the unique portion of variance of TP over CP, a partial correlation between these two variables was executed while controlling for SP. This partial correlation showed that TP is still significantly positively related to CP (in a more significant level, *p<.001*) with a coefficient of *r=0.550* (large effect). This suggest that although their relationship is slightly diminished, TP accounts for 30,2% of variation in CP.

Table 2. Pearson's correlations coefficient (r) for variables TP, SP and CP (N=47).

Presence	Teaching	Social	Cognitive
Teaching	1	.415*	.624*
Social	-	1	.397*
Cognitive	-	-	1

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

3.3 Regression analysis

Simple regression analysis was calculated in order to determine a model for predicting CP score (outcome variable) using TP score (predictor variable). During the analysis the following assumptions were tested and successfully met: a. variables TP and CP are continuous and interval, b. relationship between the TP and CP variables is linear (Figure 1b, *r=.624, p<.01*), c. no outliers (observations that have a large overall influence) were detected using Cook's distance (*value=.051<1*) and Leverage value (*value=.01*), d. independence of observations was checked using the Durbin-Watson statistic (*value 1,94<2,5*), e. homoscedasticity (homogeneity of variance) was successfully checked as there is no pattern in the scatterplot (Figure 2a) and finally f. the residuals (errors) of the regression line are approximately normally distributed (Figure 2b).

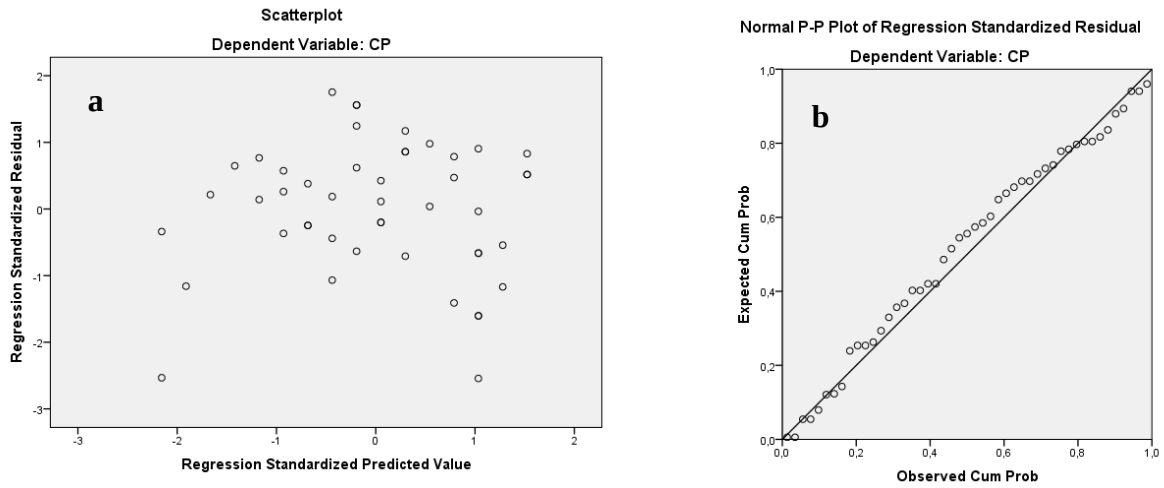


Figure 2. a. Scatterplot of standardized residuals and standardized predicted values and b. Normal P-P Plot of residuals of the regression line between TP and CP variables.

A significant regression equation was found ($F(1,45)=28.671$, $p < .000$), with an R^2 of .389. CP score is equal to *1.067 + 0.695·(TP score)*. This regression model is significantly better in predicting CP score than if the mean value of CP score was used. Finally regression results show that TP score makes a significant contribution ($p<.001$) to predicting CP score.

Discussion

The management of COVID-19 outbreak in 2020, imposed a school closure for a respected period of time in Greece. A home restriction was also implemented. High school students faced a new reality and may experience anxiety or confusion after the temporary but abrupt restriction of their independence and social interactions with peers. Under these circumstances, teachers resorted to emergency remote teaching (ERT) in order to maintain communication with their students and keep up with curriculum demands. Moreover they tried to give adequate and reliable information about public health issues and maintain the sense of cooperation between students through online activities. This study uses the CoI framework in order to record and explore the relationships between teaching (TP), social (SP) and cognitive (CP) presences' perceptions of high school students during ERT. Data derived from the answers of 47 junior high school students to the CoI survey instrument, after attending two separate online ERT courses about biology and chemistry. The courses were organized by the same teacher using an LMS and incorporated both ASDL and SDL.

Study results shows that TP, SP and CP are significantly associated in ERT and that TP and SP are a positive influence on CP. These results are consistent with the findings from previous studies (Archibald, 2010; Gutiérrez-Santiuste et al., 2015; Lin, Hung & Lee, 2015). In a study which analyses students' perception of ASDL and SDL virtual communication, Gutiérrez-Santiuste et al. (2015) conclude that cognitive elements are more strongly predicted by SP than TP. Interestingly the present study indicates that this is not the case in ERT that incorporates both ASDL and SDL features using an LMS. Results in this study show that cognitive elements are more strongly predicted by TP ($r=.624$, $p<.01$) than SP ($r=.415$, $p<.01$). This is more consistent with results from Lin et al. (2015) who measured the presences' relationship after online training using an LMS. Finally tests of appropriate assumptions indicate that the study data for TP and CP are well suited for simple linear regression analysis. A significant ($F(1,45)=28.671$, $p<.000$) regression equation was calculated in which CP score is equal to *1.067 + 0.695·(TP score)*, with an R^2 of .389.

Study's finding may imply that the effects of important aspects of SP on CP, such as affective and open communication and group cohesion are relatively diminished due to emergency circumstances. This may be attributed to students' anxiety, lack of information or inexperience to use online educational tools. Unfortunately the small sample size in this study, does not allow to test further assumptions and future research will help toward this direction. Moreover it is evident that promoting important TP aspects such as designing learning activities that require solutions and provide facilitation and direction, will help

students in ERT to have better cognitive experience. Main methodological limitations of this study are the small sized sample, which is also incidental, and the fact that ERT courses were held only in one school. Therefore, this study is not representative of the entire population. However, its findings may very well serve as one of the starting points for future research upon the predictive value of TP, SP and CP during ERT. Future studies may also focus on the SP factors which are mostly affected and the TP and SP relationship during ERT.

References

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Network, 12*(3), 3–23 doi:10.24059/olj.v12i3.66.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context, *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 5(2), 1–17.

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education, 11*(3–4), 133–136. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.06.003.

Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *The Internet And Higher Education, 13*(1-2), 73-74. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.001

Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., & Wozney, L. et al. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review Of Educational Research*, *74*(3), 379-439. doi: 10.3102/00346543074003379

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.3532534

Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *Techtrends*. doi: 10.1007/s11528-020-00491-7

CDC, Quarantine and Isolation, Quarantine. (2020). Retrieved 30 May 2020, from https://www.cdc.gov/quarantine/index.html

CoI Framework | CoI. (2020). Retrieved 28 May 2020, from https://coi.athabascau.ca/coi-model/

Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *4*(5), 346-347. doi: 10.1016/s2352-4642(20)30097-3

Díaz, S., Swan, K., Ice, P., & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *The Internet And Higher Education*, *13*(1-2), 22-30. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.11.004

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Garrison, D. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge. doi: 10.4324/9781315667263

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. L. Rogers (Ed.), *Encyclopedia of distance learning* (pp. 352–355), 2nd ed. Hershey, PA: IGI Global.

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education, 10*(3), 157–172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001.

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet And Higher Education*, *2*(2-3), 87-105. doi: 10.1016/s1096-7516(00)00016-6

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal Of Distance Education*, *15*(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071

Garrison, D., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet And Higher Education*, *13*(1-2), 31-36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002

Gutiérrez-Santiuste, E., Rodríguez-Sabiote, C., & Gallego-Arrufat, M. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal Of Educational Technology, 31*(3). doi: 10.14742/ajet.1666

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved 30 May 2020, from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Lin, S., Hung, T., & Lee, C. (2015). Revalidate Forms of Presence in Training Effectiveness. *Journal Of Educational Computing Research*, *53*(1), 32-54. doi: 10.1177/0735633115588772

Rockinson-Szapkiw, A., & Wendt, J. (2015). Technologies that assist in online group work: A comparison of synchronous and asynchronous computer mediated communication

technologies on students' learning and community. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 24*(3), 263-279

Roussos, P., & Tsaousis, G. (2002). *[Statistics in the social sciences]* (2nd ed.). Athens: Ellinika Grammata.

Stenbom, S. (2018). A systematic review of the Community of Inquiry survey. *The Internet And Higher Education, 39*, 22-32. doi: 10.1016/j.iheduc.2018.06.001

Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor, 2*(24), 1-12. http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/24/543.pdf

The Lancet Child & Adolescent Health. (2020). Pandemic school closures: risks and opportunities. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(5), 341. doi: 10.1016/s2352-4642(20)30105-x

Critical teaching observation for formative assessment purposes

Georgios Alexandratos, *2nd PEKES Ionion Nison, Coordinator of Education, PhD, alexang60@gmail.com*

Konstantinos Papachristos, *5th PEKES Attikis, Coordinator of Education, PhD, papachristos.kostas@yahoo.gr*

Ioanna Manafi, *PEKES AMTH, Coordinator of Education, MSc, MEd, ioman@sch.gr*

Varvara Alexandratou, *Head Teacher of Primary School, PhD, barbara.alexandratou@gmail.com*

Abstract: The article explores the processes required for the observation and evaluation of teaching for formative purposes. In tandem, it critically approaches the overall context of teaching, namely the characteristics, factors, elements and particular aspects that affect the teacher observation we conducted, for formative assessment purposes, during a three-hour second grade Greek Language class. We focused on gathering remarks and suggestions that would assist the observed teacher in improving her teaching repertoire and practice, her overall professional development and, eventually, the improvement of the teaching process. We also enhanced our skills in teacher observation, formative assessment and reflecting thinking. The contemporary trends in teachers' and teaching evaluation were also explored. Finally, critical reference is also made to the implementation processes of integrated teacher observation for formative assessment purposes, the methods, means and tools employed, the obstacles faced and the results of our feedback-oriented encounter with the observed teacher.

Keywords: teaching observation, formative assessment, critical analysis

Introduction and aim of research

This research seeks, initially, to present the process of observation, analysis and evaluation of a three-hour second grade Greek Language teaching session entitled "Invited and inviting" (14th unit, Volume B') that took place in the Primary School of Kerameies, Kefalonia (Greece) on the 26th February 2014. The teaching assessment was conducted for formative and feedback purposes as well as for the improvement of our observation skills.

The second level explored the teaching process, the tools employed, the problems that emerged and the methodology and principles of assessment. For the formative teacher assessment, the tools and methodology of the Developmental Teacher Evaluation Kit (DeTEK) were selected, on the one hand, due to their validity and reliability and, on the other, because the observed teacher had four years of professional experience and thus could be in need of guidance whose nature would be revealed through observation and analysis of her teaching attitudes and practices.

1. Presentation and critical analysis of teaching observation

The unobtrusive, smooth and authentic teaching observation and assessment presupposes an atmosphere of pleasant interaction with the observed teacher: to meet her long before the observation day, to ease any reservations or fears about the particular procedure and to analyze with clarity and lucidity the aim and reasons of teaching observation and assessment. Right from the start and before the initiation of teaching, we informed the teacher about the personal characteristics profile she would also fill in.

Before the initiation of teaching, we were informed by the teacher about the targets she had set for the particular session. We took into consideration a) the objectives of the official Curriculum, b) the teaching-learning process set (in guidelines) by the didactic package (teacher's book, student's book, student's activity book and the Pedagogical Institute educational software), c) the enrichment of the lesson's targets by the teacher who designed and organized tasks not included in the activities' textbook, d) the media and various materials utilized (teaching techniques, video, transparencies etc.) and e) the students' ability level and the educational diversity of the classroom as presented by the teacher to our information. We asked the teacher to present us the whole range materials to be employed during her teaching and, in particular, the digital ones (video and transparencies) to gain prior knowledge of the diverse audiovisual media that would ease the observation process. The observed teaching session dealt with Language, unit 14, entitled "Invited and inviting" (Volume B', Second Grade). It needs to be stressed that the first two teaching hours were conducted in the classroom while the third in the computer lab.

Upon entering the classroom, we introduced ourselves to the students, calmed them down and sat behind the desks so as to observe the teacher without disturbing the students.

According to DeTEK, observation/assessment focuses on six performance areas by using 22 indicators.

1.1. AREA I *(Business-like: the teacher is organized and systematic, focused and well prepared)*

At the beginning of the lesson the teacher informed the students about the lesson targets and, in particular, the use of invitations and greeting cards and the way they are written. She also mentioned the repertoire of teaching activities to be implemented as well as the process to be followed and the roles to be undertaken. She followed the course designed: initiation – presentation – text processing (of the invitation and greeting card) – additional activities (designed by her) – use of ICT by the students and homework assignments. As became evident during the teaching process, the teacher had made provision for the students, under the concern of their parents, to be prepared for the particular lesson (by a note delivered on the previous day) so as to bring to school various materials and means to create invitations and greeting cards. On the previous day, she had also asked for the software Revelation Natural Art (RNA) to be installed in the computer lab PCs to enable students design their own

(individual/collective) invitations and greeting cards in the simple and attractive learning environment of the RNA. The pace of the teaching process was appropriate for most of the students and without breaks. However, three students lagged behind and exhibited partial inability to complete the task (see further below).

1.2. AREA II *(Friendly: the teacher is warm, positive and extrovert)*

The teacher, at the beginning of the lesson, inquired whether all students had brought from their homes the means and materials required by the teaching activities. As it turned out, two students had not brought all the required materials. She dealt with the issue by using reserved materials and means and by inter-student borrowing. During the class, she provided guidance to the students in a calm manner and using low tone of voice. She often urged, encouraged and praised the students discreetly using phrases like "you can do it", "you have the skills to cut a card", "nice drawings and colors", "the text is very good and simple", "Aggeliki, you are doing very well with the PC" etc. The teacher, in a descending guidance manner, actively engaged in the activity the students that appeared to be lacking artistic skills, by stressing that each and every personal creation is acceptable and respected. She highlighted, pointed out and rewarded the "strong" points of each personal creation.

The interest and concern of the teacher to the students was widespread and apparent in various gestures – stances and attitudes: indicatively, the frequent eye-contact with all students throughout the class, her physical presence next to them, patting on the back and bending over them, the discreet and low-voiced individualized descending guidance provided to students when needed.

1.3. AREA III *(Verbally interactive: the teacher listens to, accepts, encourages and inquires)*

The teacher made use of supervisory material and models of the assigned constructions, presented the parts and way of designing the invitations and greeting cards and prompted students to announce their progress in order to provide clarification and avoid misunderstanding. With appropriate, clear and accurate instructions and questions she oriented students ("where would you write the Invitation?", "what would you write first?", "where would you write the sender's/recipient's name?", "where would you put the drawing/picture?", "what will you do next?" etc.). With several complementary questions, she guided students as to where to focus and made comments and remarks so they could be precise ("who is the invitation addressed to?", "why did you put this drawing?" etc.). She also sought to engage most of the students in the discussion, that is, she gave a participatory and meta-cognitive dimension to her teaching ("how did you make it?", "what did you do first?", "why did you change your mind and modified your initial design?", "what caused you trouble?", "how would you improve the invitation had you had a second chance?"). She employed various asking techniques ranging from simple epistemological questions to

analytical, evaluative and synthetic ones.

1.4. AREA IV *(Stimulating: the teacher is imaginative, creative, engaging and avoids dull routines)*

The teacher asked students their birthday and whether they have a party and shared their feelings. She suggested activities and original creations that actively and creatively engaged all students, such as the making of a birthday invitation, a greeting card for Mother's Day, an invitation to the Mayor to attend a theatrical play performed by second grade students as part of an Environmental Education Project.

She appeared enthusiastic: "What a nice idea, Niko". "Your god mother will find the invitation amazing". "Which of these three pictures would better match the carnival's invitation and why?". "Pick some of the pictures from the archive and tell me why you have chosen them".

The teacher introduced innovative practices and ICT in her teaching. At the beginning of the class, she designed in the PC (with the aid of Kidspiration program) and on drawing paper a conceptual map for the invitation and greeting card. The students provided words, phrases and comments on invitations and greeting cards they had received (brainstorming). All remarks and comments were recorded in the conceptual map so that the key elements contained in invitations and greeting cards to be made clear.

Children found her humour and occasional jokes entertaining, primarily when, with the use of the PC, cartoons were inserted into the invitation and wrong choices were made i.e., when sad "emojis" appeared in happy invitations etc.

1.5. AREA V *(Individually-oriented teaching: the teacher treats each student as a distinct person)*

As stated, the teacher had taken into consideration the learning abilities and needs of the majority of the classroom. And yet, during that particular session, she overlooked the cases of three Special Education Needs students and was not prepared beforehand to respond to their individual needs and particular teaching-learning demands. During the class, she attempted to motivate and urge the three students to engage in the activities but with far from satisfactory results. The students replied: "I do not understand", "I find it hard to follow".

The teacher sought to actively engage students, used descending guidance, enhanced the self-esteem and collective exploratory progress of the students and played a catalytic role so that they (with the aforementioned exceptions) could meet the targets. The teacher used phrases like: "Katerina, you can do it", "Work as a team", "Is there another way to do it?", "I'll show you the way and then you'll carry on by yourselves", "Group three, keep on going bearing in mind the 4 elements of the Invitation", "What part is missing?", "How do you insert in Revelation Natural Art (RNA)" etc.

1.6. AREA VI *(Multi-media integrative: the teacher uses various technological media to dramatize, demonstrate etc.)*

As mentioned, the teacher made use of ICT to develop a conceptual map (brainstorming) with the Kidspiration software and the video projector. During the third teaching hour, conducted in the computer lab, she split the class into heterogeneous groups of 2 or 3 students per PC and showed them the word processor (word) and Revelation Natural Art (RNA) software. Using ICT, drawing paper and verbal initiation, the teacher achieved audio-visual perception of information (2 senses-2 channels of stimulus input).

The students created invitations and greeting cards with texts, colors, drawings, pictures. In the end, all students, including the aforementioned 3 (who had difficulties and for whom we suggested differentiated intervention), played a role-playing game with recipients/senders of invitation and post-persons. The role-playing games were coordinated by the teacher who also actively participated in one – the exemplary role-playing game. The teacher made use of most of students' senses (multi-sensual learning) such as vision, hearing and touch in activities such as: a) discussion, b) use of PC and c) crafts, that is, the use of means and materials. In tandem, the role-playing game, to which she was also actively involved, revealed the students' and teacher's artistic and mobility skills.

In the end, and having thanked the teacher and students, we reviewed some of the assessment points, before they fell in oblivion, and handed the personal characteristics profile to the teacher to fill it in for her part.

2. Results of the encounter with the observed teacher

As prescribed by the DeTEK, feedback commenced with the positive aspects of teaching and the teacher such as: appropriate organization of teaching, verbal clarity, utilization of questions, concern for the lesson and the students, use of multiple practices and means (ICT, conceptual map, crafts, etc.). Having highlighted these points, the teacher was asked to justify/comment upon some of her practices. The discussion was partly conducted on the basis of the 100 indicators form and focused on the points of divergence between my comments and her views.

The only dark spot worth mentioning was the case of the three students who had difficulties in following the lesson. We asked her if she had identified the issue and how she could have handled it. She replied that she was troubled and that she might have differentiated her teaching to match their learning level, interests and learning profile. We concluded that she should have prepared different activities (or divide and simplify the original ones) that would follow the Curriculum guidelines albeit with a differentiated content, modified manner and alternative final product compared to the rest of the class. The teacher agreed with our proposals and, upon reflection, suggested ways (activities) of tackling the problem.

Both the replies to DeTEK forms and the outcome of the discussion did not show

considerable divergence between the two parts involved (12% divergence in the replies). For this reason, we skipped the second phase of the assessment process and proceeded with the third where, after the identification of the problem, we suggested the teacher to attend a series of exemplary teaching courses and seminars on differentiated teaching.

3. Critical account of an integrated teaching observation for formative assessment purposes

Formative assessment seeks the qualitative improvement of the teaching profession and teachers' work, the provision of guidance, assistance and feedback to teachers and an opportunity to develop their competencies (Kyriakides, 2001, Pasiardis, 1996, Stronge, 1997, Sergiovanni & Starratt, 2002). For this reason, it is critical both for teachers' development, particularly early in their career when confidence in their teaching adequacy is low (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), as well as to the quality of education provided as a whole (Pashiardis & Savvides, 2014a, b). Yet, we believe that for formative assessment to properly work the assessment criteria have to be completely understood before observation commences. These predetermined criteria will allow the observer to focus on the substantial elements of teaching and concentrate on the facts. In tandem, according to Tang and Chow (2007, 1080), developing an understanding of assessment criteria shared by both the observer and the observed, is essential for the self-improvement of the observed teacher.

The second point that needs to be stressed is the "breadth" of the assessment criteria. According to van de Grift (2007, 137), "effective teaching means looking for and working on the right balance in a range of activities and teaching strategies. From this point of view, we regard teaching as a multidimensional construct". Thus, a reliable system of formative assessment should take into consideration the multi-dimensionality of teaching and evaluate as many of its aspects as possible.

During the observation, the evaluator should emphasize data recording -a demanding task given the multiplicity of activities and students' and teacher reactions during the class- having in mind that "constructive feedback has to be based on evidence" (Tang and Chow 2007, 1069) and that "immediate classroom practice ... is the primary concern in post-observation conferences" (ibid, 1067). Observation needs to be as objective as possible and, although the observers may have followed their own pedagogical strategies in the past and have own personal experiences and views, "the acknowledgment, and perhaps reminder, that there are a multiplicity of approaches to teaching" is critical (Schuck, Aubusson, Buchanan 2008, 220).

As Harris (1986) points out, formative assessment presupposes selecting appropriate evaluation criteria, establishing performance specifications and selecting, adapting, and designing materials for data gathering and analysis. As far as performance specification is concerned, the choice of observation tools requires demanding preparation. There are various methods and tools and thus the evaluator is called upon to ensure their effectiveness in terms of data gathering and adopt them considering the peculiarities of the case in hand.

Conclusion

The observation process of the class in question indicated that right observation requires right preparation by both the observer and the observed. The evaluator needs to select the appropriate methodology- system of observation/formative assessment and be in position to use the tooled selected. Full control of the DeTEK parameters, our chosen system, requires, in our view, time, practice and experience. Moreover, the observer needs to prepare the observed a) by providing information about procedural matters and b) psychologically, by establishing an atmosphere of trust, extroversion, friendship that would allow problems to show themselves during the post-observation conference.

Systems, such as DeTEK, allow a gradual, multilevel/multifaceted assessment as the observation results are classified in three levels of abstraction starting from the most abstract framework and ending at the most concrete elements: from the initial six performance areas, to the 22 performance indicators that contextualize the six areas and, finally, to the 100 behavior statements that explore and reveal practices and teaching styles. Thus, as an assessment technique, it offers quantitative and qualitative control over the achievement of the teaching objectives. And yet, it is far from comprehensive for, as Moraitis remarks for assessment systems in general, its value is relative, since it cannot take into consideration [teacher's] personality as a whole (Moraitis, 2002).

The formative teachers' assessment system, by and large, facilitates feedback not only through peer observation but also because it allows teachers knowledge of the assessment criteria to the extent, they are called upon to fill in their own profile. After all, and as our discussion indicated, developing a shared understanding of assessment criteria "helps the teacher to grow in the ability to be self-monitoring of pedagogical practice" (Tang and Chow 2007, 1069) and facilitates self-directed improvement. We believe that self-observation encourages teachers to adopt a reflexive approach to teaching, to analyze data and to implement the new knowledge and experience acquired to teaching practice.

References

Efraimidis, P., (2009), "Teacher's self-assessment as pedagogical praxis", *Ta Ekpaideutika,* Issue. 89-90, 1-11, [in Greek].

Harris, B. M., (1986), *Developmental Teacher Evaluation*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Kyriakides, L., (2001), "Participatory school unit evaluation for effectiveness improvement", in *Evaluation of School Programmes and Schools: Education evaluation? How?,* Athens: Metaixmio, 250-261, [in Greek].

Moraitis, G., (2002), "Is evaluation an education problem?", *Themata Paideias,* 10-11, 125-142 [in Greek].

Pashiardis, P., (1996), T*eacher Supervision: Positions and attitudes of Cyprus teaching*

personnel, Athens: Gregoris Publications, [in Greek].

Pashiardis, P. & Savvides,Y., (2014a), "Methods, Processes and Instruments for Teacher Observation" in Pashiardis, P., (ed), *Program and Personnel Evaluation in Education: Volume II-Teacher Evaluation,* Athens: Ion Publishing House, 199-272, [in Greek].

Pashiardis, P. & Savvides,Y., (2014b), "Teacher Observation" in Pashiardis, P., (ed), *Program and Personnel Evaluation in Education: Volume II-Teacher Evaluation,* Athens: Ion Publishing House, 173-198, [in Greek].

Schuck, S., Aubusson P. & Buchanan, J., (2008), "Enhancing teacher education practice through professional learning conversations", *European Journal of Teacher Education,* Vol. 31, No. 2, 215-227.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., (2002), *Supervision: A redefinition*, New York: McGraw-Hill

Stronge, J. H., (1997), "Improving schools through teacher evaluation", in Stronge, J. H., (ed), *Evaluating Teachers: A Guide to Current Thinking and Best Practice*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc, 1-23.

Tang, Y. F. S. & Chow, W. K. A., (2007), "Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework", *Teaching and Teacher Education,* 23, 1066-1085.

Tschannen-Moran, M., Hoy A. W. & Hoy, W. K., (1998)," Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research,* Vol. 68, No. 2, 202-248.

Van De Grift, W. J.C. M., (2007), "Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment Instrument", *Educational Research,* Vol. 49, No. 2, 127-152.

The School of Circles through the eyes of an educator in a mainstream school context

Georgia Gyftoula, *3rd Primary School of Zografou, English teacher, Ph. D. candidate, English Department, the National and Kapodistrian University of Athens, georgyftoula@enl.uoa.gr*

Abstract: The paper which follows was born out of the need to reflect on the experience gained during a teaching assignment mobility realized within the framework of an Erasmus+ KA1 project and targeting the core principles of the Democratic School. Drawing from the theoretical background of Sociocracy which calls for a different view of schooling and aims at reinventing learning and teaching, the paper aspires to communicate the observations made and recorded in a journal, feelings sparked and thoughts evoked while spending a period of twenty-one days as a member of a diverse yet enthusiastic school community in Deurne, North Brabant, the Netherlands. The major goal is to initiate a personal quest of the meaning and means of education through the juxtaposition of two approaches, a traditional and an alternative one. The discussion touches upon many pedagogical issues like the inner drive to learn and how this is accomplished in both contexts. The pursuit and development of meaningful changes in the school environment which will be powered by the notion of play, freedom to learn and democratic co-existence constitute the proposal of this work.

Keywords: School of Circles, education, freedom to learn, consent, Sociocracy

Introduction

The perspective of teaching in a different school environment is definitely one of the main gains an educator can hope for while participating in a European programme and this alone can be a memorable experience if not a turning point in their teaching career. Getting prepared for the visit to LOS meant a number of things like weighing diverse approaches of education, diving into personal visions, questioning practices, collecting queries about daily practicalities and sharing an explorer's excitement on the start of a promising exploration.

Reading through the presentation of the school in the website, one is confronted with descriptions which certainly raise questions and dominate the content of this paper: learning with the "heart and soul" in non-conventional classrooms and taking decisions while sitting in circles of mixed-age groups of people in the framework of an alternative method. Therefore, a quick glance at the role of schooling in children's lives especially in our era will be offered first followed by a more detailed presentation of the governance system in question and a report of conventionally filtered feelings and ascertainments. Sociocracy which started as a suggestion for the educational world by Gerard Endenburg in an effort to replicate a business

administration system (SociocratischeKringorganisatieMethode) long after the term was coined by a philosopher[27], will be in focus.

1. On the way to school

What connects children in Mesopotamia of 3000 BC with those of feudalist Europe of the Middle Ages and their peers in a missionary school in Kenya of 2020? It is the common, long-lasting experience of schooling, a period in their life usually running in parallel with their childhood and early adulthood years and playing a vital role in the shaping of their personality and the social structure they are part of. The school institution has always sought ways to instill knowledge, preserve past behavioural norms and regulate new ones by teaching children even 'how, when, where, and for how long to laugh' (Parvulescu in Grosvenor, 2012). Schools have also been held responsible for people's well-being and quality assurance, they have been addressed with demands for greater efficiency and at times they have been charged with failing to increase innovation and creativity (Craft, 2006). Closely connected with political, economic, and social factors (McLaren, 2016) school systems around the world have undergone reforms, survived innovation attacks, believed in radical promises. Still, they have been competing with their target audience in a race towards maturity and efficiency often changing orientation according to the current theories.

2. The School of Circles

Inspired by the vision and work of the educators Betty Cadbury and KeesBoeke back in the mid-sixties, Gerard Endenburg developed a decision-making method the Sociocratic Circle Organisation Method (SCM), which soon expanded in organisations, business structures and education. Sociocracy[28] is a governance system which draws from the familiarity and routines engaged while members of a group need to take a decision. As a social construct, Sociocracy reached its current form in the 1980s and bases a lot of its potential on the people and the in-between relations developed during a decision-making process. The belief in equality among people and their right to take minor or major decisions relating to their life and enjoy living peacefully and collaboratively with each other resembles the thinking behind any democratic

[27] From https://www.sociocracy.info/origins-of-sociocracy/Retrieved July 13, 2020: The idea of a sociocracy began with French philosopher and sociologist Auguste Comte. Sociology was a new science, the study of people in social groups. The root word for both sociology and sociocracy is the Latin, socius, which means a friend, an ally. People who know each other and are members of the same group or society. The suffix -ology means "the study of" as in archeology, psychology, etc. The suffix –ocracy refers to a particular form of governance. Thus a sociocracy refers to governance by people who know each other, friends or allies.

[28]For an introduction to Sociocracy watch the video The Operating System of the New Economy https://www.youtube.com/watch?v=l3zFWpntExg or visit the websitehttps://www.sociocracyforall.org . Concise and practical guidance to the steps one should follow in order to practice the method can also be found on Learn to Change (a non- governmental organisation which invests in human development within a frame of social justice and creative human emancipation https://www.learntochange.eu/2018/10/14/consent-decision-making-for-student-voice/).

governance system. The difference lies in the fact that Sociocracy goes even deeper, suggesting consent instead of majority and sharing leadership and power instead of preserving it in the highest ranked positions (Rau & Koch-Gonzalez, 2018).This is what Image 1 depicts below.

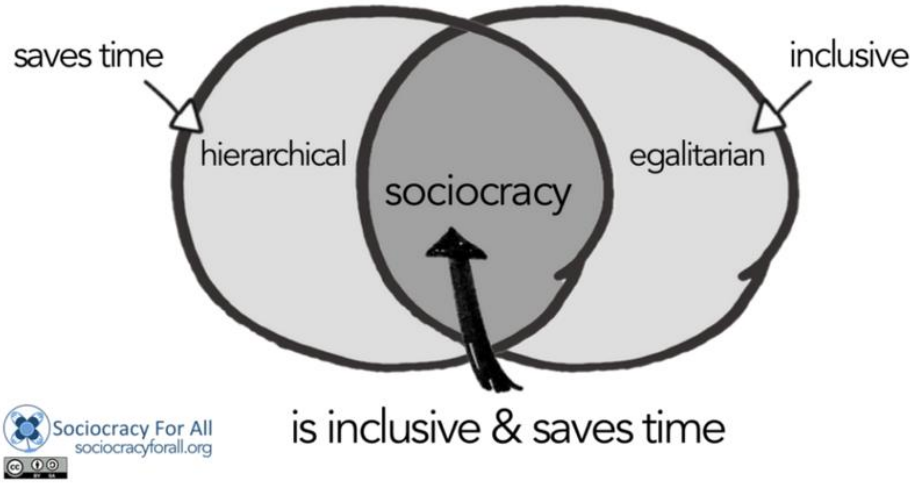


Image 1.Moving forward with everyone included (from https://www.sociocracyforall.org)

This transfer of leadership and joint decision making happens through a system of interconnected domains, the so called "circles". Participants join and work in small circles (and sub-circles) which focus on certain areas of a wider issue before they all join in the big circle (super/parent-circle) and work on the final decision. Circles are there to ensure that certain changes happen during the decision-taking process: talking takes place in rounds and it is not monopolized, listening gets more important than speaking, moving forward in joint forces crosses the line before polarizing manners. To ensure all these will happen, circle participants follow certain steps. Preparatory work is made with people working on a reasoned framework for presenting their proposal. Having understood every aspect of the proposal is in the main interest of this stage so that everyone is in the position to contribute to it with suggestions for improvement, thoughts and feelings about the way this affects the future of the whole group, answers and clarifications on possible objections or hesitations no matter how small they are. As soon as everything is clear, participants express their consent in turns and the decision enters the implementation stage.

The Sociocratic method is followed in schools around the world. From Sudbury in the US and Summerhill in the UK to the group of Democratic Schools in the Netherlands, the members of the EUDEC family in Europe, the Australasian Democratic Education Community ADEC in the east. Although school institutions which operate according to this organizational structure belong to the alternative schooling spectrum and depend mainly on private funding, an interest in the qualities they can bring to students' lives becomes apparent and even stronger in the light of inadequacies conventional education leaves unhitched.

3. Teaching and Learning at LOS

3.1 The premises

"I arrived at LOS at noon. A kind local offered to drive me to the school and on the way he informed me that the building the school is housed in today used to be a restaurant some years ago. Indeed, the former use of the place was still evident. Spacious and sunny with a big lawn-covered garden with trees, it quickly made me visualize it full of customers who were surely enjoying their food and surroundings in what could be a Michelin star winning diner. … In a nutshell, the place looked more of a big country house inhabited by many excited campers rather than youngsters of the attitude we expect to meet in schools …"

People say the first impression counts the most. Researchers have also validated the impact of aesthetics on the emotional and cognitive development of humans (Moore, 1994; Nicholson, 2012; Weinstein, 1987; Wohlwill& Heft, 1987). LOS surely managed to capture my attention with its elegant and comfy interior and drive my thoughts towards the first question:

How much do surroundings contribute to the mission of a school institution? What is the ideal home for people's body so that their mind and soul inhabit fertile grounds for imagination and creativity?

Living half of your day and moving around a building which caters for your right to decorating and enjoying your own private space , your needs for comfortable, home-like and of high aesthetics surroundings justify what is declared in relevant literature: whatever children do and accomplish cannot be seen in isolation from what surrounds them (Tanner, 2013). Children at LOS seemed to enjoy and respect this freedom and their daily routine was a proof that this respect was translated into action: they were responsible in turns for keeping the place clean and tidy for the next day and this is something we are not used to witnessing in our schools.

"The extra big kitchen is a place to be used for preparing and enjoying food, chatting, organizing activities and spending time. Next to it, there is an entertainment and sports room where students can use to play the billiards, listen to music, practice indoors sports and dance. The rest of the ground floor is full of meeting corners which host the school circles, one for every subject/activity taught/done. Almost every room had access to the garden a patch of which was occupied by a group of students and where work was in progress: the building of a tree house was of vital importance to the three boys I met there struggling with tree logs and wooden sticks. Four big tree trunks create a climbing lessons pit on the other side of the garden while the shadow of the trees and a swing rope is at everyone's disposal."

Learning can happen everywhere life is. From the schools at the forest (O' Brien, 2009) to recent calls for outdoor learning (Dyment, 2005; Harvey et al., 2020; Hoffman et al., 2007) experience generates learning in a powerful way (Kolb, 2014; Lewis & Williams, 1994). I noticed it happening while watching the children chatting in the kitchen, negotiating over a

computer in the comfort of a sofa, challenging the rules of a game in the garden, discussing over the analogies of ingredients in the kitchen or operating a vacuum.

3.2 The people

Soon I was invited to attend a small teachers' circle on the grass, a meeting which started by everyone taking turns to speak without being interrupted and finished by everybody's consent to the decisions taken and the usual meeting minutes keeping on a two-page document which as I was told was to be reproduced and filed in a digital form, too.

I called them teachers but soon I was advised to use the term "coaches" instead. Begeleiders (Dutch version of mentor, leader, coach, guide) in a School of Circles share the same vision of education which makes it an extraordinary starting point and probably a common ground we often miss in our traditional school environments. These people are convinced that learning happens when humans feel the need for it and they start turning motivation into action. This takes time, and that is why children should be left alone to realize that moment. Meanwhile, the coaches' duty is to provide them with opportunities and stimuli, to expose them to real life situations so to favour their inner search for identity and mission. When worries about the way to handle a possible delay of this revelation moment were expressed (a state which in most educational systems is expected at the age of six or a bit later) and how schools of this type make sure that they all accomplish this task in due time, this is what came as an answer:

"…. *You saw our students and us taking part in circles where all decisions are taken. Before having these meetings, we hold training sessions about the way we should all behave and act and then we vote for the post of secretary. A student who didn't know how to read and write nominated himself for the job but he was turned down for time being due to his inefficiency to cope with the task. As a follow up, the student asked to be taught how to do this and writing and reading sessions were scheduled with a begeleider right away.*"

Gray &Chanoff (1986) who conducted a survey among Sudbury Valley School[29] graduates so that they examine whether this extended freedom and personalized readiness points for learning resulted in higher education studies and successful careers later on, they confirmed students' following successful careers. They also reported on the way the school benefited them through this right to free choice by allowing them to grow in areas such as "*personal responsibility, initiative, curiosity, ability to communicate well with people*".

How can we increase the catalytic power an educator infuses in the teacher-student chemical reaction? Which practices favourable to children's growth should educators develop while teaching?

[29] The Sudbury Valley School is a private day school located in Framingham, Massachusetts founded by Daniel Greenberg, a wide-ranging scholar who had previously taught physics and the history of science at Columbia University. His primary was to goal was to develop a place where people of all ages can feel comfortable, dignified, and free to pursue their own interests.https://sudburyvalley.org

Creating self-direction opportunities, fostering autonomy and democratic values which prepare children for their adult life, being close enough to be able to guide without interfering with personal choice and responsibility for it could be some of the patterns that could be followed by teachers. Buber saw the teacher as a community builder, Freire drew the attention to their political qualities and Gur-Ze'ev promoted the teacher-improviser model who encourages criticism (Guilherme& Morgan 2018). Whatever the answer, it is closely connected to the vision of education we share with other co-travelers during the journey. Is the latter somewhere close to the image of autonomous students we want in our world? Maybe the following evidence points at a starting point:

"*... I knew we were close to the end of the day when I heard the noise of vacuum cleaners and that of dishes being put in the dishwasher. By the way, the school is full of electrical appliances which children use with great ease as the message on the storeroom implies.*

…the school is a living proof of the fact that what we call sustainable and self-organised educational institution is not a utopia. Everywhere you look you see beautiful things made of re-usable material. Lots of resources are preserved in order waiting for the next user and use. From kids' bikes parking lot to the brushes case, things echo a feeling of responsible use and respect to the people who share the premises."

If one can discern the developing profile of a self-sufficient, responsible and creative future citizen in the journal extracts above then the answer to the previously posed question is a positive one.

3.3 Parents' side of the story

"Oscar's mum drives 80 km a day from home to school and back but at least she is certain that her boy is well taken care of and happy here. When I asked her how other parents she knows react to her decision to have Oscar here she told me that most of them acknowledge the truth of her arguments for this institution but they are unable to follow mainly due to their finances or they just wait to see if this whole endeavour will bear any fruit. While we were having this discussion, Oscar was jumping on the trampoline giving us a live proof of his mother's claims."

In an article which captures most of parents' assumptions about their children's education, Alan White (2017), an inspired educator with long experience in traditional schools as teacher and principal, refers to a number of clichés we have all heard of, defended or followed at least for some time in our lives. According to these, what we usually display as personal qualities in our adult life is what our parents and teachers chose for us, it is dependent on the amount of hours of instruction and tests we received and it is related to the level of obedience and focus on hard work starting at a very early age. A sociocratic school's philosophy invites parents to reshuffle the cards replacing these assumptions with others more supportive of personal decisions and 21st century-oriented beliefs about education. He claims "*As parents you*

are…with one foot in the past and one in the present. Your child has one foot in the present and one in the future….The experts who are currently directing the agenda for children in traditional education will be ancient history." and one can hardly come up with a reasoned argument to confront him. We must not forget that parents themselves are products of an educational system which had been conceived and shaped in the socio-cultural framework of a period, most likely long before them, and was applied on them aiming at an outcome with little to offer to the context it would be utilized. Therefore, breaking the chain of old-fashioned and doubtful hypotheses might be the first wise thing to do. It is just another significant question seeking an answer.

Is it possible for a school to shape parents' expectations from schooling? How can schools maximize positive parental contribution to children's development and minimize negative input?

3.4 What's going on in a circle?

"Comfortably seated on the floor, children and coaches had a white sheet of paper in front of them with their name of it. The paper went around in the circle in a clockwise mode and each person held it for a minute and put the positive qualities of the person which might be useful in case they were appointed as the chairperson of the circle meetings. When the circle was complete there was an extra minute allowed for people to add any new thoughts. Norah who can't write yet was helped by Mariken. Right after that each person took turns to read the qualities on their paper. Finally, the most important qualities were put on the big portable notice board and were discussed within the group…

…The first big event of the day was the circle meeting to decide on the leader and procedure of the meetings in the future. Three of the most experienced children would act as mentors for the rest of the group. All children took turns to express their feelings and opinion about the whole procedure and there were 3-4 of them who said they were not interested in participating in the meetings. These ones were asked to give a very good reason for this and their decision was respected."

Circles are an essential part of the Sociocratic method and their function satisfies the needs for organisational effectiveness and equality between members. Buck &Villines (2007) emphasize the quality of shared-decision making by consent and not by voting, a procedure which includes a lot of feedback and the voiced will and critical thinking of all participants in a circle. A schematic representation of the procedures and work patterns taking place according to the Sociocratic method can be seen in Image 2.

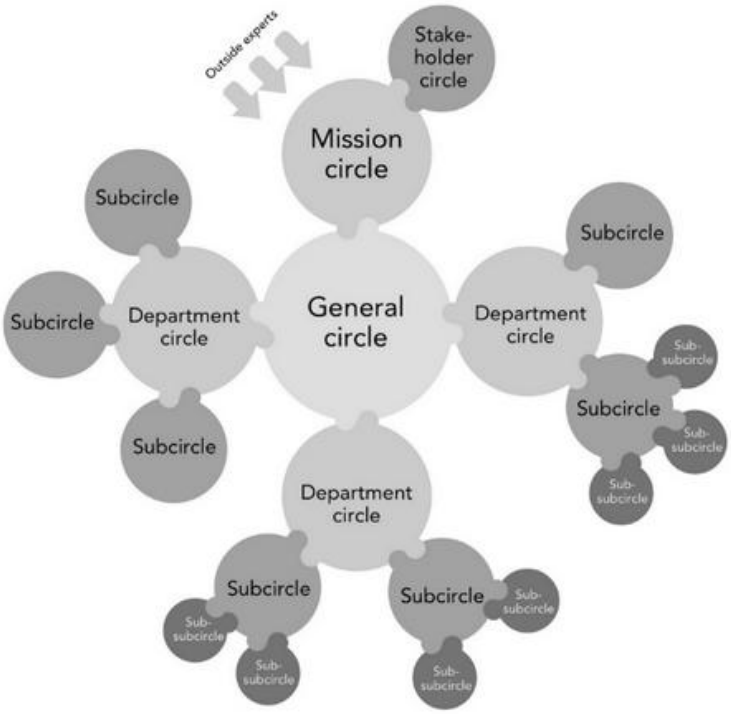


Image 2. How circles work, from the book: "Many Voices, One Song: Shared Power with Sociocracy"

Matters are discussed thoroughly and concrete proposals are expected. Participants are invited to convene bearing in mind that they are looking for an aim, a way to achieve it and everyone's contribution. Consenting to a proposal means everyone's decision to work collaboratively for the implementation of a task everybody agrees to be launched. The whole procedure prepares children for future democratic exchanges, it trains them in the diversity and tolerance pit, it teaches them how to handle their reservations, hesitations, uncertainties, doubts or discomfort in a civilized manner. But most importantly children learn that all these feelings and thoughts have their place in our world, they are welcomed because they promote life in its most colourful and rich version and disseminate the belief that all humans belong to the biggest circle, the globe.

How can schools build stronger bridges between childhood and adulthoodhelping the young generation shape and pursue a personal vision with a global positive effect?

3.5 Where the world turns into a playground

"I asked Anja about her thoughts of having a mixed age group of children all under the same roof and asking them to follow a common daily routine. She confirmed what I had seen happening in a Finnish school I visited some years ago: older students learn to care about the wellbeing of the younger ones. They monitor, protect, share, play with them as if they shared family bonds. She also said that the same attitude is true the other way round. The little ones were worried when they saw an older student cry and they always informed the coaches if

they saw something strange going on. I saw this happening when I was invited to play "Stratego" with a mixed age group in the nearby park. The kids were communicating so wonderfully and they enjoyed the luxury of a green park right next to their school. No coach escorted them there and there was no monitoring by an adult even though playing included running through trees and bushes next to a stream…The kids played with a lady's dogs who happened to be at the park and when the time came to return to the school everyone called for each other and made sure the whole group was safe and sound at LOS."

Play constitutes an integral part of childhood with significant implications on their development. At the dawn of the previous century Karl Groos (in Gray, 2013) drawing from Darwin's theory elaborated on the value of supporting and extending this innate tendency of children for the benefit of developing skills which would be useful later on in their life. Vickerius& Sandberg (2006) refer to the microsystem and mesosystem of play and their influential power on the development ecosystem of humans during childhood. Gray (2011) supports the views on the significance of play in childhood referring to observations and research conducted at Sudbury Valley. He confirms what was witnessed in this little school in the Netherlands: "The older players reminded the younger ones of what they had to do". Aren't these little reminders a scaffold for learning? Isn't this mixed-age play a source of additional care, support and responsible behavior modelling for the little ones and a how-to-lead example and creativity activator for the older children?

Do our schools promote play and games for the cultivation of a culture of peace?

3.6 Life skills loading

"One of the things that impressed me the most is the fact that kids speak very good English. I grabbed the opportunity to talk to Moos today (his height and looks make me guess he is no older than 9 years old). He told me that he mastered the English language through gaming. He has been playing computer games since he was very young and been talking to his game companions (Americans, English, Norwegians) in English. I am not sure how much this jeopardised his safety but it has certainly boosted his foreign language skills! The same kid is very keen on designing trains. He has been working on a new design which he insists on sending to LEGO in Denmark and asking them to turn his design into a new Lego model. The coaches help him mail his design once it is finished (entrepreneurship on the go!)"

21st century education has been witnessing a rise of the global interest in the development of life skills. The photo puzzle from the visited school in Image 3 sums up some of the skills in focus: entrepreneurship, collaboration, development of manual skills, collegiality, critical thinking opportunities, sharing, openness, learning with and from adults, making toys, cooking, knitting, sewing, artistic expression, creativity, ability to improvise, making a fire, making a decision, applying science, contributing to a pleasant atmosphere, knowing how to behave in a social event and many more.

Image 3. Scenes form life in LOS Deurne

Students in a School of Circles do have many opportunities to learn by trying, using, tasting, applying, negotiating, failing, leading, generating, standing up for themselves. The attitude of the method towards learning and teaching, the function of circles and the increased level of autonomy students enjoy create fertile grounds for life skills development.

How can educators maximize learning to do and how does this change their role in the classroom?

4. What if

Returning back to a conventional school environment after having experienced teaching in a School of Circles is a revelation moment, one of mixed feelings, tripping over disappointment, rivalling your comfort zone and known paths, rebelling against imposed decisions which limit your actions and immunize you and your colleagues against innovation initiatives but also realizing in relief that you manage to revive in the oxygen vision provides.

Centralist educational systems with strict structures and little margins for agency do not necessarily impede the implementation of ideas and methods like the ones practiced in a School of Circles[30]. On the contrary, they can provoke the undertaking of initiatives, no

[30] For some practical examples comprising relevant theoretical underpinning one can visit https://www.learntochange.eu/2018/10/31/sociocracy-for-choosing-class-delegates/ and https://www.learntochange.eu/2018/10/14/consent-decision-making-for-student-voice/

matter how small they are, and incubate resistance to whatever undermines change. That little yet enough, freedom along with an increasing number of innovative projects and networks in European educational systems[31] make space for the implementation of methods and strategies like the ones seen in LOS. Teacher training and guidance should be catered for though in a systematic way while opportunities to visit and witness diverse teaching contexts like the ones offered through European funded projects should be intensified. Educators have always embraced innovations which convinced them about the outcome. Activities and projects suggesting democracy oriented approaches in schools are a fact (Council of Europe HRE & EDC campaigns and material, UNECSO's Sustainable Development Goals) and steps towards change continue to be taken. However, societies still need time to make mature decisions about the future of education we want to offer to the next generations based on lessons we have learnt and global incidents of exclusion, hatred, discrimination and profit-driven policies.

What if we started strengthening our stance towards the reformative power of education and discussing about the possibilities in a global circle?

Conclusion

Building bridges among Aristotle's conviction about the qualities of natural curiosity and drive to explore in humans (in Morris, 2009), Emerson's urge for respect to the pupil (Emerson, 1909) and Toffler's arguments about the form and purpose of education over the years (Tofler, 1980), the contemporary educator is in a position to acknowledge that the need for change has a solid theoretical background it can rely on. Change takes time to complete and it surely deals with resistance. What it should not deal with however is neglect or ignorance on behalf of education stakeholders of the education ecosystem as this is structured nowadays. Defining and weighing the impact social, economic, cultural or other factors impose on educational systems is one side of the coin. Acknowledging that there are several solid proposals available to cater for or remedy any shortage and inefficiencies is the other one. What if the answer to the call for a more efficient educational vision matches the various and diverse shades of children's educational needs? What remains is to join our voice with those who have already taken the next step forward and stand by them open-mindedly, critically and supportively for every act which can benefit the world of tomorrow. For according to them (Kordelaar et al., 2020:107) it is as simple as that:

"*We want to raise awareness of the alternatives [to education] that are available. Alternatives in which students can play a larger and more active role.Alternatives that offer*

[31] "21st century skills workshops" subject is being launched in pilot schools in Greece in September 2020. Campaigns like "Free to Speak Safe to Learn Democratic Schools for All" by the Council of Europe and NGOs like the European Democratic Education Community EUDEC support educators all over Europe with their work.

room for learning, starting from trust and authentic contact.Awareness of the possibilities from a more philosophical and holistic basis."

References

Buck, J., MA.,Villines, S., (2007). *We the people: consenting to a deeper democracy: a guide to sociocratic principles and methods* (1st ed). Sociocracy.info, Washington, DC

Craft, A. (2006).Creativity in schools' education. In: Jackson, Norman; Oliver, Martin; Shaw, Malcolm and Wisdom, James eds. *Developing creativity in Higher Education: an imaginative curriculum.* London, UK: RoutlegeFalmer, pp. 19–28.

Dyment, J., E., (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14:1, 28-45, DOI: 10.1080/09500790508668328

Emerson, R., W., (1909). *Education: An Essay and Other Selections*. Michigan:Houghton Mifflin.

Gray, P. (2011). The special value of children's age-mixed play.*American Journal of Play*, 3(4), 500–522.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life.*Basic Books.

Gray, P., &Chanoff, D. (1986). "Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?" *American Journal of Education* 94(2): 182–213.https://doi.org/10.1086/443842.

Greenberg, Daniel. (2005). The pursuit of happiness: the lives of Sudbury Valley alumni. Framingham, MA : Sudbury Valley School Press.

Greenberg, Daniel. *Outline of a New Philosophy*. Framingham, Massachussets.: Sudbury Valley School Press, 1974. (a)

Grosvenor, I. (2012) Back to the future or towards a sensory history of schooling, *History of Education*, 41:5, 675-687, DOI: 10.1080/0046760X.2012.696149

Guilherme, A., & Morgan, W. J. (2018).Considering the Role of the Teacher: Buber, Freire and Gur-Ze'ev.*Educação&Realidade*, 43(3), 783-798. https://doi.org/10.1590/2175-623674790

Harvey, D., J., Gange, A., C., Harvey, H. (2020). The unrealised potential of school grounds in Britain to monitor and improve biodiversity. *The Journal of Environmental Education* 0:0, pages 1-11.

Hoffman, A. J. Morales Knight, L. F., & Wallach, J. (2007). Gardening Activities, Education, and Self-Esteem: Learning Outside the Classroom. *Urban Education*, 42(5), 403–411. https://doi.org/10.1177/0042085907304909

Kaloudis, H. (2018). A very brief introduction to sociocracy https://medium.com/@Harri_Kaloudis/a-brief-introduction-to-sociocracy-a0770f220937

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: *Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kordelaar, N. van, Althuizen, M. & Boer, E. de (2020).Eenanderekijk op scholen. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5-16.

McLaren, P. (2016). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Routledge

Moore, G. T. (1994). Ready to learn: Toward design standards for childcare facilities. *Educational Facility Planner*,32(1), 4–10.

Morris, I. (2009). *Teaching Happiness and Well-Being in Schools: Learning to Ride Elephants.*London: Continuum.

Nicholson, E. (2012). The school building as third teacher. In *Children's Spaces* (pp. 66-87). Routledge.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach, *Education* 3–13, 37:1, 45-60, DOI: 10.1080/03004270802291798

Rau, T.J. & Koch-Gonzalez, J. (2018). *Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy*. Amherst: Sociocracy for All

Tanner, C. K. (2013). A Case for Schoolhouse Aesthetics.*Educational Planning*, 21(1).

Toffler, Alvin. (1980). *The third wave*. New York : Morrow.

Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006).The signification of play and the environment around play.*Early Child Development and Care*, 176(3), 207–217.

Weinstein, C. S. (1987). Designing preschool classrooms to support development. In C. S. Weinstein, & T. David (Eds.), *Spaces for children*. Perseus.

White, A. (2017). A Paradigm Shift For Parents of a Child in a Sudbury School. Retrieved 13/7/2020 https://www. houstonsudburyschool.org/single-post/2017/03/08/A-Paradigm-Shift-For-Parents-of-a-Child-in-a-Sudbury-School/

Wohlwill, J. F., & Heft, H. (1987).The physical environment and the development of the child.In D. Stockols, & J. Altman (Eds.), A *Handbook of environmental psychology*, Vol. 1. New York: Wiley.

Argumentation as pedagogical and teaching practice: implementation and results of a teaching intervention in primary school

Dimitra Kafka, *Ministry of Education and Religious Affairs, Primary Education Teacher, Dimitrakauka@gmail.com*

Abstract: Given that the person's cognitive development is a result of social interaction, according to the sociocultural theory (Vygotsky, 1997), the issue regarding how the ability of argumentation is built in the framework of the learning process, is investigated in this paper.

"Study of Environment" was chosen as a mediating framework for fostering argumentative speech, because, in this particular subject, insights from social and natural sciences are weaved together, creating a single learning area (Μπενέκος, 1984-85 & Χριστιάς, 1998). At the same time, the key elements on which SoE focuses, are the acquisition of critical-thinking skills and the preparation of opportunities for creative expression (Κουλουμπαρίτση, 2006).

In the first part of the paper, we outline the general theoretical framework regarding the main axes of teaching the subject of Study of Environment in Primary School, as well as the main concepts relating to argumentation and its didactics.

In the second part, we present the teaching outline and the research results of the teaching intervention, as expressed by the pupils.

In this paper, argumentation is considered as a pedagogical and teaching practice, meaning that argumentative speech includes elements of dialogue, which, consequently, are elements in order to carry out every pedagogical work and teaching practice.

Key words: Language teaching, Study of Environment, argumentative speech.

1. Introduction

The development of the pupils' ability to communicate effectively, both in written and oral form, by making use of linguistic conventions at different levels of speech, falls within the scope of the demands of the language subject. Argumentation is a main teaching area, given that it creates the background for a substantial and substantiated communicative process at social level.

On the basis of this perspective, the school must not only foster the ability of argumentation within the framework of the language subject, but also integrate this demand into the teaching environment of other subjects, in order for the pupils to realize, firstly, that language is not a decontextualized subject and, secondly, in order for them to have a wider range of opportunities for education and practice.

As regards the abilities of argumentation, on the part of pupils, it has been observed that, in many cases, pupils:

• Confuse the argument with the view, the opinion.

• When they are faced with an issue's complexity, they are not able to provide reasoned replies.

• During the conversation, they utilize the argument in an attempt to impose their opinion.

• In many cases, they remain faithful to the argument they make, without taking into account the opposing views regarding the conversation's topic.

• They construct an argument that is not supported and is not completely reasoned.

On the basis of the problems mentioned, issues are raised as to the organization of the teaching, in order for the pupils to become able to express their opinions and criticize, based on specific and convincing logical arguments.

Therefore, the pupils should:

• Practice on the well-supported presentation of views and opinions.

• Know the difference between reliable and unreliable informational data.

• Be good observers and scholars, in order to observe objectively and in detail and to collect adequate evidence substantiating their opinions.

• Identify patterns or relations in what they have observed or discovered in their reading.

• Understand that arguments form an integral part of social interaction.

In the framework of the paper, the cultivation of argumentation skills is implemented in the learning environment of Study of Environment of the 4th Grade, given that the subject of this course sets the conditions for interdisciplinary approach to knowledge and speech production.

The teaching intervention that we present starts from and is supported by the theoretical developments and approaches of both Study of Environment and the teaching of argumentation.

2. Theoretical framework

2.1. The main axes of teaching the language subject in Primary School

In the environment of the Cross-Thematic Curriculum Framework (CTCF) and the New Detailed Curriculum (DC), the framework of the proposals and the demands for teaching the language subject is obvious (Detailed Curriculum (DC) of the Greek Language for Primary School, Government Gazette 303 issue B΄/13-3-03).

According to the CTCF, the language subject aims at: "the development of the pupils' ability to handle with adequacy and confidence, consciously, responsibly, effectively and creatively, written and oral speech, in order for them to participate actively in their school and broader community." This general objective is specified in the framework of the Detailed Curriculum as "the pupils being able to use the language as communication code in order to meet their practical, sentimental, intellectual and social needs" (Detailed Curriculum (DC) of the Greek Language for Primary School, Government Gazette 303 issue B΄/13-3-03. p. 26).

The pupils, having become aware of the diversity of language, namely of the several levels of style, are called upon to produce oral or written speech based on the type they were taught (Μπασλής, 2002).

Under the influence of Linguistics and text linguistics, the study of language is orientated toward the study of its communicative and functional character. (Χατζησαββίδης, 2009). The fostering of oral and written speech, as expressions of the communicative dimension of language, is an overarching objective, given that communication is the process through which the person's surrounding world is invested with meaning, and through which attitudes, opinions and behaviors are shaped (Χατζησαββίδης, 2009). The target is, according to Matsaggouras, the person's ability to be adapted to the communicative circumstances in the framework of social interaction (Ματσαγγούρας, 2004).

This means that textual types are the educational environment of the pupils for the cultivation of linguistic and metalinguistic skills (Halliday & Hasan, 1991). On the basis of this perspective, language teaching in genuine communicative environments focuses more on fostering the ability to choose the conventions of the respective textual type in order to achieve the social objectives set by the pupils in every field of action (Τσιπλάκου, Χατζηϊωάννου & Κωνσταντίνου, 2006).

With the paper we submit, we focus on the cultivation of argumentation skills by pupils in the framework of SoE, following the principles for communicative and functional use of language.

2.2 The main axes of teaching Study of Environment in Primary School

Study of Environment (SoE) for the first four classes of Primary School is a single and unified learning area, in which insights from humanitarian, social sciences and natural sciences are weaved together. The topic-based approach to knowledge is a key feature of SoE, following the spiral structure of the curriculum along the classes of Primary School, is structured in topics regarding the community and the life within it, the social organization, the individual and its needs, the space and the interdependency with the life of humans, the rights and obligations of the members of a community, the municipality, the geographical divisions of Greece, the natural environment, the ecosystems and their protection, the time in daily life, the life and needs of humans, the communication and the information, the civilization. The

overall aim of Study of Environment is the acquisition of knowledge, the development of skills, values and attitudes that allow the pupil to observe, describe, interpret and, to a certain extent, make predictions about the operation, the associations and the interactions of the natural and man-made environment (CTCF, Government Gazette 303- B΄13-3-2003).

On the basis of the methodological principles of the subject, the pupil is called upon to actively participate in the learning process through the essential involvement in individual and group research and actions. Therefore, it becomes clear that, in order for the multiple objectives of Study of Environment to be achieved, the principles of diversified teaching, the research work plans, the guided and collaborative exploration, as well as verbal exchange, should be followed.

2.3 Argumentative speech in Primary School

In Primary School, the teaching of argumentation basically starts from the Third Grade. Pupils become gradually familiar with the first causal relations (Μηρτσέκη 2011), are trained to take into account the opposing views, acquire skills on using connective relations (Μηρτσέκη 2012), adequately apply the structural elements of argumentation, present, confute (Ευαγγέλου, Ε.& Παπαδημητρίου 2014) and synthesize opposing views (Μηρτσέκη 2012).

As Chelmis points out, we distinguish two key features of argumentation (Χέλμης, 2010: 62), namely the integration of claims and the communicativeness of the process. The claims are statements (sentences) which support, justify or explain another statement or some other statements and are exposed in logical "steps" until they reach a conclusion. The second feature of argumentation, namely communicativeness, means that the claims are organized with not only the speaker's or the writer's view, which he/she tries to support, as a reference framework, but also with the claims of other sides, which he/she tries to confute. In a few words, we reach arguments and counterarguments, which become either a dialogue or an essay speech (Χέλμης: 2010).

These two features of argumentation highlight the need to teach the structural features of argumentative speech in school and the practice of pupils on the use and selection of different standards of justification in different circumstances and conditions and within the communicative framework advocated by Text-centered Approach and Mediating Pedagogy. Besides, the interaction in the classroom in the form of dialogue and argumentation contributes significantly to the data review through alternative perspectives, to reflection, and to the acquisition of social knowledge. Moreover, the interactive process leads the pupils to realize the multitude of opinions on an issue, to understand the view of the others through the exposition of their arguments and mainly to realize their responsibility toward the different view-opinion. And as Babiniotis aptly observes, argumentation signifies a specific type of social interaction, which can also include a disagreement (Μπαμπινιώτης, 2008). Besides, the objective of justification is to convince the interlocutor about the benefits of the proposed

view, by arguing about the problems related to the opposing view (Stein & Bernas, 1999). Based on what we mentioned about argumentation, we are led to the view that the practice of argumentation meets important parameters of pedagogy, such as: the principle of the dialectic of codification and decodification of information and of critical consciousness (Okazaki,2005), (Christiansen &Aldridge, 2013:7-9).

3. The teaching intervention

3.1 Objective of the teaching intervention

The objective of this teaching intervention was the investigation of the ability to foster argumentative speech in the 4th Grade of Primary School in the framework of SoE, following the conventions of directive speech.

3.2 General question

Can the fostering of argumentative speech be a training subject in the framework of the subject of SoE?

3.2.1. Individual questions

a. Can the thematic scope of SoE enrich the generation of ideas for the development of argumentative speech?

b. Can the targeted learning environment, on the basis of the didactics of argumentative speech produce the expected results regarding ease in formulating arguments?

3.2.2. Methodology

The interventional action was implemented during the school year 2019-20 from October until May and was developed in two classes, for four hours per week, namely two hours per class, within the framework of SoE.

Our starting point for shaping this particular framework was the fact that the teaching of argumentative speech is an integral part of the teaching-learning course of subjects. This demand boosted the implementation of the interventional action we present.

At the planning stage, we took into account parameters related, on one hand, to the pupils' population and, on the other hand, to the processes and the methodology of the project's implementation. Given that in every classroom there is a diverse mix of pupils, as far as it concerns their cognitive and learning abilities, our priority was to organize a pedagogically and instructionally appropriate teaching environment in order to ensure the response of all the

pupils to the learning process.

At the core of the interventional project, we set the credibility of implementation, by applying a common way of intervention in all the groups of trainees. Additionally, we took into account factors such as the systematic character of the intervention, the combination of methods, the duration and the prospects for continued intervention (Barry, 2013).

In the framework of the target setting of the interventional action, the pupils had to respond to a series of actions, by following the conventions of argumentative speech. The pupils were called upon to focus on the central topic of the topic sentence, to associate the relevant information with their preexisting knowledge and to express their view by using the appropriate arguments.

Apart from fostering skills of argumentative speech, an additional objective was to cultivate skills of interpersonal communication and interaction, team-working spirit, exchange of opinions, expression and support of views.

The investigation of the preexisting knowledge of the pupils on the argumentation process followed by the interlocutors was integrated into the phase of pre-control. Taking into account the research results of Golder & Favart, which indicate that pupils face significant difficulties in using these connectives during the coherent organization of their texts (Εγγλέζου, 2015: 187–209&Golder &Favart, 2006, 197), after control, it was deemed necessary to train the pupils on the use of connectives in order to depict the inter-sentential relations in the argumentative text of the pupils (Εγγλέζου, 2015: 163-64). They were taught the use of cause and purpose connectives (because, since, in order…), contrasting connectives (but, however, whereas…), concessive (despite, even though…) and finally effect connectives (therefore, so…).

The environment of implementation was framed by a series of activities, which are described in detail in the chapter regarding the teaching outline of the teaching intervention we present.

At the initial phase of the interventional project, the training phase, Octover-November, the pupils, through examples, enriched theoretically their knowledge on the role, the significance, the features of argumentative speech and on the need for argumentation, and, at the same time, they were trained on the way to present the arguments, through specific examples and themes, related to the subject of SoE, by adopting the technique of argument mapping. The argument map was chosen as a practise because the logical or obvious relations developed between view-opinion, arguments and counterarguments, facilitate the pupils' expression of speech.

Following a comprehensive development form, the pupils were taught the three levels of argumentative speech, level of Thesis, level of Confrontation: Thesis and Antithesis and level of Dialectical Synthesis: Thesis and Antithesis (Ματσαγγούρας, 2001: 440). However, given that the pupils had difficulty producing syllogisms regarding thesis and anti-thesis, levels of teaching process were shaped, in order for them to understand the value and the importance of exposing logical and convincing arguments, of respecting the opposing view, and of

dialectical synthesis where deemed necessary.

Given that our objective was that the pupils manage, through mapping their arguments, to produce an argumentative text, it was considered appropriate to adopt the form of the collaborating micro-team of pupils. Matsaggouras points out that, the direct intercommunication of the members about a developing topic, ensures the interactive element, which they subsequently have to depict monologically in their argumentative text (Ματσαγγούρας, 2001: 449).

At a first level, pupils come in touch with the topic-view and attempt to take a stand based on their preexisting knowledge and experience. Starting from the level of Thesis, using green post-its as argument cards, the pupils, at individual level on this initial phase, under the framework of the View that was written down on the table, were placing the card with their argument as agreement thesis. Subsequently, green post-its were given as argument cards, which were placed next to the first cards of arguments, as an anti-thesis, where the disagreements regarding the opinion were written down. The objective was not the simple exposition of a thesis and anti-thesis but their substantiation with logical arguments. This phase was deemed necessary in order for the pupils to become familiar with the exposition of their arguments. This first phase, where the pupils work at individual level, despite the repetitiveness of the theses and anti-theses, was a preparatory phase where the pupils became familiar with practices of argumentation and syllogisms.

At a second level, following the same pattern as regards presenting and writing down the arguments, we moved to teamwork where the pupils of each group, with the teacher's guidance and after collaboration, could present a thesis or anti-thesis, which was written down on the mapping table.

At a third level, the learning objective moved from the horizontal exposition of arguments to more complex working forms. At this stage, the pupils working in groups, were called upon to work in an environment of dialectical confrontation. The argument of each group was written down and then the other group was called upon to confute or agree either totally or partly with the previous argument.

Finally, the learning outcome was the production of a completed text, which would combine creatively and broadly the total of arguments and counterarguments, following all the conventions of producing argumentative speech.

3.2.3 The sample

This intervention was carried out in two classes of the 4th Grade in a school of the Directorate of Primary Education in B΄ Athens, in a total of twenty-seven pupils.

The demographic data of the participants are listed in the following table (Table 2).

Table 2: Participants per class and gender

4th Grade

	Class 1	Class 2	Grand totals
Boys	**9**	**7**	**16**
Girls	**5**	**6**	**11**
Total	**14**	**13**	**27**

Among the participants, there were pupils with special educational needs. A pupil diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder participated in the first class, who was integrated into the standard curriculum.

3.2.4. The research tools

In the framework of research planning and in particular at the stage of data collection (Creswell, 2002), the two classes of the 4th Grade set up an experimental group, which was the main pillar of the process and was instrumental in drawing conclusions.

As regards the stage of data analysis and report writing on the result assessment, we adopted the technique of focus groups, in the framework of qualitative research (Vaughn et al., 1996). Based also on the findings of the research community, this practice was chosen because it is a "carefully organized discussion, which is planned to draw perceptions and beliefs on a specified research topic, in an allowing, non-threatening environment" (Krueger, 1988), and also an environment in which the researchers are faced with the multilevel and dynamic nature of human perception, with the flux, the oppositions and the plurality of views, the feelings and the experiences of the respondents (Wilkinson, 1998). At the same time, it is characterized as a research tool, which provides access to the ways in which people think or to why they think as they think (Kitzinger, 1994). Essentially, it is "a way to listen to people and to learn from them" (Morgan, 1998), according to the views of the scientific community.

3.2.5. Mode of data collection

For the collection of research data, we adopted a twofold pattern. The pre-control preceded, namely the assessment of pupils before the initiation of the teaching intervention, and the post-control followed, namely the assessment of the research data after the completion of the teaching intervention.

With regard to pre-control, first, the exploration of the pre-existing knowledge of pupils on the concept of argument and the way of using it, were the starting points for the development of the teaching intervention.

A questionnaire was organized, as described in the relevant sheet of table 3 below, in which the pupils, at individual level, wrote down their opinions.

Table 3

Pre-control

Assessment sheet before the initiation of the teaching intervention

Questionnaire	
Name	
Grade/Class	
1st Question	**What does the word argument mean?**
2nd Question	**When and why do we use arguments?**
3rd Question	**Do you know with which words you should justify your arguments?**
4th Question	**Apart from the subject of Language, have you practiced on formulating your arguments in another subject?**

As far as it concerns post-control, the assessment sheet of pre-control, as described in table 3, was given to the pupils, as well as the assessment sheet regarding the methodological framework we followed, as described in table 5 below.

Table 5

Post-control

Assessment sheet after the completion of the teaching intervention

Questionnaire	
Name	
Grade/Class	
1st Question	Do you believe that the topics we

	approached in the subject of SoE helped you to formulate your arguments and produce a comprehensive text? [Justify your opinion]
2nd Question	Did the way of teaching that we followed help you to formulate your arguments? [Justify your opinion]

At the stage of post-control, the pupils' answers were processed at level of groups of the class and were written down on a relevant sheet.

All the questions were answered by the pupils and the answers highlighted aspects of the questions we posed, as they are mentioned in detailed in the conclusions we expose.

4. The learning environment of the teaching intervention.

During the implementation of the **teaching intervention**, we followed the form of **mapping the arguments** (table 4), which are linked to each other in a functional and effective way. The argument mapping, as a supportive tool, as determined by effect, contributed to the pupils being able to defend their views, to face the opposing opinions and to organize more easily their argumentative texts (Weinstock, Neuman, & Tabak, 2004).

Table 4: Argument mapping

Map of arguments	
VIEW	
THESIS	**ANTITHESIS**
Because..	**However..**
Arguments supporting the View	**Arguments opposing the View**
Because..	**However..**
Information supporting the arguments	**Information supporting the arguments**
Dialectical Synthesis of Thesis-Antithesis	

Reduction of absoluteness, Formulating conditions and recognizing exemptions

Production of argumentative speech

Practical example

UNIT 1. GREECE – OUR COUNTRY

(Place)

Chapter 10. How does an important project change our life?

Map of arguments

VIEW

The construction of a modern motorway improves human life

THESIS	**ANTITHESIS**
Because..	**However..**
A.People reach faster their destination	A. Many accidents happen
Because..	**Because..**
The means of transport can travel at higher speed	Cars travel at high speed on such highways, as we have read in the press
B. The products will be more fresh when they reach their destination	B. Citizens will bear the financial burden of such a construction
Because..	**Because..**
The means of transport can travel at higher speed	The construction cost is too high to be covered by the state

Dialectical Synthesis

of Thesis-Antithesis

[I think, believe that..., because.., however.., as a result.., it would be useful.., despite that..]

Production of argumentative speech

I believe that the construction of a modern highway improves human life, because humans reach their destination faster, since the means of transport can travel at higher speed. Moreover, an area's residents will be able to be supplied with more fresh products, because these will reach faster their destination.

However, since such a project demands a lot of money, the citizens may need to be taxed in order for such a project to be carried out.

Despite that, there should be progress and development in a place.

5.Data analysis-writing a report on the research outcome

5.1 Analysis of pre-control data

The answers given to us by the pupils before our teaching intervention, revealed the need for their additional training on argumentative speech, a fact that served as a basis for the integration of our intervention into the learning course of SoE.

In the first question: *what does the word argument mean,* in order to interpret the pupils' answers, we took into account definitions such as: an argument is the most comprehensive logical construction, according to which a person, through a series of syllogisms, reaches judgements and conclusions, supporting the truth of a sentence or assertion (Παπανούτσος, 1985:123 in Ματσαγγούρας, 2001:439). Therefore, based on the above definition, a basic structure of argumentative speech is position taking, supportive speech and conclusion. Moreover, as an argument, we took into account definitions such as: "..reason or reasons provided in favor of or against a topic.." (Agnes, 2005), as well as "..statement of reason in favor of or against a sentence" (Murray, 1985 in Εγγλέζου, 2015).

The following arose from data analysis. The argument was defined as providing reasons for grounds, justification and for supporting a view. Out of a total of twenty-seven (27) pupils, five (5) pupils did not give any answer, eight (8) pupils interpreted the argument as the need to convince someone of something, one (1) pupil as grounds, three (3) pupils as justification, four (4) pupils as supporting a view. At the same time, unacceptable definitions were given as regards the conceptual approach to the term. Six (6) of their answers were unrelated to the conceptualization of the term. This category includes the answers of two (2) pupils who associated the argument with business (Translator's note: the words "argument" and

"business" have the same etymological root and sound similar in Greek). A series of various answers were recorded. We indicatively mention: "*An argument is a few words supporting our opinions. An argument is when I want to say that this is the right thing. It is the job. An argument means that you want to convince someone. An argument is a few words supporting our opinions. . The word argument helps us to convince someone. It means that I say some phrases to get what we want. It means job."*

In the second question: *When someone is using arguments, what is his/her objective?* Out of a total of twenty-seven (27) pupils, eleven (11) pupils defined as objective the supporting of a view, 5 (5) the objective of convincing, three (3) the justification of something by someone, one answer was the proof of something by someone, and another one was the explanation of something by someone. Meanwhile, three (3) pupils did not reply at all and three (3) gave answers unrelated to the topic. It is noteworthy that, among the right answers of the pupils, none of them took into account that the argument is used in the framework of a debate. We indicatively mention: *"In order to support our view. When we want something. When, for example, you want a chocolate and your mom has other views. In order to justify something. In order to defend ourselves in a difficult moment. In order to convince the others to say Yes. It aims to convince the other for something that he wants or desires. A word with which we are trying to convince someone. It aims to train someone to work. When someone wants to show something or explain something. To make the others agree. In order for someone to say what they want in fewer words."*

As it is apparent from the pupils' answers, the pupils had not adequately understood the objective of argumentation. It turned out that pupils use the argument to support a view, when they are about to acquire something they desire or to explain something, without entering into debate situations. The pupils' answers supported the need to familiarize them with processes of interactive debate.

In the third question: *Do you know which words you can use in order to present your arguments?* In a total of twenty-seven (27) pupils, the pupils' inability to mention the relevant words became clear, given that the right answers were only three (3). In particular, six (6) pupils did not give any answer, eight (8) pupils gave unacceptable answers and five (5) pupils only mentioned the word "because", relating it to a wish of theirs to acquire something. In the fourth question: *Apart from the subject of Language, have you practiced on formulating your arguments in another subject?* The total of pupils replied negatively. This question highlighted the need to deepen teaching in the field of argumentation, to integrate it into the teaching practice of other subjects and to shape a respective teaching framework. These findings underlined the need to train pupils in order for them to become familiar with the argumentative and interactive way of expression.

5.2 Analysis of post-control data

The answers given to us by the pupils after our teaching intervention support the view on the

importance of the additional training of the pupils on argumentative speech through a broad and varying thematic area.

As regards the first question: *Do you believe that the topics we approached in the subject of SoE helped you to formulate your arguments and produce a comprehensive text? [Justify your opinion]. We indicatively mention: I come across a lot of topics in everyday life and through homework I learned to say my opinion. I learned to express myself freely and I learned how to better formulate my arguments. I practiced better and the topics were more or less known. The topics were from the daily routine and now I can say daily arguments. In classroom we did a lot of things related to everyday life and now I formulate them more easily.*

As regards the second question: *Did the way of teaching that we followed help you to formulate your arguments? [Justify your opinion]. We indicatively mention: The exercises we did, had a sequence. We learned to say our arguments little by little. At first we were working on the table individually, then in groups. We took roles and said our opinion. We formed sketches with little papers where we had written our arguments. We learned how to create texts by combining all the arguments.*

6. Conclusions

In the framework of the pilot teaching intervention, we observed difficulties in, on one hand, the pupils' response regarding the exposition of arguments and counterarguments and, on the other hand, writing an argumentative text. As demonstrated, the difficulties derived from the lack of the pupils' familiarization with argumentative speech in general. In specific, at an initial stage, pupils focused on the search for arguments to support the view and did not provide counterarguments. A teaching hour was needed in order for the pupils to understand the importance and necessity of counterarguments. A great difficulty was also observed in writing argumentative texts. At an initial stage, they produced texts supporting the view by using causal conjunctions and, after becoming familiar with the exposition of the opposing view, they managed to integrate the other opinion into their texts by using a few conjunctions. In order to face the above difficulty, the pupils' improvement came gradually, after they understood the role of connectives in order to depict the inter-sentential relations in their argumentative texts. As demonstrated, through practices of declining guidance (Ferretti et al, 2007: 271) and appropriate teaching intervention, the pupils, overcoming the difficulties, managed to reach the textualization of argumentative speech, by using logical, evaluative and factual arguments (Ματσαγγούρας 2001:450).

In conclusion, the answers given to us by the pupils, positively substantiate the general research question about the possibility to develop the pupils' argumentative speech in the framework of SoE. It turns out that, in the micro-system of the classroom, an environment of a learning community was created. The pupils fostered their social skills of communication, collaboration and interaction, while, at the same time, they broadened their perceptions regarding a series of issues of social, cultural and natural interest and, meanwhile, the pupils'

skills of producing oral speech, writing and critical thinking were fostered and additionally broadened. The conclusions of the research verify the results of other research studies as well, regarding the importance of teaching argumentative speech in primary school in order to develop and foster skills of argumentation and critical thinking.

References

Barry, P. (2013), *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία,* Αθήνα: μετάφρ. Α. Νάτσινα.

Christiansen, L.M. & Aldridge, J.A.(2013).Critical pedagogy for early childhood and elementary educators. Dordrecht: Springer.

Ferretti, R.P., Weckerly, S.A. &Lewis, W.E., Improving the argumentative writing of students with learning disability: Descriptive and normative considerations, *Reading and Writing Quarterly*, 23, 267,-285

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Krueger, R. A. (1998). Moderating focus groups: Focus group v. 4. London: Sage, 18.

Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.

Krueger, R. A. (1998). Moderating focus groups: Focus group v. 4. London: Sage, 18.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. Sociology of health and Illness, 16, 103-121.

Halliday, M., Hasan, R., (1991), Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective, Oxford: Oxford University Press.

Okazaki, Takayuki (2005). Critical consciousness and critical language teaching,Second Language Studies, 23(2), pp.174-202.

Stein, N., & Bernas, R. (1999). The Early Emergence Of Argumentative Knowledge And Skill. University Press .

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vygotsky, L.S. (1997). Νους στην Κοινωνία, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.

Golder, C., & Favart, M. (2006). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. Revue de Didactologie Des Langues-Cultures et de Lexiculturologie, 141(1), 187–209.

References in Greek

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ΦΕΚ 303 τευχ. Β΄/13-3-03.σ. 27,28, 29 & 37.

Εγγλέζου, Φ., (2015), Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ευαγγέλου, Ε., Παπαδημητρίου, Γ. (2014) Η τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης κειμένου μέσα από ένα πρόγραμμα παραγωγής λόγου στηριγμένο στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Στην Επιστημονική-επιμορφωτική ημερίδα 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας: Θεσσαλονίκη

Ματσαγγούρας. (2001). Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας. (2004). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χέλμης, Σ. Κ. (2010). Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Επιχειρηματολογικός Λόγος και Ηθική Κρίση. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2006) Πολυγραμματισμοί στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ.) Σχολικός Εγγραμματισμός. Αθήνα: Γρηγόρης. Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (υπό έκδοση) Διαθεματική Διδασκαλία και Αξιολόγηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μηρτσέκη Ε. (2011) Επιχειρηματολογικά κείμενα και η διδασκαλία τους στο Δημοτικό σχολείο. https://www.slideshare.net/mvaso/ss-12262689 (Προσπελάστηκε στις 29/05/2017)

Μπαμπινιώτης, Γ., (2008). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας

Μπασλής,Γ., (2002), *Κοινωνιογλωσσολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης

Μπενέκος, Α. (1984-1985) Τα Νέα Αναλυτικά προγράμματα και Βιβλία και η Μελέτη του Περιβάλλοντος. Στο «Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία για Μαθητές και για Δασκάλους». Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Τσιπλάκου, Σ., Χατζηιωάννου, Ξ. & Κωνσταντίνου, Κ. (2006). «Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή 'Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου (επιμ.), Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.

Χατζησαββίδης, Σ., (2009). «Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό». Διαθέσιμο στο:http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=502&c atid=51&Itemid=85%E2%8C%A9=el [05 - 01 -2013]

Χριστιάς, Ι. (1998) Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Content Filtering Technologies and the Case of Greek School Network

Grigorios S. Chrysomalidis, *Secondary Education Teacher, ICT, grchrysomal@yahoo.com*

Anastasia S. Chrysomalidou, *Secondary Education Teacher, Civil Engineer, anchrysomalidou@yahoo.gr*

Ioannis A. Spiliotis, *Secondary Education Teacher, Electrical Engineer, spilstam@yahoo.com*

Abstract: Today, more than ever, the Internet is no longer just an academic, scientific tool but a means of mass media, socialization and education. It's enormous spread makes it a dynamic platform for free expression and political activism, but also an ideal environment for disseminating information related to child pornography, violent behavior, and human rights abuses. The unprecedented proliferation of cultural goods posed by the digital revolution, creates the conditions for restricting and controlling the flow of information for a variety of reasons, from protecting vulnerable social groups to enforcing public order.

The presentation of modern techniques used for Internet filtering is also of educational interest. Controlling access based on content becomes more interesting, but also necessary in the case of the Greek School Network, due to the sensitivity that exists for its target audience.

Keywords: control, censorship, content, internet, students.

Introduction

The Internet initially emerged as an important communication tool for researchers in academia, but quickly evolved, especially after the advent of the World Wide Web, into an extremely valuable medium in business, political expression, education, entertainment, consumer habits, and of the social life of modern people (Gomez etal., 2009).

In the Western world, it is generally taken for granted, based on human rights, local constitutions and legal systems, and moral values, that Internet access is free, unrestricted, and most importantly, unaltered (Wolfgarten, 2011).

The popularity of the World Wide Web, the democratic nature of the Internet, since each user can theoretically freely and easily post their own content on it, as well as its decentralized nature, create, among other things, a fertile ground for abuse and on the other hand a target for all kinds of centers of power that seek to regulate anything that may challenge them. This gives rise to the need, or the choice, depending on the case, to control the access to the content that circulates on the networks around the world on a daily basis. The demand for protection of various social groups, such as minors, from inappropriate content related to violence, pornography, drugs, etc., but also the desire of some to restrict or manipulate free expression,

are the two contradictory but at the same time complementary components that contributed to the creation of an entire field of communication technology related to content filtering.

Many techniques have been proposed and implemented to protect or suppress or simply control Internet users. The study of these technologies is always a challenge, due its continuous evolution caused by the extremely dynamic form of the Internet. In a study of content control technologies, it is important always to include the legal ethical and social parameters and implications of their application.

1. Definition of Content-Based Access Control

Content control on the Internet (otherwise filtering) is not a new activity; it is something that has been applied for years. However, the term covers a wide range of policies, infrastructures, software and services. Not all types of Internet blocking are equally effective, legally equivalent, and even more one control system cannot easily be used on all types of content (Tett, 2011).

The primary objective of the control is to ensure that blocked content is not retrieved from the end-user's computer, with the help of a software or hardware product that examines all online communications and determines whether or not to block the display of specific material. For example, an email may be blocked because it is suspected of being spam, a website may be blocked because it is suspected of containing malware, or a peer-to-peer network connection may be interrupted because it is suspected of sharing child pornography content (Callanan etal ., 2009).

This is essentially a type of Internet censorship. The term censorship describes the restriction of ideas, documents, letters, photographs, films, or any other type of information and human expression. The word comes from ancient Rome, where two judges, called censors, were responsible for safeguarding public morality (Gritzalis & Mitrou, 2008).

Internet filtering started about two decades ago by blocking spam, mainly among other reasons, to prevent network congestion. It is true that after so many years spam control has not been fully achieved (Callanan et al., 2009).

1.1 Content Categories to Exclude

The first criterion that can be observed to differentiate between content exclusion approaches is the goal of the control mechanism. There are generally four different points to focus on (Callanan etal., 2009):

- Service-based approach, e.g. Email.
- Content-based approach, e.g. hate speech, child pornography, gambling.
- User-based approach, e.g. users who illegally retrieve copyrighted material or send

spam.

- Search engine based approach, e.g. block search results for illegal sites.

Content that is although, among other things, the subject of Internet filtering is (Callanan etal., 2009):

- Spam.
- Erotic and pornographic material. What is usually sought is to prevent minors from accessing content that is considered harmful.
- Child pornography. It is universally condemned and related offenses are internationally recognized as criminal offenses.
- Controversial political issues, issues of hatred, xenophobia. Some countries criminalize the publication of issues of racial hatred, violence and xenophobia, while in others with particular sensitivity to issues of protection of freedom of expression, such as the US, their unimpeded publication may be allowed.
- Illegal gambling.
- Defamation and publication of false information.
- Content published by terrorist organizations. The publication of propaganda and information related to the commission of crimes and terrorist acts.
- Infringements of copyright. It includes the exchange of songs, movies, software and more generally files that are protected by copyright, through file sharing systems.

2. Categories of Exclusion Technologies and Techniques

There are two basic options to blocking content on the Internet, central blocking at the network level and personal blocking at the end-user level, often with content calibration and self-definition. There is always the possibility of implementing hybrid systems that combine the above options.

Blocking at the end user level allows him to decide the type of content to be rejected, based on criteria that can be set and regulated separately for different categories of users (parents, children, teachers, students, etc.). This option may be the most specialized and "customer-centric", but it always carries the risk of the real impossibility of blocking inappropriate content, since the user, having administrative rights, finally decides what to access and what not (Callanan etal., 2009).

With network-based blocking, the service provider (Internet Service Provider, employer, organization, etc.) can determine the type of content or activity it will prohibit for all service users (Gritzalis & Mitrou, 2008).

There are three key issues, three critical questions, in the process of determining the content to

be excluded (Callanan etal., 2009):

- How the content is technologically defined?
- Who selects this content?
- How will the exclusion be carried out in the end?

2.1 Basic Content Definition Techniques

The process by which content circulated on the web is collected, examined and evaluated is complex and often resource-intensive. There are three basic strategies (Bertino et al., 2008):

- Exclusion lists are the most common method. These are "blacklists", directories that contain anything that is considered inappropriate or "white" lists that contain content to which only access will be allowed. There are different types of lists with addresses, keywords, etc. and their content is often considered confidential.
- A second method of identifying the content to be blocked involves automatically inspecting the image, text, or video being streamed.
- The use of self-determination with the help of a predefined calibration and marking by third parties.

2.2 Who Defines the Content?

In countries where the judiciary is independent of the legislature and the executive, that is in modern liberal democracies, only the judge should have the power to classify a content, a situation or an action as illegal. This issue poses one of the major challenges for information traffic control systems on the Internet. Existing national and international legal procedures are rarely compatible with the cross-border challenges of the Internet or its operation speed. As a result, it is not always the judicial authorities that decide (McCrea et al., 1998).

Focusing on the role of those who make decisions about what is illegal or unacceptable content and therefore should be excluded, leads to their recognition and categorization in (Nicoletti, 2009):

- Individuals, such as parents who want to protect their children.
- Public and private organizations and institutions, such as schools and libraries, whose main purpose is to protect the target audience.
- Businesses and commercial companies, with the main aim of protecting their own interests and the performance of their financial activities.
- Governments and state agencies, when their status as centers of power or the rights of those they represent are threatened.

- Judges and legislators like the basically competent ones in a benevolent state.

2.3 Application of the Exclusion

After determining the inappropriate material by those who chose to implement the content control, it is excluded. Although is almost impossible to have absolutely accurate filtering, there are a wide variety of methods used to control the flow of digital information. Such methods include redirecting users to proxy servers, redirecting packets to a specific IP address blacklisted, spying on, monitoring conversations, prohibiting pricing policies, and hacking into websites and malware dissemination, denial of service (DoS) attacks, interrupted interconnection, etc. (Nicoletti, 2009).

Exclusion options include less technical and more social methods. Modifying the law to be intimidating, strict policing, physical intervention, and the frequent shutdown of content-hosting servers are some of the control mechanisms that relate more to the desire for filtering than to the technology that will be applied. (Bertino et al., 2008).

Most forms of filtering are technically difficult to detect, so the user may not even be aware that they are being censored. Most providers do not have the ability to apply individual-level or unique IP address blocking (Warf, 2014).

Although content blocking mechanisms are often quite complex, they can often be bypassed with relatively little effort. There are several reasons for this; the most basic one is that the Internet is designed to be decentralized, with built-in data flow capability beyond any barriers. It is important to note that many times control attempts work with reduced efficiency, either by blocking content that should not, showing "excessive zeal" (over-blocking), or failing to block content inappropriate based on the set criteria (under-blocking). This is both the main problem and the challenge for access control technologies (Callanan et al., 2009).

3. Consultation, Motivations and Challenges

There are many incentives for Internet censorship, and it can take many forms, including political repression of human rights activists, religious controls that inhibit the spread of ideas considered heretical or sacrilegious, protection of religious property, restrictions that exist as part of the oppression of ethnic minorities (eg refusal to allow certain languages on government websites) or sexual minorities (homosexuals). Usually, governments seeking to impose censorship do not use so much the excuse of protecting public morality from dangers as pornography or gambling, but the fight against terrorism (Warf, 2014).

The discussion about Internet filtering cannot be limited to one specific topic, it is as complex as the technology used. There are many different issues that need to be addressed as the challenges faced by control policy makers are multidimensional. There are many reasons why society today believes (or in some cases hopes) that content exclusion attempts can alleviate

some important social concerns that some other approaches do not seem to address successfully. Many different entities today apply exclusion, with a wide range of material being the target of this application. Internet blocking attempts can be approached in many different ways, depending on what their desired goal will be. Several countries have already adopted such systems (Deibert et al., 2008).

The Internet is a vast, complex network of networks, with a large number of hardware, protocols, and services. The first step in trying to control access based on content is to choose where to install it. A second key concern is to determine who chooses what will be excluded, grading this feature between different users and organizations. A wide range of content can cause different concerns in different societies and each exclusion measure is necessary to describe the variety of content it targets. Blocking Internet content applies to either producers or consumers of illegal content and has different levels of effectiveness, depending on this choice (Morozov, 2011).

Internet filtering is discussed as a technical solution in relation to a wide range of illegal activities. To a large extent, without this being necessary, these acts are criminalized in the country that intends to implement or has already implemented the control technology, but they are not always criminalized in the same way in the country where the content is hosted. Child pornography is one of those categories of content that falls under the provisions of criminal law. Enforcing the block is difficult as hardware is often legally available from servers abroad. This is a direct consequence of the different national standards that exist in relation to content publishing. It is like trying to maintain national cultural standards in the age of global internet integration (Callanan et al., 2009).

3.1 Reasons for Content Blocking

One of the main reasons for content control is the lack of controls on the Internet. Because the Internet is primarily designed to be based on a decentralized architecture, it is resilient to errors and malfunctions and is resistant to external control. Content blocking is something that was definitely not taken into account in its original design.

The international dimension of the Internet is another occasion for those who from time to time want to control the flow of information on it. International cooperation, based on the principles of traditional mutual legal assistance, is often very slow and time consuming. The formal requirements and time required for foreign law enforcement agencies to cooperate often prevent the required investigations from progressing effectively. Attempts to block content can sometimes be seen as an attempt to take more effective action, even in those cases where restrictions on current international cooperation prevent action from being taken in a timely manner.

Reducing the importance of content-hosting infrastructures within the sovereignty of a country is an important incentive to impose filtering mechanisms. Publishing content that is perfectly legal in one country may be a criminal offense in another. The attempt to exclude

content can therefore be described as an act of redefining territorial sovereignty and critical political, social, economic and cultural living space, where governments seek to ensure that national standards are applied in relation to globalized content available to Internet users within the country (Morozov, 2011).

The motivation for choosing to control the information circulating on the Internet is directly related to who applies it. This can be social or moral, as in the case of parents who want to protect their children. It can be political when it comes to governments that seek to maintain the rule of law, as defined each time by their own criteria. In the case of companies, the incentive may be to safeguard the productivity of their employees, reduce the waste of resources such as bandwidth, ensure the protection of sensitive corporate data and avoid legal complications when there is illegal activity of employees (Nicoletti, 2009).

3.2 Content Exclusion Target

Blocking illegal content on the Internet can not only be considered as a means of dealing with offenders who own the content (producers), but also as a means of preventing the user from downloading illegal content (consumers) (Okeke , 2012).

From the point of view of the producer or provider of illegal content, the Internet has become an important tool for distributing inappropriate material, such as child pornography, as it offers a number of benefits to perpetrators that make it difficult to deal with. The facilitation of the distribution of illegal material, for example in the case of child pornography, is proportional to the facilitation of its production, offered by the modern digital camera and digital video camera. The reason for the application of filtering technology is therefore similar to the reasons for criminalizing the exchange of child pornography material, ie to reduce criminal activity and to protect children (Callanan etal., 2009).

One of the main groups targeted by content-based access control is minors. The protection of the sensitive childhood, but also of the educational process, connected with it, are the two main parameters that determine in this case, the application of the filtering in the content of the Internet. Protecting children from being exposed to inappropriate or harmful content, but also from being part of such content, in the case of child pornography, is a global constant, accepted by all societies, whether they are under liberal democratic governments or exist of more authoritarian policies. On the other hand, the Internet, with its obvious advantages in its application in the field of education, can contribute to the intellectual development and educational integration of young people by providing free information and communication (Morozov, 2011). In Greece, the largest network directly related to young people and one of the largest in general in the country, is the Greek School Network (www.sch.gr).

4. Greek School Network

The Greek School Network is the national network of the Greek Ministry of Education and Religious Affairs, which electronically connects all primary and secondary schools, including foreign units, services and supervisors, Ministry of Education at the central and regional level, the providers of lifelong learning services, students, education executives and other teachers and institutions of the Ministry of Education. It is the largest public network in the country in number of users and has been recognized internationally as a remarkable educational network that promotes the utilization of Information and Communication Technologies (ICT) in Greek education.

In order to preserve the educational character of the network, all its users are certified persons or educational or administrative entities of the Education. Specifically, they are Schools, administrative units of the Ministry of Education, Teachers and students.

Some of the data (until September 2020) that document the widespread use and utilization of the school network are (Greek School Network, www.sch.gr, 2020):

- Connected schools: 16.061
- Connected administrative services: 2.868
- Broadband Ratio: Basic Broadband Connection (144 Kbps -30 Mbps) 75%, Fast Broadband Connection (30-100 Mbps) 14%, High Speed Broadband Connection (>100 Mbps) 11%
- Teachers with personal account: 166.949
- Students with personal account: 1.022.864

4.1 Network Architecture of Greek School Network

Greek School Network has 51 privately owned nodes (Greek School Network, www.sch.gr, 2020), which it leases inside OTE buildings, in all prefecture capitals and in the largest Greek cities and 63 points of presence with co-location of its equipment within the Metropolitan Networks of Local Authorities (or within tertiary sweat or within MAN nodes). In conclusion, the Greek School Network has a physical presence in over 114 places throughout the country. The Computer Technology Institute technical team which is responsible for the proper operation of the backbone network manages more than 200 network devices daily. The average network traffic of Greek School Network to the Internet exceeds 9Gbytes daily.

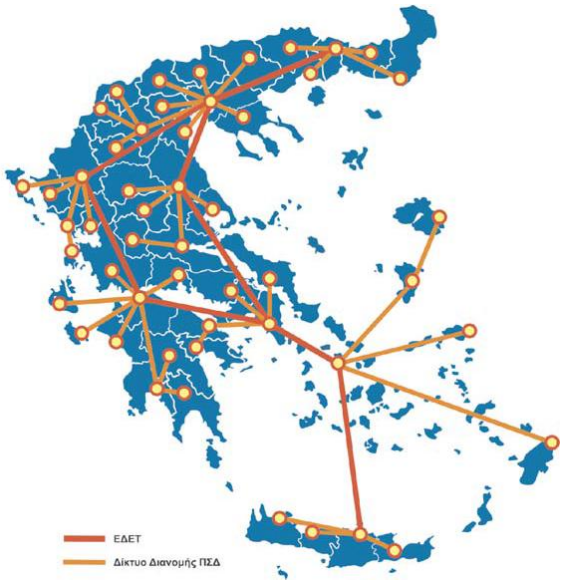


Figure 1. Greek School Network (Greek School Network, www.sch.gr, 2020)

4.2 Provided Services

A large number of online services are provided and supported today by the Greek School Network such as (Greek School Network, 2020):

- Broadband Internet access.
- Portal of the Greek School Network (www.sch.gr).
- Central user certification service
- Online Library for the Open Source Educational Software (http://opensoft.sch.gr).
- Web Hosting.
- Educational Communities and Blogs (http://blogs.sch.gr).
- Email.
- Electronic Classroom (eclass.sch.gr).
- Asynchronous Distance Learning (e-learning.sch.gr).
- Modern Distance Learning and Teleconferencing (http://conf.sch.grs).
- Video service.

and many others, among which stand out:

1. Promoting the safe use of the Internet (internet-safety.sch.gr) with instructions and suggestions to parents, teachers and students for the safe use of the Internet, because despite its undeniable usefulness it also conceals certain risks which each user gradually discovers. These risks are mainly related to children being exposed to illegal or inappropriate content,

being deceived by unknown adults who pretend to be minors, or being pressured to reveal personal information with the influence an adult may have on children.

2. Secure access to the World Wide Web, with which Greek School Network protects students from illegal and inappropriate content by providing content exclusion service. If students or teachers come across a page with inappropriate content that is not cut off by the Controlled Access service, they should contact the service administrator to request a ban on that page. If they find a page that belongs to the category of illegal content then they can contact the Greek Illegal Content Reference Line on the Internet (http://www.safeline.gr).

Internet access through the school should be done under the supervision of the teacher. The same should happen when children access the Internet from home, because the problem of Internet security is a more general problem and requires informing the whole society and especially the parents, who should be able to protect their children when these are at home (Greek School Network, 2020).

4.3 Content Control Service on the Greek School Network

Internet Access to the school laboratory, the Internet and all the services provided by the Greek School Network should be considered as a good, given to members of the educational community to promote knowledge and facilitate the educational process. Despite its undeniable usefulness, the Internet also hides some dangers. The Greek School Network in order to protect students from illegal and inappropriate content provides the Web Filtering Service on the World Wide Web. In this way access to pages is prohibited (Greek School Network, 2020):

- which propagate aggressive behavior, hatred and violence
- that promote drugs
- with gambling
- with pornographic content
- that promote racism

The access ban is made at a central point of the network and applies to all users of the Greek School Network as a whole. The set of inappropriate pages is maintained in a database and is regularly updated both by similar databases available for free on the internet, and by the Greek School Network users themselves.

4.4 Description of Current Service

The current form of the content service is implemented in the central operating node of Greek School Network in Athens. There is the border router of Greek School Network, its connection with the provider (GRNET) and all its trunk lines end (Kalogeras et al., 2012).

The border router automatically redirects the HTTP requests of Greek School Network users to an array of servers using Cisco IP policy technology. The free open source software Squid works on the servers as a transparent proxy server, intercepting users' requests in a transparent way. That is, the users of Greek School Network do not realize the existence of the proxy server, nor do they need to proceed with its configuration in their web browsers. The suitability of the content requested by the users is judged by the SquidGuard software, which maintains a database of inappropriate websites and web pages. In case the request is deemed inappropriate the user is redirected to an information page, otherwise Squid undertakes to serve the request, bringing the relevant item from the internet (Kalogeras, 2012).

An overview of the procedure followed is described in the following figure:

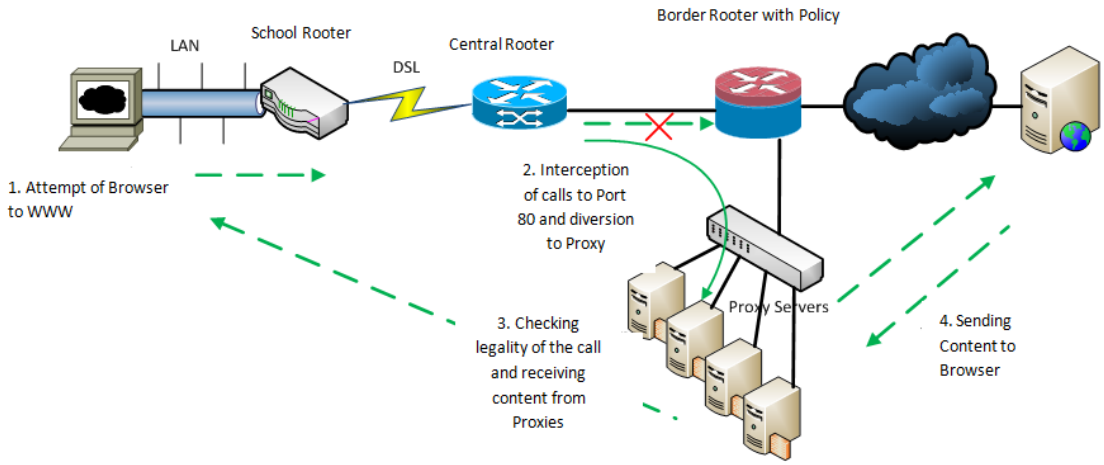


Figure2. HTTP traffic routing process (Kalogeras, 2012)

4.5 Squid

Squid is a web proxy and an automatic cache for a web cache (www.w3.org, 2017). It is Free-open source software with various uses, including the acceleration of a web server with cached function in frequent web requests, DNS and other requests when a group of users share own network resources. Squid can be used as a safety shield, filtering the traffic. Although Squid is mainly used for web transfer requests (with the http protocol) but also file transfers (with the ftp protocol), it has the ability to support (with restrictions) various other protocols such as TLS, SSL, Internet Gopher and https (www.w3.org, 2017).

Sixteen HP ProLiant DL380 G5 computer systems were supplied to meet the service needs. Squid acts as a proxy server to serve the HTTP requests of PSD users. The requests of the users are forwarded in the array by the central router as packet flows of TCP protocol with destination IP addresses outside Greek School Network and destination port 80 (Kalogeras et al., 2012).

SquidGuard, which acts as a Squid subprocess, maintains the database of inappropriate pages

and takes on the role of arbitrator, allowing or not allowing access to the pages requested by users. The database is identical for all servers in the array. Each server maintains its own local copy that is automatically updated from a central point (Kalogeras et al., 2012).

Conclusions

Of all the myths associated with the Internet, the one that presents the greatest challenge is that it is an inherently liberating tool, an infrastructure that inevitably promotes democracy, giving voice to those without political power, and thus undermining authoritarian regimes and oppressive governments. Based on innovative development theories, improving the level of education and more access to information inevitably lead to a liberalization of the public sphere through a well-informed, politically and educationally self-determined audience. In Western societies in particular, it has been believed that the global community of people who browse the Internet on a daily basis should be self-governing, without the intervention of any state (Warf, 2014). The Internet has radically changed the way information is disseminated around the world, offering instant access to almost every type of digital resource. Unfortunately, this is equally true of both legal and illegal content (Gossett & Shorter, 2011).

The Internet has been built from the ground up as a decentralized network with the ability to redirect, overcoming natural disasters and control efforts. This is a major challenge for those seeking to police him, even in the case of trafficking in illegal material. The main proponents of Internet content filtering are usually governments, although some service providers have voluntarily implemented related programs. The vast majority of countries have anti-crime laws, such as child pornography, and defamation. Governments that have actively sought to prevent this type of illegal activity have encountered significant problems in trying to enforce Internet laws. The Internet has no jurisdiction, so it is often impossible for law enforcement agencies to intervene effectively against websites that violate it (Gossett & Shorter, 2011).

Content control techniques cover a wide range of technologies, as well as social and political choices. Their effectiveness varies, as do the ways to bypass them.

The Greek School Network is the largest public network in the country in number of users and is addressed to the most critical and sensitive audience, the students. Content-based access control to such a network is expected and highly desirable, in order to protect minors from the dangers of being exposed to illegal or inappropriate content and being deceived by unknown adults.

References

Bertino, E., Ferrari, E., Perego, A., Zarri G. (2008). Advanced techniques for web content filtering. Encyclopedia of Internet Technologies and Applications, Information Science reference. Hershey New York.

Callanan, C., Gercke, M., De Marco, E., Dries-Ziekenheiner, H. (2009). Internet Blocking Balancing Cybercrime Responses in Democratic Societies. Aconite Internet Solutions.

Deibert, R., Palfrey, J., Rohozinski, R., Zittrain, J. (2008). Access denied,the practice and policy of global Internet filtering. OpenNet, MIT Press.

Greek School Network, (2020). Available at www.sch.gr.

Gomez Hidalgo, H., Puertas Sanz, E., Carrero Garcia, F., DeBuenaga Rodriguez, M. (2009). Web Content Filtering. Advances in Computers, Vol. 76, (pp. 257-306).

Gossett, D. & Shorte,r J. (2011). Effectiveness of Internet Content Filtering. Journal of Information Technology Impact, Vol. 11, No. 2, (pp. 145-152).

Gritzalis, S & Mitrou, L. (2008). Content Filtering Technologies and the Law. Securing Information and Communication Systems Principles, Technologies, and Applications, Steven M. Furnell, Sokratis Katsikas, Javier Lopez, Ahmed Patel, Artech House, (pp. 243-265).

W3C Semantic Web Activity (2020). Available at http://www.w3.org/2001/sw/.

Kalogeras, D. (2012). Content control in educational networks: policies and guidelines implemented by the Greek School Network for the protection of students from illegal and offensive content on the Internet. Greek School Network Content Control Service, National Technical University of Athens.

Kalogeras, D., Chatzigiannakis, V., Christias, P. (2012). WWW Content Control Service Design Study. Σ Τ Η Ρ Ι Ζ Ω - Horizontal project of support schools, teachers and students on the way to the digital school, new services of the Greek School Network and Support of the digital school, ICCS.

McCrea P., Smart B., Andrews M. (1998). Blocking Content on the Internet: a Technical Perspective. CSIRO, Mathematical and Information Sciences.

Morozov, E. (2011). Whither Internet Control? The Johns Hopkins University Press, Journal of Democracy, Vol. 22, Number 2, pp. 62-74.

Nicoletti, P., (2009). Content filtering. Computer and Information Security Handbook, Elsevier, pp. 723-744.

Η ηθική της φροντίδας στην ειδική αγωγή

The ethics of care in special education

Χαρά Ταμπακάκη, *Ειδική Παιδαγωγός (ΠΕ71), tampakakix@gmail.com*

Chara Tampakaki, *Special Education Teacher, tampakakix@gmail.com*

Αφιερωμένο στη μνήμη της
Βασιλικής Καραβάκου (Καθ. Πα.Μακ.)

Abstract: Nowadays, everyone could observe several prejudices towards disabled people which expand in two branches. The former is related to social structure and the latter to professional life. According to this unjustified attitude we could say that is not only spotted towards disabled people but to every vulnerable group of population. Why people feel aggravation and aversion to frail and "dependent" individuals? This study claims to give prominence to the ethics of care, traditional ethical systems, promoting several aspects of feminists who devised that theory. In addition, it aims to explain the reason why ethic plan could be proved beneficial if this could ever be included in school curriculum as a common practice and also as a teaching subject. Considering certainly that ethics constitute a useful implement in order to create more democratic and cogitative individuals. Examining the ethics of care, an investigation has also been accomplished with title "Views and perspectives of SEN teachers towards inclusive education. At the end of this study, the results that have been collected through interviews are analysed. More specifically, it is explored how necessary the ethics are and how crucial an ethical education could be. In this study participated 10 SEN teachers whose interviews are indispensable investigating their views on the nature and necessity of ethical education. The results of the research are outlined.

Keywords: disability, ethics, ethics of care, ethical education

Περίληψη: Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από μια τυποποιημένη συμπεριφορά των ανθρώπων προς τα άτομα με αναπηρία λόγω των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε επαγγελματικούς καικοινωνικούς τομείς. Η επιφυλακτική στάση δεν εντοπίζεται μόνο απέναντι σε άτομα με αναπηρία αλλά σε οποιαδήποτε αδύναμη ομάδα του πληθυσμού. Για ποιον λόγο εμφανίζεται έντονη δυσαρέσκεια και αποστροφή απέναντι στο αδύναμο και «εξαρτημένο» άτομο; Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την ηθική θεωρία της φροντίδας, η οποία καταρρίπτει τις αρχές που «δίδασκαν» οι μέχρι τώρα θεωρίες, προβάλλοντας διάφορες απόψεις φεμινιστριών που την ανέπτυξαν. Ο δεύτερος στόχος είναι να εξηγήσει τον λόγο που θα ήταν ωφέλιμη η ενσωμάτωση της ηθικής στην εκπαίδευση, τόσο ως πρακτική, όσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας δεδομένου ότι η ηθική αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την δημιουργία περισσότερο δημοκρατικών και σκεπτόμενων ατόμων.

Εξετάζοντας τη θεωρία αυτή, πραγματοποιήθηκε η έρευνα με τίτλο: «Οι απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Στο τέλος της εργασίας, παρουσιάζονται τα ευρήματα που συλλέχθηκαν με δια ζώσης συνέντευξησε 10 Ειδικούς Παιδαγωγούς διερευνώντας τις απόψεις τους σχετικά με τη φύση και την αναγκαιότητα της ηθικής και της ηθικής της εκπαίδευσης και εκτίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις Κλειδιά: αναπηρία, ηθική, φροντίδα, ηθική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο και να συμμετέχουν σε κοινωνικά δρώμενα. Για αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να ευθύνονται πολλοί παράγοντες.

Αρχικά, είναι γνωστό ότι υπάρχει έλλειψη φροντίδας και ευαισθησίας απέναντι τους, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών αλλά και στην άποψη που διαμορφώνει κανείς για αυτά. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι τα άτομα με αναπηρία είναι αδύνατο να θεωρηθούν ισότιμα με τους υπόλοιπους ανθρώπους επειδή είναι εξαρτώμενα, αδύναμα, «διαφορετικά». Οι απόψεις αυτές, οδηγούν τους ανάπηρους στην απομόνωση, στη μοναξιά και στη δυσκολία δημιουργίας σχέσεων. Η αρνητική στάση των ανθρώπων απέναντι στους ανάπηρους, στιγματίζει τους τελευταίους και επηρεάζει αρνητικά την εργασία, τις φιλικές σχέσεις και την εκπαίδευση τους. Ίσως αυτό που κάνει τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στους ανάπηρους δεν είναι μόνο η διαφορετική εμφάνιση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι όροι που χρησιμοποιούνται και οι προσδοκίες που έχουμε από αυτά τα άτομα. Ο Foucault στον πρόλογο του έργου «Το κανονικό και το Παθολογικό» Georges Canguilhem έγραφε πως *η διαμόρφωση εννοιών είναι ένας τρόπος για να δούμε, όχι για να σκοτώσουμε τη ζωή*. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αναπήρων έχουν οι έννοιες που χρησιμοποιούμε για να νοηματοδοτήσουμε μια κατάσταση, καθώς η επιπόλαιη χρήση αυτών λειτουργεί αρνητικά στην εικόνα τους. Ωστόσο, σημαντική θέση έχει και η ηθική συνείδηση κάθε ανθρώπου και η αντίληψη που έχει διαμορφώσει αναφορικά με τη σωστή διαχείριση των πιο αδύναμων ατόμων.

Υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στους εξαρτημένους ανθρώπους και στους μη εξαρτημένους. Υπάρχουν στην πραγματικότητα ανεξάρτητοι άνθρωποι; Ίσως η εξάρτηση είναι μια κοινωνική κατασκευή που δημιουργεί την εντύπωση ότι ο άνθρωπος μπορεί να ζήσει ανεξάρτητος και αυτόνομος εφόσον δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην διαβίωση. Σίγουρα ένας άνθρωπος που καλύπτει τις βιολογικές ανάγκες του είναι περισσότερο αυτόνομος σε σχέση με κάποιον που δεν μπορεί κάνει το ίδιο. Δεν πρέπει να παραληφθεί, ότι η ανεξαρτησία είναι μια έννοια που περιλαμβάνει τον ψυχολογικό και τον κοινωνικό παράγοντα. Πώς, όμως, μπορεί να δημιουργηθεί η εξάρτηση ως αρνητικό στοιχείο των αναπήρων; Αν αναλογιστεί κανείς τις δυσκολίες που δημιουργούν οι άνθρωποι που δεν έχουν αναπηρία στους ανάπηρους με την επιφυλακτική στάση, το bullying, τη μη προσβασιμότητα

και τη διακριτική συμπεριφορά, εύκολα θα συμπεράνει ότι η εξάρτηση είναι πολύ εύκολο, όχι μόνο να δημιουργηθεί αλλά και να κατακριθεί από τους ίδιους που την δημιουργούν. Τα ζητήματα αυτά έχουν ηθική βαρύτητα και χρειάζεται να διερευνηθούν, καθώς οι ανάπηροι βρίσκονται σε δυσμενή θέση ως παθητικοί δέκτες, «εξαρτώμενοι», που ζουν μια ζωή που άλλοι έχουν καθορίσει (Oliver,2009).

1. Η Ηθική της Φροντίδας

Η ηθική της φροντίδας (EthicsofCare) εμφανίστηκε ως μία εναλλακτική προσέγγιση ηθικής θεωρίας για να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των «αδύναμων» (Μαροπούλου, 2011). Οι παραδοσιακές ηθικές θεωρίες ανήκουν σε μια άλλη εποχή. Το care παραπέμπει σε μια μεγάλη ομάδα δραστηριοτήτων για την ανακούφιση των ευάλωτων ομάδων, όπως των ατόμων με αναπηρία. Κάνοντας μια αναδρομή, η ηθική της φροντίδας έχει τις ρίζες της στα συγγράμματα φεμινιστριών, όπως η MaryWollstonecraft. Ξεκίνησε ως φεμινιστική θεωρία από την CarolGilligan και τη NelNoddings τη δεκαετία του 1980 και αποτελεί μια διαφορετική κατηγορία ηθικής θεωρίας από τις υπόλοιπες, τη «σχεσιακή ηθική». Διαφέρει από τις υπόλοιπες καθώς δεν υποστηρίζει το μοντέλου του ηθικού ανθρώπου που συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως η ατομικότητα, η ανεξαρτησία, η αξιοπρέπεια. Όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Driver, *η θεωρητικός της ηθικής της φροντίδας, βλέπει τη γενικευμένη προσέγγιση της λήψης ηθικών αποφάσεων και της αξιολόγησης πολύ απλοποιημένη για να μπορεί να αντιπροσωπεύει επακριβώς την ηθική πραγματικότητα* (Driver, 2010).

Η ηθική θεωρία, υποστηρίζει ότι υπάρχει ηθική σημαντικότητα στις σχέσεις και στις εξαρτήσεις, που περιλαμβάνει μία ανθρώπινη ζωή, και επιδιώκει να διατηρήσει τις σχέσεις με την προώθηση της ευημερίας αυτών που δίνουν και αυτών που λαμβάνουν τη φροντίδα σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων. Βασίζεται στο κίνητρο ότι πρέπει να φροντίζουμε αυτούς που είναι εξαρτημένοι και ευάλωτοι. Η ηθική αυτή θεωρία δεν ταυτίζεται με τη φεμινιστική ηθική αν και συνδέεται άμεσα με το φεμινιστικό κίνημα. Στην πραγματικότητα το ethicsofcare επεκτείνεται σε πολλούς κλάδους και σε ηθικά ζητήματα που αφορούν τα ζώα, το περιβάλλον, την εκπαίδευση, την βιοηθική (InternetEncyclopediaofPhilosophy).

HKittay (2011) και η Held (2006) προτιμούν την ηθική της φροντίδας ως πρακτική και αξία παρά ως αρετή, γιατί έτσι κινδυνεύει να μην γίνει πράξη. Η Held (2006) αρνείται πως η φροντίδα είναι συμπόνια ή καλοσύνη διότι είναι προτιμότερο να τη λάβουμε υπ' όψιν ως μια κοινωνική σχέση, παρά ως περιγραφή μιας ατομικής διάθεσης (Internet Encyclopedia of Philosophy). Σύμφωνα με τη Noddings (1984) το care είναι μια επιβαρυντική ψυχολογική κατάσταση, είναι άγχος, φόβος συναισθήματα που προκαλούνται όταν κάποιος ενδιαφέρεται για το τι μπορεί να νιώθει, να επιθυμεί ή να σκέφτεται κάποιος άλλος. Όμως, πριν συνεχίσουμε, ας ορίσουμε τι ακριβώς είναι το *care*στην πραγματικότητα. Τι ακριβώς σημαίνει; Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς της φροντίδας, είναι αυτός των Tronto και Fischer (1990: 40). Θεωρούν το care*ως ένα είδος δραστηριότητας που περιλαμβάνει όλα όσα κάνουμε για να διατηρήσουμε και να επιδιορθώσουμε τον κόσμο μας, έτσι ώστε να*

μπορέσουμε να ζήσουμε σε αυτόν όσο καλύτερα γίνεται. Αυτός ο κόσμος περιλαμβάνει εμάς, τα σώματα μας και το περιβάλλον.

Η Tronto δίνει ακόμη τέσσερα στοιχεία σαν στόχους του careethics. Το πρώτο στοιχείο είναι η προσοχή, δηλαδή να συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη, το δεύτερο η ευθύνη, προθυμία να ανταποκριθεί κάποιος και να φροντίσει στην ανάγκη, το τρίτο η ικανότητα παροχής καλής και επιτυχημένης φροντίδας και τέλος η ανταπόκριση, η εξέταση της θέσης στην οποία βρίσκεται ο άλλος.

Η Kittay (2013) σε συνέντευξη της έχει υποστηρίξει ότι η ηθική της φροντίδας είναι μια ηθικά θεμελιωμένη μορφή σχέσης και αξίας. Ο ηθικός παράγοντας είναι η φροντίδα στον εαυτό, που

μπορεί να κοιτάξει πέρα από τις άμεσες ανάγκες και επιθυμίες και αναλαμβάνει τη φροντίδα του άλλου ως δική του. Η ηθική της φροντίδας βλέπει τη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ ανθρώπων ως σημαντικότερη από το ενδιαφέρον στον ίδιο μας τον εαυτό. Είναι προσανατολισμένη προς τους άλλους αλλά είναι μια ηθική που καταλαβαίνει ότι η δική μας ευημερία δεν είναι ποτέ εντελώς ανεξάρτητη από την ευημερία του άλλου. Κατανοεί την ευθύνη να δεσμεύεται στη σύνδεση και κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών του άλλου.

Η Gilligan (1982), μαθήτρια του Kohlberg, αμφισβήτησε τον μέντορα της, δημιουργώντας μια διαφορετική κατεύθυνση στην θεωρία της ηθικής ανάπτυξης. Το γνωστό επιχείρημα του Kohlberg, ήταν πως η ηθική ανάπτυξη των κοριτσιών ήταν κατώτερη σε σχέση με αυτήν των αγοριών. Η Gilligan υποστήριξε πως η ηθική συνείδηση των γυναικών είναι διαφορετική αλλά και σίγουρα ισότιμη με αυτήν των αντρών, όμως καταπιέζεται από την παραδοσιακή αντρική δικαιοσύνη, που βασίζεται στην αυτονομία και ανεξαρτησία. Είναι σημαντικό να δώσουμε έμφαση στο γεγονός ότι η ανεξαρτησία, η λογική, η αυτονομία είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει κάποιος. Η ίδια ανέδειξε τη φωνή των γυναικών, την εσωτερική τους ηθική συνείδηση, η οποία καταπιέζεται, σβήνει και οι ίδιες βιώνουν την εξάρθρωση του εαυτού, του νου και του σώματος, κάτι που μπορεί να επιβεβαιωθεί και από τις διατροφικές διαταραχές, τη χαμηλή φιλοδοξία, τη προσέγγιση της ηγεσίας και τις σεξουαλικές επιλογές που επιτρέπουν στον εαυτό τους.

Πολύ σημαντική στο careethics είναι η θέση της Noddings (1984), η οποία ανέπτυξε την ιδέα της φροντίδας και την εφάρμοσε στην εκπαίδευση δίνοντας σε αυτήν ηθικό χαρακτήρα. Ξεκινώνταςαπό μια μητρική προοπτική, κατανόησε τις σχέσεις φροντίδας ως απαραίτητες για τηνανθρώπινη ύπαρξη και συνείδηση. Προσδιόρισε δύο μέρη σε μια σχέση φροντίδας: «αυτός που προσφέρει φροντίδα» και «αυτός που δέχεται τη φροντίδα». Το σίγουρο είναι για τη Noddings ότι και τα δύο μέρη οφείλουν να ανταποκριθούν και να φροντίσουν με αμοιβαίο τρόπο, όμως όχι με τον ίδιο (Internet Encyclopedia of Philosophy).

1.1 Η διαφορετική ηθική σκέψη τωνγυναικών

Η Gilligan (1982) μέσα από το έργο της «InaDifferentVoice» προσπάθησε να υπερασπιστεί τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα κορίτσια για την ηθική και να ξεκαθαρίσει πως η σκέψη των γυναικών δεν είναι κατώτερη από την «κανονιστική» των ανδρών (Driver, 2010). Όπως έχει και η ίδια αναφέρει σε συνέντευξη της, το πρόβλημα δεν βρίσκεται στον τρόπο σκέψης της γυναίκας αλλά στον τρόπο ερμηνείας αυτής της σκέψης. Κάποια χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, η κατανόηση και η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονταν ως γυναικεία διαίσθηση. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι ανθρώπινες δυνάμεις, θέλοντας να υποστηρίξει πως αυτή η διαφορετική φωνή, για την οποία έγραψε το έργο της, δεν είναι τόσο διαφορετική πια, όσο ανθρώπινη (Gilligan, 2012).

Αυτό που διέκρινε ο Piaget (1932) ήταν πιο ελεύθερη σκέψη στα κορίτσια σχετικά με την ηθική, υποστηρίζοντας ότι η αίσθηση της ηθικής ήταν λιγότερο ανεπτυγμένη. Ο Kolhberg (1958) χρησιμοποίησε μόνο άντρες στην έρευνα του με δεδομένο ότι η διαδικασία λήψης ηθικών αποφάσεων βασίζεται στη δικαιοσύνη και τη λογική και εφαρμόζοντας γενίκευση στα αποτελέσματα και στα δύο φύλα κατέληξε στο ότι οι γυναίκες φτάνουν σε χαμηλότερα επίπεδα ηθικής σκέψης (Αλεξιάδου, 2018: 139). Όμως, γιατί η υπακοή σε προκαθορισμένους κανόνες να αποτελεί τον απόλυτο οδηγό ηθικής συμπεριφοράς και όχι η φροντίδα που τις περισσότερες φορές προσφέρει μια γυναίκα, χωρίς όμως να αποκλείονται και άντρες από αυτό; Σίγουρα μία γενίκευση όσον αφορά το φύλο σε σχέση με την ηθική συμπεριφορά είναι επικίνδυνη.

Η Gilligan (2012) σε συνέντευξη της ανέφερε πως κάποτε συζητώντας με τους μαθητές της για ηθικά διλήμματα επιχείρησε να μιλήσει σε σχέση με τον πόλεμο στο Βιετνάμ, καθώς τότε βρισκόταν σε εξέλιξη. Αυτό που την εξέπληξε ήταν ότι οι μαθητές της δεν ήθελαν να μιλήσουν για αυτόν τον πόλεμο, κυρίως οι άντρες. Κατάλαβε πως ο λόγος που απέφευγαν το συγκεκριμένο θέμα, δεν ήταν μόνο γιατί οι αποφάσεις, που θα έπαιρναν σχετικά με τον πόλεμο, θα βασίζονταν σε προκαθορισμένους κανόνες του δικαίου αλλά για το πώς αυτές οι αποφάσεις θα επηρέαζαν ανθρώπους που αγαπούσαν και νοιάζονταν. Οι ίδιοι γνώριζαν ότι για να νοιάζεσαι και να αγαπάς χρειάζεται στην ουσία να αναλογίζεσαι, όπως μία γυναίκα, όμως δεν ήθελαν να το παραδεχτούν. Επομένως, όλες αυτές οι θεωρίες που ήθελαν τους άντρες να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο για να είναι ηθικά ώριμοι δεν αντανακλούσαν καν τη ζωή των αντρών. Βέβαια, όλη αυτή η στάση τους εμφανίστηκε αφού είχαν διατυπωθεί γυναικείες απόψεις επί του θέματος. Η στάσητης Gilligan σχετικά με τα φύλα και την προκαθορισμένη ηθική συμπεριφορά που τους έχει αποδοθεί είναι αρνητική, καθώς θεωρεί πως ούτε οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τις γυναίκες αντανακλούν τη ζωή των γυναικών. Όπως εξηγεί και η ίδια, αυτός είναι ο λόγος που το βιβλίο της δεν ονομάστηκε «Γυναικεία Φωνή» αλλά «Διαφορετική Φωνή».

Τα στερεότυπα δημιουργούν μία αντίληψη για την ενήλικη ζωή, η οποία δεν έχει ισορροπία. Ευνοεί τον διαχωρισμό του εαυτού από τους άλλους, οδηγώντας προς μια αυτόνομη ζωή παράπρος την αλληλοεξάρτηση της αγάπης και της φροντίδας. Αυτό που έκανε τις

γυναίκες ναθεωρούνται «ελλατωματικές» στην ηθική ανάπτυξη ήταν η «καλοσύνη», όπως αναφέρει η Gilligan (1982), η φροντίδα, η ευαισθησία. Η ίδια κατέληξε στην ύπαρξη τριών σταδίων της ηθικής της φροντίδας, όπως θα αναπτυχθούν παρακάτω.

Στο πρώτο στάδιο, το άτομο προσανατολίζεται στην ατομική επιβίωση του ενώ στη συνέχεια αντιλαμβάνεται ότι η συμπεριφορά του είναι εγωιστική. Σε εκείνο το σημείο γίνεται η πρώτη μετάβαση από τον εγωισμό στην ευθύνη για τους άλλους, καθώς το άτομο έρχεται σε επαφή και συνδέεται με τους άλλους. Στο δεύτερο στάδιο, το άτομο αντιλαμβάνεται πως η αυτοθυσία είναι και η καλοσύνη προς τους άλλους. Η δεύτερη μεταφορά αρχίζει με την αναθεώρηση των σχέσεων μεταξύ του εαυτού και των άλλων καθώς αρχίζει να διερευνά τη λογική της αυτοθυσίας και της φροντίδας προς τους άλλους. Εδώ ίσως επέρχεται σύγχυση καθώς πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στη φροντίδα του εαυτού και την ευθύνη για την φροντίδα των άλλων. Η σύγκρουση που προέρχεται από αυτή τη σύγχυση, βοηθά το άτομο να περάσει στο τρίτο στάδιο κατά το οποίο έχει ως στόχο να μην κάνει κακό στους άλλους αποκτώντας με άλλα λόγια την αρχή της μη βίας (Gilligan, 1982).

1.2 Η Φροντίδα ως μέσο για την Αξιοπρέπεια τουΑνθρώπου

Σύμφωνα με την Kittay (2011), η φροντίδα είναι μια διαδικασία απαραίτητη για να υπάρχει αξιοπρέπεια στη ζωή. Η ικανότητα του ανθρώπου να προσφέρει και να λαμβάνει φροντίδα είναι πηγή αξιοπρέπειας, η οποία δεν είναι λιγότερο σημαντική από την ικανότητα της λογικής σκέψης. Η φροντίδα μπορεί να κατανοηθεί με τρεις διαφορετικούςτρόπους:

i. Η φροντίδα ως έργο είναι η «συντήρηση» των άλλων και του εαυτού μας σε μία κατάσταση ανάγκης. Απαιτεί ικανότητες και από αυτόν που φροντίζει και από αυτόν που δέχεται τη φροντίδα.

ii. Η φροντίδα ως στάση υποδηλώνει έναν θετικό συναισθηματικό δεσμό και επένδυση στην ευημερία του άλλου. Υπάρχει το ενδεχόμενο το έργο της φροντίδας να πραγματοποιηθεί χωρίς την κατάλληλη διάθεση για συνεισφορά. Χωρίς, λοιπόν, τη διάθεση φροντίδας, την ανοιχτή ανταπόκριση και τη γνήσια αναγνώριση δεν υπάρχει πραγματική φροντίδα.

iii. Η φροντίδα ως αρετή είναι μια διάθεση που εκδηλώνεται στη συμπεριφορά φροντίδας, κατά την οποία δεν ενδιαφερόμαστε για τη δική μας ζωή μόνο αλλά και για τη ζωή και φροντίδα αυτού που έχειανάγκη.

Τα χαρακτηριστικά του careethics, τα οποία κάνουν τη θεωρία να διαφέρει από τις υπόλοιπες είναι ότι το ηθικό υποκείμενο συγκροτεί έναν σχεσιακό εαυτό, ο οποίος συνίσταται εν μέρει απότις σχέσεις, οι οποίες είναι σημαντικές για την ταυτότητα του ατόμου. Ακόμη, οι ηθικές σχέσεις συνάπτονται, όχι μόνο μεταξύ ίσων αλλά και μεταξύ ανθρώπων και σχέσεων που δενέχουν επιλέξει τη σχέση στην οποία βρίσκονται, όπως για παράδειγμα η σχέση παιδιού και γονέων. Η πραγματική ηθική συζήτηση, απαιτεί τη συναισθηματική ανταπόκριση, ενσυναίσθηση και προσοχή. Αν και θεωρείται ότι το «ηθικό πεδίο» του careethics είναι

περιορισμένο, συγκεκριμένα σε οικογενειακά ζητήματα, μπορεί να υπάρξει και σε τομείς που έχουν καταληφθεί από τη δικαιοσύνη, ιδιαίτερα σε σημεία που οι πρακτικές της δικαιοσύνης είναι ανεπαρκείς στη λύση πολύπλοκων καταστάσεων. Τέλος, η ηθική βλάβη θεωρείται περισσότερο ως συνέπεια των αποτυχιών στην ευθύνη και την ανταπόκριση παρά ως ζήτημα παραβίασης των δικαιωμάτων. Η ηθική της φροντίδας στοχεύει σε μια ηθική συμπερίληψης και στην αποφυγή αποκοπής πολύτιμων σχέσεων (Kittay, 2011).

Κάποιοι ισχυρίζονται πως το careethics είναι μια ηθική της «σκλαβιάς». Η Kittay απαντά στο εξής ερώτημα: Πώς ένα άτομο που παρέχει φροντίδα σε άλλα άτομα και λειτουργεί σαν μέσο για την ανεξαρτησία τους θεωρείται ανεξάρτητο; Γενικότερα, θα ήταν προτιμότερο να αποδεχτούμε την εξάρτηση όλων των όντων στη ζωή και να αναπτύξουμε σχέσεις που είναι γνήσιες και χαρακτηρίζονται από σεβασμό. Ακόμη, είναι προτιμότερο να κατανοήσουμε τις σχέσεις φροντίδας ως γνήσιες σχέσεις που περιλαμβάνουν έργο, το οποίο οφείλεται στην αναγνώριση των αναγκών. Από αυτήν την άποψη, ο κόσμος θα έπρεπε να είναι δομημένος έτσι ώστε να εξυπηρετεί την αναπόφευκτη εξάρτηση μιας αξιοπρεπούς ζωής για αυτόν που φροντίζει και για αυτόν που δέχεται φροντίδα. Αν τοποθετούμε τον εαυτό μας μονίμως σε σχέση με τους γύρω, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η ευημερία μας είναι στενά συνδεδεμένη με τη φροντίδα και την ευημερία του άλλου. Η φροντίδα είναι η πραγματοποίηση αυτής της αντίληψης για τον εαυτό μας, όταν δίνουμε και λαμβάνουμε φροντίδα γενναιόδωρα (Kittay, 2011).

Η ελευθερία του ατόμου έρχεται μέσα από τις σχέσεις φροντίδας, όταν είναι γνήσιες σχέσεις ανταπόκρισης και μέριμνας γιατί δεν πρέπει κανείς να ξεχνά ότι πραγματική σχέση φροντίδας υπάρχει όταν αυτός που προσφέρει, λαμβάνει εξίσου συναισθηματική ανταπόκριση και ικανοποίηση.

1.3 Η Φροντίδα στηνΕκπαίδευση

Το CareEthics, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, είναι μία ηθική θεωρία, που βασίζεται στη σχέση. Δηλαδή, η σκέψη μας ξεκινά με τη σχέση και όχι με το άτομο, καθώς η θεωρία, όπως και μια σχέση, απαιτεί δύο άτομα, αυτόν που δίνει φροντίδα και αυτόν που την λαμβάνει. Αν ο δεύτερος δεν αναγνωρίζει την ανταπόκριση του πρώτου, δεν υπάρχει σχέση φροντίδας. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση χρειάζεται να δοθεί έμφαση στον διάλογο και όχι τόσο στις αυστηρές εντολές (Noddings, 2017). Η ηθική εκπαίδευση από τη σκοπιά του careethics έχει τέσσερα βασικά στοιχεία: Μίμηση Προτύπου (Modeling), Διάλογο (Dialogue), Εφαρμογή (Practice), Επιβεβαίωση (Confirmation).

Μίμηση Προτύπου: Είναι πολύ σημαντικό στα περισσότερα συστήματα της ηθικής εκπαίδευσης. Στην ηθική της φροντίδας γίνεται προσπάθεια να μάθουν οι μαθητές να φροντίζουν και να νοιάζονται για τις σχέσεις τους. Όμως, αυτό δεν το πετυχαίνει κανείς λέγοντας απλά στους μαθητές ότι πρέπει να φροντίζουν αλλά δείχνει τον τρόπο δημιουργώντας σχέσεις φροντίδας (Noddings, 2017). Δεν μπορεί κανείς εύκολα να γνωρίζει πώς να φροντίσει τους μαθητές ως δάσκαλος αν ο ίδιος δεν έχει λάβει την φροντίδα από τους

δικούς του δασκάλους. Για να υπάρξουν εκπαιδευτικοί που πραγματικά φροντίζουν, οι καθηγητές πρέπει να αναπτύσσουν σχέσεις φροντίδας με τους φοιτητές τους και να τους δίνουν την ευκαιρία να δουλεύουν με ευαίσθητους και αφοσιωμένους δασκάλους στην πρακτική τους άσκηση. Επομένως, υπάρχει μια σχέση-ντόμινο για να φτάσει ένα παιδί να φροντίζει ένα άλλο παιδί που έχει ανάγκη. Είναι απαραίτητο η διδασκαλία της φροντίδας να συμπεριλαμβάνεται στην ακαδημαϊκή μόρφωση και να καταλήγει στα μικρά παιδιά όμως και το αντίθετο, δηλαδή να ξεκινάει από τα μικρά παιδιά και όσο αυτά μεγαλώνουν να μεταφέρεται καινα εφαρμόζεται και σε άλλαπεριβάλλοντα.

Διάλογος: Ο διάλογος δεν είναι μια απλή ομιλία ή συζήτηση, ούτε προφορική παρουσίαση ενός επιχειρήματος. Ο διάλογος είναι ανοιχτός και κανένα από τα μέρη του διαλόγου δεν γνωρίζει ποιοείναι το αποτέλεσμα ή η απόφαση. Ως γονείς και δάσκαλοι δεν πρέπει να ερχόμαστε σε διάλογο με τα παιδιά όταν γνωρίζουμε ότι η απόφαση μας έχει ήδη ληφθεί. Είναι μια απλή αναζήτηση για να κατανοήσει κανείς την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό. Μπορεί να είναι παιγνιώδης ή σοβαρός, λογικός ή φανταστικός, όμως πάντα είναι μια έρευνα για κάτι που δεν έχει ακόμη αποφασιστεί από την αρχή (Noddings, 1992). Όπως έχει αναφέρει η Noddings σε συνέντευξη της, *ο διάλογος είναι πολύ στενά συνδεδεμένος με μια από τις κεντρικότερες ιδέες της ηθικής της φροντίδας και αυτή είναι η προσοχή. Όταν σκεφτόμαστε την προσοχή στην εκπαίδευση μας έρχεται στο μυαλό κατευθείαν η προσοχή του μαθητή στον δάσκαλο. Η προσοχή στη θεωρία της φροντίδας είναι μια προσοχή με ενσυναίσθηση και αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να αφήσουμε τον συνομιλητή ναμας επηρεάσει. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. Είναι πολύ τρομακτικό για εκείνους*(Noddings, 2017). Ο γνήσιος διάλογος συμπεριλαμβάνει πολλά περισσότερα από μια απλή συζήτηση. Χρειάζεται να ακούει κανείς προσεκτικά, κάτι που βοηθά στην πραγματική επικοινωνία, σύνδεση και φροντίδα. Οι δάσκαλοι μέσα από τη συζήτηση δημιουργούν σημαντικές σχέσεις με τους μαθητές τους, κάτι που στην ηθική της φροντίδας είναι ίσως και ο κυριότερος στόχος.

Πρακτική:Οιυποψήφιοιεκπαιδευτικοίείναιαπαραίτητοναέχουντηνευκαιρίαναφροντίσουνμαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους Αν δεν έχουν την ευκαιρία να δουλέψουν εξαρχήςμεμαθητές και να λαμβάνουν αποφάσεις, που λαμβάνει σε καθημερινή βάση ένας δάσκαλος, τότε οι ευκαιρίες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών, που φροντίζουν έμπρακτα τους μαθητές τους, είναι λίγες.

Επιβεβαίωση: Οι πράξεις φροντίδας των μαθητών πρέπει να επιβεβαιώνονται, να εγκρίνονται από τους δασκάλους. Μέσα από τον διάλογο, όντας σε μια διαδικασία προβληματισμού των ίδιων των δασκάλων με τους καθηγητές και μέντορές τους, κατασκευάζουν μαζί μια ηθική της φροντίδας. Ο διάλογος και ο προβληματισμός μπορούν να οδηγήσουν σε μια αμοιβαία επιβεβαίωση. Σύμφωνα με τη Noddings η επιβεβαίωση είναι η ενθάρρυνση του καλύτερου εαυτού στον άλλον. Όταν εγκρίνουμε κάποιον, διακρίνουμε έναν καλύτερο εαυτό και ενθαρρύνουμε την εξέλιξη του. Αυτό μπορούμε να το κάνουμε μόνο εάν γνωρίζουμε κάποιον πολύ καλά για να δούμε τι προσπαθεί να πετύχει (Noddings, 2017). Η επιβεβαίωση είναι η έγκριση της πλήρους συμμετοχής του ατόμου που προσφέρει φροντίδα σε μια μεγαλύτερη

κοινότητα φροντίδας. Όταν οι δάσκαλοι ενισχύουν τις πράξεις φροντίδας των μαθητών τους, τούς βοηθούν να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού τους ως ηθικές και σκεπτόμενες προσωπικότητες που είναι ικανές να καλλιεργήσουν την ηθική της φροντίδας.

Σύμφωνα με τη Noddings, το σχολείο δεν πρέπει να παραιτηθεί από τη βασική του ευθύνη, να καλλιεργεί το πνεύμα των μαθητών. Οι μορφές που παίρνει η εκπαίδευση δεν πρέπει να θέτουν σε κίνδυνο το ηθικό ιδεώδες, καθώς αυτό θα σήμαινε ότι υπάρχει σύγχυση σε σχέση με τις προτεραιότητες που θέτουμε στο σχολείο, καθιστώντας πρωταρχικό ό,τι θα έπρεπε να είναι δευτερεύον (Diller, 1996: 89). Για την ηθική θεωρία της φροντίδας πρωταρχικός στόχος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ήταν η συντήρηση και η ενίσχυση της φροντίδας, έτσι ώστε να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, ως το πιο σημαντικό από οτιδήποτε άλλο.

Το CareEthics κινείται από μια σχεσιακή οντολογία, δεδομένου ότι κανείς δεν γεννιέται μόνος του από τη φύση αλλά γεννιέται μέσα στις σχέσεις από τις οποίες τροφοδοτείται, προς τη σχεσιακή ηθική. Το να βρίσκεται κανείς σε μία σχέση, αποτελεί μια εξάρτηση, η οποία δεν είναι απλώς φυσική αλλά είναι και ηθικά επιθυμητή. Ιδιαίτερη σημασία έχει η άποψη, ότι δεν γινόμαστε ηθικά ώριμοι καταφέρνοντας την ανεξαρτησία και την αυτονομία αλλά μάλλον συμμετέχοντας υπεύθυνα στις σχέσεις φροντίδας (Diller, 1996: 90).

2. Η αναγκαιότητα της ΗθικήςΕκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία πολυετής που καθορίζει και πλάθει την προσωπικότητα του ανθρώπου. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει ίσως και τον κεντρικότερο ρόλο στη ζωή των ανθρώπων καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενσωμάτωσης της ηθικής στην εκπαίδευση. Η δημιουργία ηθικών ανθρώπων με κριτική σκέψη και διάθεση για να προσφέρουν είναι μια πραγματική ανάγκη πιο πολύ από άλλη φορά. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει η μορφή που έχει σήμερα η εκπαίδευση, η οποία ενδιαφέρεται μόνο για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, *ενώ τα προσόντα των σύγχρονων ατόμων τίθενται σε μία διαδικασία συνεχούς επαναξιολόγησης ή και απαξίωσης με βάση, πάντοτε, τις συνθήκες της αγοράς και της οικονομίας και όχι, φυσικά, το αίτημα για παιδευτική ολοκλήρωση*(Καραβάκου, 2018: 155).

Ανατρέχοντας στα λεγόμενα του Gulcan (2014), κατανοούμε ότι χώρες, όπως η Τουρκία, δίνουν έμφαση σε μια ηθική που καθορίζεται φυσικά από τη θρησκεία, όμως και στην Ελλάδα, κυρίως παλαιότερα, η ηθική ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το θρησκευτικό δόγμα. Είναι σίγουρο πια, ότι αυτού του είδους η ηθική δεν λειτούργησε και ούτε πρόκειται ποτέ να δημιουργήσει ηθικά πρότυπα διότι βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες, δεν επιτρέπει καμία ευελιξία ή τροποποίηση στην τήρηση αυτών και φυσικά δεν αποδέχεται το δικαίωμα του ανθρώπου να επιλέγει τη δική του προσέγγιση στην ζωή. Άλλωστε, *το ορθό ή το εσφαλμένο δεν καθορίζεται αναφορικά με κάποια εξουσία, θρησκευτική, πολιτική ή ηθική* (Καλοκαιρινού, 2018: 176). Θα ωφελούσε πραγματικά η αποσαφήνιση αξιών και η λήψη ηθικών αποφάσεων από το σχολείο, το οποίο θα ενισχύει τους μαθητές να γίνουν έμπιστοι, αξιόπιστοι και δίκαιοι άνθρωποι(Gulcan, 2014).

Σύμφωνα με τους Gardelli, Alerby, Perssons (2014) υπάρχουν τρεις σημαντικοί λόγοι για τους οποίους θα έπρεπε οι ηθικές θεωρίες να διδάσκονται στα σχολεία. Ο πρώτος συνδέεται με την κοινωνικοποίηση, το σχολείο δηλαδή έχει την υποχρέωση να βοηθά τους μαθητές να γίνουν καλοί πολίτες. Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με την ποιοτική ζωή. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να βοηθήσει τους μαθητές να ζήσουν μια καλύτερη ζωή και να δημιουργήσει πολίτες που πράττουν με έναν ηθικά σωστό τρόπο. Ο τρίτος λόγος σχετίζεται με την ηθική ως μέσο για την καλύτερη επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα. Επομένως, σε όλα τα παραπάνω θα βοηθήσει η διδασκαλία της ηθικής κινητοποιώντας διαδικασίες για τη δημιουργία ηθικών ανθρώπων και πολιτών, στην ουσία, για την καλύτερη ζωή των ίδιων.

Σύμφωνα με τον Κουγέα (2004) *ο εκπαιδευτικός και το περιεχόμενο της παρεχόμενης παιδείας, δεν πρέπει να στοχεύει σε μία μόνο ηθική τάξη* [...] *η ηθική της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι έκφανση δημοκρατικής συνείδησης,*που αναγνωρίζει και αποδέχεται το διαφορετικό. Με άλλα λόγια, η ηθική δεν επιβάλλεται και αν επιβάλλεται κάποιο είδος ηθικής, δεν σημαίνει ότι οιμαθητές λαμβάνουν και διαμορφώνουν στη συνέχεια τη δική τους εσωτερική ηθική συνείδηση. Αυτό παραπέμπει στη Noddings (2015:191), η οποία καταγράφει πως για να βγει ένα συμπέρασμα, απαραίτητο στοιχείο είναι η συζήτηση, η οποία είναι σημαντική για τη *φροντίδα.* Εάν κάτι είναι αποφασισμένο και προκαθορισμένο, για παράδειγμα από έναν γονιό ή δάσκαλο, δεν υπάρχει λόγος να διεξαχθεί συζήτηση. Αν ψάχνουν μαζί την αλήθεια, βασικό είναι να συζητούν και να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον.

Αναφέρονται τα λόγια του Aydin από τον Gulcan (2014): *Βοηθείστε τους μαθητές σας να γίνουν πιο πολιτισμένοι άνθρωποι. Οι προσπάθειες σας, δεν πρέπει να δημιουργούν μορφωμένα τέρατα που θα καταλήξουν σε ψυχοπαθείς. Το διάβασμα, η γραφή και τα μαθηματικά είναι σημαντικά μόνο όταν βοηθούν τα παιδιά να γίνουν περισσότερο άνθρωποι.*Ο στόχος της ηθικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να είναι η δημιουργία ατόμων με ισχυρή κριτική σκέψη και δυναμική προσωπικότητα, που θα μπορέσουν να υποστηρίξουν τα άτομα που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες.

Υπάρχουν απόψεις που θέλουν τον ηθικό άνθρωπο ανέξαρτητο καιαυτόνομο. Όμως, υπάρχουν στην πραγματικότητα αυτά τα χαρακτηριστικά; Κι αν υπάρχουν, γιατί καθιστούν έναν άνθρωπο ηθικό; Αν αποδεχθούμε τη λογική αυτήν, τότε άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, που δεν είναι αυτόνομα ή ανεξάρτητα, είναι ανήθικα. Γιατί ναποτελεί σφάλμα η ανάγκη για βοήθεια από τον συνάνθρωπο; Γιατί η εξάρτηση να αποτελεί χαρακτηριστικό ντροπιαστικό ή κατώτερο από τηναυτονομία;

Υπάρχει, βεβαίως, και η αντίθετη άποψη που θέλει όλους τους ανθρώπους να είναι εξαρτημένοι και πραγματικά είναι. Βέβαια, τα παραπάνω δικαιολογούνται, αν σκεφτούμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα διαχωρίζει τους μαθητές σε ικανούς και ανίκανους και το έπαθλο είναι η βαθμολογική υπεροχή που καταλήγει σε κοινωνική υπεροχή. Άρα, ηθικός και καλός μαθητής, είναι αυτός που έχει υψηλό βαθμό, αμέτρητες δεξιότητες και γνώσεις, χωρίς να χρειάζεται να ενδιαφερθεί για κανέναν άλλον. Τον ενδιαφέρει ο εαυτός του γιατί ατομικά θα κερδίσει το έπαθλο και θα κατακτήσει την κοινωνική αποδοχή και μελλοντικά ίσως την

οικονομική υπεροχή. Τέτοιους ανθρώπους δημιουργεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όμως υπάρχει αμφιβολία σχετικά με τον ηθικό του χαρακτήρα. Αν λάβουμε ως δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί να δημιουργήσει ηθικούς ανθρώπους, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται και υπηρετούν αυτό το σύστημα, δεν είναι εύκολο να θεωρηθούν ηθικοί. Ιδιαίτερα, εάν διαχωρίζουν τους μαθητές με οποιονδήποτε κριτήριο, είτε λόγω αναπηρίας είτε λόγω γλώσσας, θρησκείας κλπ.

Ο εκπαιδευτικός που επιχειρεί βίαιη ανατροπή συστήματος αξιών που εστερνίζεται το σύνολο και εκμεταλλευόμενος την εξουσία και την επιρροή του πάνω στους μαθητές, επιβάλλει τις δικές του ατομικές αρχές, πρέπει να οριστεί ανήθικος […]*η έλλειψη ηθικής στην εκπαίδευση εκδηλώνεται όταν ο εκπαιδευτικός αρνείται την κοινωνική του αποστολή, δηλαδή την προετοιμασία των μαθητών να ενταχθούν στην κοινωνία. Η προετοιμασία αυτή αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πεδίο της γνώσης, τη συμπεριφορά και την αξιοπρέπεια* (Κουγέας, 2004).

Ηθική εκπαίδευση νοείται αυτή που δεν αποκλείει κανέναν από την εκπαιδευτική πράξη, αποδέχεται το διαφορετικό και βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται και να πράττουν με δημοκρατική συνείδηση (Κουγέας, 2004). Κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδικό, με σεβασμό στην προσωπικότητα και στις ικανότητες του. Η έλλειψη ηθικής στο εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται και από την έλλειψη ηθικής των εκπαιδευτικών όταν δεν σέβονται καιδεν υπολογίζουν την προσωπικότητα του μαθητή αλλά τον αμφισβητούν, γιατί δεν ακολουθείτις εντολές του είτε στη μάθηση είτε στις αξίες. Όμως, ο εκπαιδευτικός αποτελεί «προϊόν» του συστήματος όταν, για παράδειγμα, καλείται να διδάξει ένα πρόγραμμα σε όλους τους μαθητές,στον ίδιο χρόνο, την στιγμή που στα γενικά σχολεία σήμερα αυτό που μπορεί να διακρίνει ο καθένας είναι μια τεράστια ανομοιογένεια διότι συμπεριλαμβάνονται παιδιά με αναπηρία, με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά από άλλες χώρες που παλεύουν να ενσωματωθούν κοινωνικά. Η ηθική δεν σημαίνει μόνο σεβασμό στο πώς θα μιλήσουμε σε ένα τέτοιο παιδί αλλά και πώς θα το διαχειριστούμε πρακτικά. Ουσιαστικά, σημαίνει να παλεύει ο εκπαιδευτικός να ενώσει τα διαφορετικά «μέρη» της τάξης, σημαίνει να σβήνει ό,τι μπορεί να χωρίζει τα παιδιά μεταξύ τους και όχι να συνωμοτεί με τους μαθητές που πληρούν τα κριτήρια του και είναι πιστά σε ό,τι αυτός θεωρεί ηθικό. Υπάρχουν παιδιά που δεν κοινωνικοποιούνται και δεν γίνονται κομμάτι μιας ομάδας και στην πραγματικότητα αυτό δεν ταιριάζει σε ένα δημοκρατικό σχολείο. Φυσικά η στάση αυτή της εκπαίδευσης γενικότερα προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα στην προσωπικότητα των παιδιών. Είναι αυτό που ο Συκάς (2017) αναφέρει, *η πιο ανησυχητική συνέπεια του ελλιπούς ηθικού προβληματισμού είναι αυτό που ο Sprod (2001) ονομάζει ηθική αδιαφορία, το γεγονός δηλαδή ότι οι μαθητές ενδέχεται να πιστέψουν ότι οι ηθικές κρίσεις και επιλογές και ευρύτερα η συγκρότηση μιας ηθικής ταυτότητας δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία ή κατά τον Wringe (2006), η επιθυμία να πράξουν το ηθικά ορθό δεν τίθεται καν ως ζήτημα.*

Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις σχετικά με την ηθική εκπαίδευση. Η πρώτη είναι τα *περιγραφικά στοιχεία* (thedescriptivefacts). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η εκπαίδευση θα έπρεπε να εστιάσει στην εκμάθηση κοινωνικών παραγόντων σχετικών με την ηθική

συμπεριφορά τωνανθρώπων και τους παράγοντες σχετικά με το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι για την ηθική. Για παράδειγμα, θα ήταν ωφέλιμο οι μαθητές να ερωτηθούν και να ρωτήσουν οι ίδιοι άλλους ανθρώπους για τις απόψεις τους για ηθικά ζητήματα, όπως η συμπεριφορά απέναντι στα ζώα και στο περιβάλλον. Ακόμη, η διερεύνηση απόψεων σχετικά με την αναπηρία και τη διαχείριση ατόμων που χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και προσοχή. Η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κοινωνιολογική ή περιγραφική προσέγγιση τηςηθικής.

Τη δεύτερη προσέγγιση αποτελεί η *ηθική ενθάρρυνση* (moral fostering approach). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο στόχος του σχολείου είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές κάποιες προκαθορισμένες ουσιαστικές αξίες. Σε αυτήν την προσέγγιση επικρατούν οι παρακάτω φράσεις«το σχολείο έχει την υποχρέωση να καλλιεργεί στα παιδιά βασικές αξίες», «το σχολείο πρέπει να διδάσκει τι είναι σωστό και τι είναι λάθος», «το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές αξίες, όπως η φροντίδα ή ο σεβασμός στους άλλους ανθρώπους». Στο άρθρο των Gardelli, Alerby&Persson (2014) υποστηρίζεται πως είναι προτιμότερη η χρήση του όρου «ενθάρρυνση». Και αυτό ακούγεται καλύτερο από μια απλή επιβολή όρων και κανόνων. Φυσικά, αυτή η προσέγγιση θυμίζει τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη σχετικά με την εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται να δημιουργεί ηθικούς ανθρώπους, που δεν νοιάζονται μόνο για τον εαυτό τους αλλά για το σύνολο των ανθρώπων και το κοινό καλό.

Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με τη *φιλοσοφική ηθική* (thePhilosophicalEthics). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση το σχολείο πρέπει να ωθήσει τους μαθητές να αναλογίζονται σχετικά με ηθικά ζητήματα και να είναι ικανοί να σκέφτονται κριτικά. Ο στόχος είναι να έχουν οι μαθητές την ικανότητα να ασκούν κριτική στις ηθικές απόψεις, να εκφέρουν επιχειρήματα, να διακρίνουν ποια πράξη είναι σωστή και ποια λάθος και όχι να μαθαίνουν προκαθορισμένες απόψεις. Η ηθική εκπαίδευση είναι απαραίτητη και μπορεί να βοηθήσει τους νέους να ανακαλύψουν τον καλύτερο εαυτό τους λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι ο ηθικός στοχασμός και κατ' επέκταση η ηθική συμπεριφορά δεν είναι έμφυτη.*Εάν δεν εκπαιδεύσουμε ηθικά πρώτα τους νέους και μετά τους ενήλικες, θα γινόμαστε δυστυχώς όλο και πιο συχνά μάρτυρες θλιβερών και αποτρόπαιων θηριωδιών* (Καλοκαιρινού, 2018: 173).

3. Μέθοδος

Η έρευνα με τίτλο «Οι απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» είχε ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία καθώς και των στάσεων τους απέναντι στην ηθική.

Βασίστηκε στις αρχές της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (qualitativeresearch), η οποία κατανοεί σε βάθος τις κοινωνικές σχέσεις (Owe, 2017). Η μέθοδος του ερευνητικού σχεδιασμού και της συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη με ημιδομημένη μορφή (semi-structuredinterviews). Η συνέντευξη θεωρείται ίσως το χρησιμότερο εργαλείο για μια

διερεύνηση σε βάθος των πεποιθήσεων και των απόψεων των ατόμων και αποτελεί πλούσια πηγή χρήσιμων λεπτομερειών.

Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με 10 Ειδικούς Παιδαγωγούς. Τα κριτήρια που έπρεπε να πληρούν οι εκπαιδευτικοί ήταν: α) να είναι απόφοιτοι του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας είτε του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας β) να είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές/μόνιμοι) σε ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης ή ως παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο γ) να έχουν εργαστεί και στις 3 παραπάνω δομές Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.

Το δείγμα αποτελείται από 10 άτομα, 7 γυναίκες και 3 άντρες. Η προϋπηρεσία των συνεντευξιαζόμενων είναι από 2 έως 25 χρόνια και ο μέσος όρος είναι 7,5 έτη. Κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου 40 λεπτά. Η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης καθώς αποτελεί μία από τις πιο παραγκωνισμένες περιοχές της Β. Ελλάδας.

4. Ερευνητικά Δεδομένα

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η ηθική εκπαίδευση είναι αναγκαία και θα συνέβαλε καθοριστικά στη σωστή κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ιδιαίτερα στην ώριμη αντιμετώπιση προς το αδύναμο άτομο.Ο 2ος άξονας του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας ενδιαφέρεται για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηθική γενικά και έπειτα με την ηθική εκπαίδευση. Παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα λόγου χωρισμένα σε θεματικές ενότητες.

1) Ο ορισμός τηςΗθικής

«αξιοπρέπεια»

Α1 (Γυναίκα, βασικό πτυχίο, Προϋπηρεσία 5 έτη) «Ό,τι έχει να κάνει με την αξιοπρέπεια, τη δικαιοσύνη με το πώς να είναι σωστός πολίτης έξω στην κοινωνία.»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτέλεσε το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σκεφτεί ποτέ τισημαίνει ο όρος «ηθική», γι' αυτό μάλιστα την χαρακτήρισαν «δύσκολη» και έως έναν βαθμό«γενική» ερώτηση. Αξιοσημείωτος είναι ο παραλληλισμός της «ηθικής» με την «αλήθεια» που έχει κάποιος μέσα του.

«αλήθεια»

Α9 (Γυναίκα, Μεταπτυχιακό, 2 έτη προϋπηρεσίας) «Η ηθική για μένα κυρίως έχει να κάνει με την αλήθεια. Την αλήθεια δηλαδή του κάθε ανθρώπου. Επίσης όμως έχει να κάνει και με την συμπεριφορά του να μη μου κάνει ο άλλος αυτά που δεν θα ήθελε να του κάνω πρέπει δηλαδή να πορεύεται ο κάθε άνθρωπος με αυτή τη λογική.»

Η αυτογνωσία είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό του ηθικού ανθρώπου και πράγματι τον βοηθά να εντοπίσει τον τρόπο να λειτουργεί και να αντιμετωπίζει τους γύρω του. Αυτό αποτελεί μια γνώμη ορθή, αν αναλογιστεί κανείς πως ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν έχει καμία αυτογνωσία αφού θεωρεί πως είναι ανώτερο, ισχυρότερο ή ανεξάρτητο από άλλα μέρη και επιπόλαια χωρίς να το επεξεργαστεί περαιτέρω, το επιδεικνύει.

«αίσθηση φροντίδας»

Α6 (Γυναίκα, βασικό πτυχίο, 15 έτη προϋπηρεσίας) «Θεωρώ ότι ηθική πρόκειται για εναν εσωτερικό κανονισμό που έχει ο κάθε άνθρωπος και συσχετίζεται τόσο με την αίσθηση αγάπης και φροντίδας που θέλει να δείξει προς πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.»

Για δύο εκπαιδευτικούς ο άνθρωπος δεν φτάνει να μην προξενεί κακό στους γύρω αλλά είναι χρέος του να προσφέρει φροντίδα και αγάπη. Η αλληλεγγύη χρειάζεται περισσότερο από ποτέ απέναντι στον αδύναμο και σε αυτόν που έχει πραγματική ανάγκη από προσοχή. Έμφαση δίνεται και στην ενσυναίσθηση η οποία κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τον άνθρωπο να προσφέρει, να κατανοεί σε βάθος τη δύσκολη θέση του άλλου και να αγωνίζεται γιανα τηναλλάξει.

2) Ο ορισμός της Ηθικής Εκπαίδευσης

Η επόμενη ερώτηση με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί ήταν

«Πώς ορίζετε την ηθική εκπαίδευση;»

«βιωματικές δραστηριότητες»

Α3 (Γυναίκα, μεταπτυχιακό, 25 έτη προϋπηρεσία) «Είναι η καλλιέργεια σεβασμού, δημοκρατίας, διαλόγου, ισότητας στα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις. Ο ίδιος ο δάσκαλος να είναι πρότυπο ηθικής απέναντι στα παιδιά, πρέπει να είναι δημοκρατικός. Επίσης, η ηθική εκπαίδευση θα έπρεπε να υπάρχει σε όλες τις ώρες, στο διάλλειμα, στο μάθημα ακόμη και στα προγράμματα που οργανώνουμε.»

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αυτή μπορεί να είναι η μετάδοση κάποιων αξιών στα παιδιά, η συστηματική τοποθέτησή τους σε ηθικά διλήμματα, η προσπάθεια να μάθουν να αποδέχονται το διαφορετικό αλλά και η αυθόρμητη καθημερινή συμβίωση. Η ηθική εκπαίδευση είναι οι αξίες που μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τους άλλους και να είναι δημοκρατικοί πολίτες. Ένα μέρος της ηθικής εκπαίδευσης σίγουρα είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη από περισσότερη φροντίδα. Συνήθως τα παιδιά επιτίθενται, αντιδρούν στο αδύναμο και καμιά φορά το υποβάλλουν σε δοκιμασίες. Αν, όμως, από μικρή ηλικία μαθαίνουν πως να φροντίζουν ένα άτομο που είναι πιο ευάλωτο από τα υπόλοιπα ίσως να περιορίζονταν αρκετά φαινόμενα όπως το bullying.

«ενίσχυση της αλληλεγγύης»

Α7 (Άντρας, βασικό πτυχίο, 3 έτη προϋπηρεσίας) «Για μένα ηθική εκπαίδευση είναι μία εκπαίδευση η οποία θα εμφυσήσει στους μαθητές ή θα προσπαθήσει τουλάχιστον, αξίες, όπως το να αποδέχονται το διαφορετικό αφού μιλάμε και για την ειδική εκπαίδευση, να βοηθάω, να φροντίζω να μην κατακρίνω. Μία εκπαίδευση που θα ενισχύει τον αλτρουισμό, την αλληλεγγύη, την σκέψη για τον συνάνθρωπό μου.»

Παρατηρείται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την ηθική εκπαίδευση ως προσπάθεια τελικά να μεταδώσουν τη φροντίδα και την ευαισθησία στους μαθητές για να

υπερασπίζονται όσους έχουν ανάγκη ενώ αρκετοί τόνισαν πως δεν είχαν ακούσει ποτέ την ηθική θεωρία της φροντίδας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ηθική εκπαίδευση υπάρχει όταν θέτουμε τα παιδιά σε «δοκιμασίες» σκέψεων δηλαδή σε «ηθικά διλήμματα» μέσα από τα οποία αυτοαξιολογούνται, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και στο τέλος δημιουργούν την δική τους ηθική στάση.

5. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα σκοπός ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των Ειδικών Παιδαγωγών σχετικάμε την ηθική και κατά πόσο η εισαγωγή της ηθικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι αναγκαία για καλύτερη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να ορίσουν την ηθική, δυσκολεύτηκαν. Η πλειοψηφία όρισε την ηθική ως «δικαιοσύνη», «σεβασμό» ή ως την καλή συμπεριφορά στους συνανθρώπους μας. Μικρότερο μέρος υποστήριξε πως η ηθική δεν σημαίνει μόνο να μην προκαλεί κανείς κακό στους άλλους αλλά πρέπει να μεριμνά για αυτούς, να έχει την ενσυναίσθηση. Ένα μέρος του δείγματος απάντησε πως ηθική σημαίνει να είναι κανείς ειλικρινής με τον εαυτό του για να είναι σωστός στους γύρω του. Τέλος, για ένα μέρος των εκπαιδευτικών ηθική είναι ένα σύνολο στάσεων και αρχών που έχουν ως στόχο την ειρηνική συμβίωση τωνανθρώπων.

Σχετικά με την ηθική εκπαίδευση ένα μέρος των συμμετεχόντων αποκρίθηκε πως είναι η καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η ενσυναίσθηση. Όπως αναφέρεται και από τη Noddings η εκπαίδευση είναι *προγραμματισμένες ή απρογραμμάτιστες συναντήσεις που προωθούν την ανάπτυξη μέσω της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης και εκτίμησης* (Noddings 2002:283).

Αρκετοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση στην ενσυναίσθηση υποστηρίζοντας πως χρειάζεται να ενθαρρύνουμε τα παιδιά για να μάθουν να διαβάζουν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων. Κάποιοι αντιλαμβάνονται την ηθική εκπαίδευση ως την προσπάθεια που θα έχει στόχο όλα τα παδιά να αποδέχονται το διαφορετικό και να λειτουργούν συνεργατικά. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος την παρομοιάζει με τη συστηματική εισαγωγή του παιδιού σε ηθικά διλήμματα και σε καταστάσεις με σκοπό να εξεταστεί η στάση που ακολουθεί το παιδί, να γίνει συζήτηση και να ακολουθήσει αυτοαξιολόγηση του. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος αντιλαμβάνεται τον ηθικό άνθρωπο και εκπαιδετικό ως αυτόν που αποτελεί ηθικό πρότυπο φροντίδας και αλληλεγγύης που σέβεται το διαφορετικό και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση όχι σαν προαιρετικό αλλά ως αναγκαίο χαρακτηριστικό του ανθρώπου.

Τα ευρήματα τα παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν με σκοπό να προκύψουν τελεσίδικες θεωρητικές κατασκευές καθώς η έρευνα διεξήχθη σε ένα μικρό μέρος του πληθυσμού των Ειδικών Παιδαγωγών. Η υιοθέτηση και αποδοχή των αποτελεσμάτων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξιάδου, Ε. (2018). *Η Φιλοσοφία του φεμινισμού και η κριτική της στις παραδοσιακές θεωρίες της δια βίου μάθησης* στο Καραβάκου, Β. (2018). *Η Φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση.* ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΕκδόσειςΠανεπιστημίουΜακεδονίας.

Beckman, L. (2009). *The Frontiers of Democracy: The Right to Vote and its Limits.* UK: Palgrave Macmillan.

Δεδουσόπουλος, Α., Κουτρούκης, Θ. (2011). *Η διεύρυνση του τομέα των υπηρεσιών.*ΑΘΗΝΑ: ΕΚΔΟΣΕΙΣ Κριτική.

Diller, A. (1996). *The Gender Question in Education.* Boulder, CO: Westview Press.

Driver, J. (2010). *Ηθική Φιλοσοφία.* (Ν. Μαρκόπουλος, μετάφρ.) ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: University Studio Press.

Fisher , B. Tronto , J. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. Circles of Care, 36-54. New York: SUNY Press. Ανακτήθηκε Μάρτιο, 2018 από shorturl.at/dhlu1

Fitch, E., F. (2009). Moral Philosophy, Disability, and Inclusive Education. Philosophical Studies in Education, Vol 40, 167-177. Ανακτήθηκε Μάρτιο, 2018 από https://eric.ed.gov/? id=EJ864319

Gardelli, V., Alerby, E. & Persson, A. (2014). Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general. Ethics and Education, Vol 9 (No 1), 16-28. Routledge: Taylor and Francis Group. Ανακτήθηκε Μάρτιο, 2018 από http:// www.diva-portal.org/smash/get/diva2:983559/FULLTEXT01.pdf

Georges, C. (2007). *Το Κανονικό και το Παθολογικό.* (Γ. Φουρτούνης, μετάφρ.) ΑΘΗΝΑ: Εκδόσεις Νήσος.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gilligan, C., Women and Moral Development, https://www.youtube.com/watch?v=2W_9MozRoKE

Gülcan, N., Y. (2014). Discussing the Importance of Teaching Ethics in Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol 174, 2622-2625. Ανακτήθηκε Μάρτιο 2018 από https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815009945

Held, V. (2006). *THE ETHICS OF CARE: Personal, Political and Global.* USA: OXFORD UNIVERSITY PRESS.

Internet Encyclopedia of Philosophy. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο, 2018 από https:// www.iep.utm.edu/care-eth/#H2

Kittay, E., F. (2011). The Ethics of Care, Dependence, and Disability. An International Journal of Jurisprudence and Philosophy of Law, Vol 24 (1), 49–58.

ΑνακτήθηκεΦεβρουάριο, 2018 από http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf

Κουγέας, Σ. (2004). Η ηθική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ηθική και Εκπαίδευση. ΑνακτήθηκεΜάρτιο, 2018 από: https://kyros.wordpress.com/2008/10/25/ηθικη-και-εκπαιδευση/

Noddings, N. (1984). *Caring, a Feminine Approach to Ethics & Moral Education.*University of California Press.

Noddings, N. (2002). *Starting at home. Caring and Social Policy.*University of California Press

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education.* New York: Teachers College Press.

Noddings. N. (2015). *Philosophy of educatio*n. Westview Press (4th edition)

Noddings, N. Public Voice Salon. Episode No. 168. August 31, 2017 https://www.youtube.com/watch?v=jU_2-4SR-gk

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική.* (Θ. Μπεκερίδου, μετάφρ.) ΑΘΗΝΑ: Επίκεντρο.

Συκάς, Θ. (2017). Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Vol12, 18-33. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο, 2018 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t12-02.pdf

Singer, P. (2009). SPECIESISM AND MORAL STATUS. Metaphilosophy, Vol 40 (3-4),567-581. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο, 2018 από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/ 10.1111/j.1467-9973.2009.01608.x

Η Αυτοαποτελεσματικότητα και το Ενδιαφέρον για τη Φυσική των Αγοριών και των Κοριτσιών της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου: Ανάλυση των Έμφυλων Διαφορών

10th Grade Senior High School Boys' and Girls' Self-Efficacy and Interest in Physics: Analysis of Gender Differences

Γιάννης Γαβαλάς, *Φυσικός, Εκπαιδευτικός Γενικού Λυκείου, yianga@hotmail.com*

Yiannis Gavalas, *Physicist, Senior High School Teacher, yianga@hotmail.com*

Abstract: This study investigated 10th grade boys' and girls' self-efficacy and interest in Physics correlated with future intentions and achievement in Physics. 453 10th graders (243 girls and 210 boys) from seven senior high schools located in five different geographic regions in Greece participated in the study. Boys possessed higher self-efficacy and expressed more interest in Physics than girls, while no statistically significant gender differences were found in Physics' achievement. Both genders expressed negative attitude towards intentions for future choices regarding Physics and disagreed to the social stereotype that engaging in Physics is more suited to men than women. Self-efficacy in Physics emerged as a powerful positive predictor for achievement in Physics and interest in Physics emerged as a powerful positive predictor for future intentions regarding Physics for both genders.

Keywords: Physics, Senior High School, Self-Efficacy, Interest, Gender.

Περίληψη: Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον για τη Φυσική, αγοριών και κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, σε σχέση με τις μελλοντικές τους προθέσεις και τη βαθμολογική τους επίδοση στη Φυσική. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 453 μαθητές Α' Λυκείου (243 κορίτσια και 210 αγόρια) από επτά Γενικά Λύκεια σε πέντε νομούς της Ελλάδας. Τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και ενδιαφέρον για τη Φυσική σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολογική επίδοση στη Φυσική μεταξύ των δύο φύλων. Και τα δύο φύλα είχαν αρνητική στάση στις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική, ενώ παράλληλα διαφώνησαν με το κοινωνικό στερεότυπο, σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο. Η αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της βαθμολογικής επίδοσης στη Φυσική και το ενδιαφέρον για τη Φυσική ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μελλοντικών προθέσεων σχετικά με τη Φυσική και για τα δύο φύλα.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική, Γενικό Λύκειο, Αυτοαποτελεσματικότητα, Ενδιαφέρον, Φύλο.

1. Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν βασικό άξονα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις χώρες του κόσμου. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων από τους μαθητές απέναντι στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών είναι σημαντική, διότι τους βοηθά να προσεγγίζουν με ενδιαφέρον τα γνωστικά αντικείμενα και κατά συνέπεια να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Ramsden, 1998). Προκειμένου να γίνει η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών εξίσου φιλική στα αγόρια και τα κορίτσια, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να καταστήσουν τις Φυσικές Επιστήμες ελκυστικές στα δύο φύλα (Brotman & Moore, 2008; Vincent-Ruz & Schunn, 2017). Η γνώση αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών να σχεδιάζουν και να υλοποιούν πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες (Brotman & Moore, 2008; Γαβαλάς, 2018b). Θα μπορούσε επίσης να βοηθήσει και τον κεντρικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών (Brotman & Moore, 2008; Lin, Tan & Tsai, 2013; Vincent-Ruz & Schunn, 2017).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών από διάφορες χώρες του κόσμου, το γυναικείο φύλο επιλέγει σε πολύ μικρότερο ποσοστό τον προσανατολισμό Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Brotman & Moore, 2008; Mujtaba & Reiss, 2013a; Shin, Lee, McCarthy-Donovan, Hwang, Yim & Seo, 2015; Skog, 1991), πανεπιστημιακές σχολές Φυσικών Επιστημών (Boe & Henriksen, 2013; Chachashvili-Bolotin, Milner-Bolotin & Lissitsa, 2016) και τέλος, επαγγέλματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες (Brotman & Moore, 2008; Simon, Wagner & Killion, 2017; Sun, Bradley & Akers, 2012). Τα αγόρια παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών σε σχέση με τα κορίτσια (Chachashvili-Bolotin et al., 2016; Liu, Hu, Jiannong & Adey, 2010; Ramsden, 1998; Salta & Tzougraki, 2004; Wan & Lee, 2017). Το μάθημα των Φυσικών Επιστημών, στο οποίο οι στάσεις των δύο φύλων εμφανίζουν τις εντονότερες διαφορές, είναι η Φυσική (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Boe & Henriksen, 2013; Brotman & Moore, 2008; Levine & Geldman–Caspar, 1996; Mujtaba & Reiss, 2013b; Skog, 1991).

Στη σημερινή εποχή, ο επιστημονικός γραμματισμός (scientific literacy) συνδέεται όλο και περισσότερο με την οικονομική ανάπτυξη, αλλά και με σύνθετα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Κατά συνέπεια, όλοι οι πολίτες – όχι μόνο οι επιστήμονες και οι μηχανικοί – πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν ζητήματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες (OECD, 2007, 2016).

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν τις Φυσικές Επιστήμες ανδρικό τομέα και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες γυναικείο (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Bhanot & Jovanovic, 2009; Farega & Joyce, 1999; Liu et al., 2010; Simon et al, 2017; Vincent-Ruz & Schunn,

2017). Παράλληλα, τα αγόρια τείνουν να υπερεκτιμούν και τα κορίτσια να υποεκτιμούν τις γνωστικές τους δεξιότητες στις Φυσικές Επιστήμες (Bhanot & Jovanovic, 2009; Shin et al., 2015; Vincent-Ruz & Schunn, 2017). Τα κορίτσια εκτιμούν ότι οι γονείς, οι καθηγητές, αλλά και ο κοινωνικός τους περίγυρος, δεν τα ενθαρρύνει να ασχοληθούν με τις Φυσικές Επιστήμες (Mujtaba & Reiss, 2013b; Schumm & Bogner, 2016; Shin et al., 2015; Simon et al., 2017; Spear, 1987; Wan & Lee, 2017). Αντιθέτως, τα αγόρια βιώνουν πιο θετική στάση από τους καθηγητές Φυσικών Επιστήμων. Πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους έχουν υψηλές προσδοκίες αναφορικά με την επίδοσή τους και νιώθουν ενθάρρυνση να συνεχίσουν τις σπουδές τους στις Φυσικές Επιστήμες (Mujtaba & Reiss, 2013a; Spear, 1987). Σε άλλες έρευνες δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην στάση (Hong & Lin, 2013) και την επίδοση (Haworth, Dale & Plomin 2008; Wang, Wu & Huang, 2007) των δύο φύλων στις Φυσικές Επιστήμες.

2.1 Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Αγοριών και των Κοριτσιών στις Φυσικές Επιστήμες

Στοιχεία από διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις συγκλίνουν, επιβεβαιώνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) και οι προσωπικοί στόχοι, ενισχύουν το κίνητρο και την επίδοση του ατόμου (Bandura & Locke, 2003). Έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες του κόσμου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες (science self-efficacy) παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με τη βαθμολογική τους επίδοση στις Φυσικές Επιστήμες (Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2011, Canada; Bong, 2001, South Korea; Grabau & Ma, 2017, USA; Lam & Lau, 2014; Sun et al., 2012, Hong Kong; Lavonen & Laaksonen, 2009, Finland; Scherer, 2013, Germany; Wang et al., 2007, Taiwan).

Σε κάποιες έρευνες προέκυψε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν παραπλήσιες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας στις Φυσικές Επιστήμες και παραπλήσια βαθμολογική επίδοση (Britner, 2008; Britner & Pajares, 2006, UK; Hong & Lin, 2013, Taiwan), ενώ υπήρχαν και έρευνες στις οποίες προέκυψε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας από ότι τα κορίτσια (Baram–Tsabari & Yarden, 2008, Israel; Bong, 2001, South Korea; Lam & Lau, 2014, Hong Kong; Scherer, 2013; Schumm & Bogner, 2016, Germany). Προέκυψε, επίσης, ότι τα αγόρια δείχνουν μεγαλύτερη σιγουριά για τις ικανότητές τους στις Φυσικές Επιστήμες σε σχέση με τα κορίτσια, χωρίς αυτό να αντικατοπτρίζεται στην πραγματική βαθμολογική επίδοση (Bhanot & Jovanovic, 2009; Vincent-Ruz & Schunn, 2017, USA). Οι Lin, Tan και Tsai (2013) που πραγματοποίησαν ταυτόχρονη έρευνα σε Ταϊβάν και Σιγκαπούρη σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα αγοριών και κοριτσιών στις Φυσικές Επιστήμες, κατέληξαν σε διαφορετικά αποτελέσματα για τις δύο χώρες. Τα αγόρια στη Σιγκαπούρη παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αγόρια και κορίτσια στην Ταϊβάν παρουσίασαν παραπλήσιες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας. Τα διαφορετικά αποτελέσματα των ερευνών ίσως οφείλονται στη διαφορετική κουλτούρα των χωρών αναφορικά με τη θέση

και τον προσανατολισμό της γυναίκας στην κοινωνία (Brotman & Moore, 2008). Συμπερασματικά, η αυτοαποτελεσματικότητα των δύο φύλων στις Φυσικές Επιστήμες, φαίνεται να επηρεάζεται από την κουλτούρα και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Brotman & Moore, 2008; Chang & Cheng, 2008; Hong & Lin, 2013; Lam & Lau, 2014; Lin et al., 2013; Liu et al. 2010; Sun et al., 2012).

2.2 Το Ενδιαφέρον των Αγοριών και των Κοριτσιών για τη Φυσική

Σε πολλές έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες του κόσμου προέκυψε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της Φυσικής σε σχέση με τα κορίτσια (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Boe & Henriksen, 2013; Mujtaba & Reiss, 2013b; Ramsden, 1998). Οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι τα κορίτσια θεωρούν τη Φυσική δυσκολότερη (Bhanot & Jovanovic, 2009; Britner, 2008; Hong & Lin, 2013) και λιγότερο ενδιαφέρουσα (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Levine & Geldman–Caspar, 1996) σε σχέση με τα αγόρια.

Το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγουν στη Β' Λυκείου Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών με βασικό μάθημα τη Φυσική είναι πολύ μικρότερο του αντίστοιχου ποσοστού των αγοριών (Boe & Henriksen, 2013; Mujtaba & Reiss, 2013a; Skog, 1991). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι, αρκετά κορίτσια που αποφεύγουν τον Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών, είχαν στις προηγούμενες σχολικές τάξεις πολύ υψηλές επιδόσεις στη Φυσική (Boe & Henriksen, 2013; Mujtaba & Reiss, 2013a; Skog, 1991). Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο Προσανατολισμός Θετικών Σπουδών οδηγεί σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλού κύρους, ίσως υποδηλώνει ότι η αυτοπεποίθηση των κοριτσιών στη Φυσική είναι χαμηλή, παρά τις καλές τους επιδόσεις (Brotman & Moore, 2008). Τέλος, κορίτσια που επέλεξαν Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών με βασικό μάθημα τη Φυσική, παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, σε σχέση με τα αγόρια του ίδιου προσανατολισμού (Abraham & Barker, 2015; Skog, 1991). Το αποτέλεσμα αυτό ίσως δείχνει ότι τα κορίτσια επιλέγουν αυτόν τον ανδροκρατούμενο τομέα, μόνο αν έχουν πολύ μεγάλες ικανότητες και ισχυρή αυτοπεποίθηση.

2.3 Νέα Ζητήματα προς Διερεύνηση

Σε κάποιες έρευνες προέκυψαν παραπλήσιες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας στις Φυσικές Επιστήμες και για τα δύο φύλα, ενώ υπήρξαν και έρευνες στις οποίες προέκυψε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα κορίτσια, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η αυτοαποτελεσματικότητα των δύο φύλων στις Φυσικές Επιστήμες επηρεάζεται από την κουλτούρα και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Καθώς δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία σχετικές έρευνες από μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, η αποτύπωση της αυτοαποτελεσματικότητας στη Φυσική των αγοριών και των κοριτσιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα θέμα προς διερεύνηση.

Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν τις Φυσικές Επιστήμες ανδρικό τομέα και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες γυναικείο. Η έλλειψη σχετικών ερευνών από τον ελλαδικό χώρο, καθιστά την αποτύπωση των απόψεων των μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σχετικά με το κοινωνικό στερεότυπο, σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο, ένα επιπλέον θέμα προς διερεύνηση.

Σε πολλές έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες του κόσμου προέκυψε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της Φυσικής σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία – σε σχέση με τα αγόρια – θεωρούν τη Φυσική λιγότερο ενδιαφέρουσα. Η έλλειψη σχετικών ερευνών από τον ελλαδικό χώρο, καθιστά την αποτύπωση του ενδιαφέροντος για τη Φυσική, των αγοριών και των κοριτσιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα επιπλέον θέμα προς διερεύνηση.

3. Σκοπός της Μελέτης

Το μάθημα της Φυσικής έχει σημαντικό ρόλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εμπεριέχεται τόσο στον Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών όσο και στον Προσανατολισμό Σπουδών Υγείας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου και εξετάζεται πανελλαδικά για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η Φυσική διδάσκεται αποκλειστικά ως μάθημα Γενικής Παιδείας, είναι η Α' Λυκείου. Οι μαθητές που επιλέγουν να ακολουθήσουν τον Προσανατολισμό Θετικών σπουδών στη Β' Λυκείου είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν επιπλέον μάθημα Φυσικής αυξημένης δυσκολίας. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Φυσικής ενδεχομένως αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την επιλογή Προσανατολισμού Σπουδών στο Λύκειο, αλλά και την επιλογή σχολής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο μάθημα της Φυσικής επίσης – μεταξύ των υπολοίπων μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών – αποτυπώνονται οι μεγαλύτερες έμφυλες διαφορές, με τα αγόρια να παρουσιάζουν θετικότερη στάση σε σχέση με τα κορίτσια (Brotman & Moore, 2008; Ramsden, 1998).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αποτυπωθούν η αυτοαποτελεσματικότητα, το ενδιαφέρον, οι αντιλήψεις και οι μελλοντικές προθέσεις σχετικά με τη Φυσική, των κοριτσιών και των αγοριών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, καθώς και να γίνει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

3.1 Λειτουργικοί Ορισμοί των Μεταβλητών

Στην παρούσα μελέτη θα διερευνηθεί η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* των αγοριών και των κοριτσιών στο μάθημα της Φυσικής. Αυτοαποτελεσματικότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο είναι η πίστη ενός ατόμου στην αποτελεσματικότητά του, καθώς αντιμετωπίζει δύσκολα ή άγνωστα θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο (Bandura 1997). Σύμφωνα με έρευνες,

η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης (powerful positive predictor) της βαθμολογικής επίδοσης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (Areepattamannil et al., 2011; Britner, 2008; Britner & Pajares, 2006; Lavonen & Laaksonen, 2009; Scherer, 2013; Sun et al., 2012).

Θα διερευνηθεί, επίσης, το *«ενδιαφέρον»* των αγοριών και των κοριτσιών για τη Φυσική, καθώς και οι αντιλήψεις τους για το κοινωνικό *«στερεότυπο»,* σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο. Τέλος, θα διερευνηθούν οι *«προθέσεις»* των αγοριών και των κοριτσιών να επιλέξουν στην επόμενη τάξη του Λυκείου τον Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών, να σπουδάσουν σε κάποια σχολή με βασικό αντικείμενο τη Φυσική, καθώς και να ακολουθήσουν επάγγελμα σχετικό με τη Φυσική. Σύμφωνα με έρευνες, το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών συσχετίζεται με τις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές στις Φυσικές Επιστήμες (Brotman & Moore, 2008; Ramsden, 1998).

4. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Πως αποτυπώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Φυσικής; Παρατηρούνται διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των δύο φύλων;
2. Πως αποτυπώνεται το ενδιαφέρον των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το μάθημα της Φυσικής; Παρατηρούνται διαφορές στο ενδιαφέρον μεταξύ των δύο φύλων;
3. Ποιες είναι οι προθέσεις των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου σχετικά με το κοινωνικό στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο; Παρατηρούνται διαφορές στις αντιλήψεις των δύο φύλων;
5. Ποια είναι η συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Φυσικής με:
   α. το ενδιαφέρον που εκφράζουν για τη Φυσική;
   β. τις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική;
   γ. τη βαθμολογική τους επίδοση στη Φυσική;
   δ. το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους;
6. Ποια είναι η συσχέτιση του ενδιαφέροντος των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Φυσικής με:
   α. τις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική;

β. τη βαθμολογική τους επίδοση στη Φυσική;
γ. το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους;

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι οι εξής:

1. Η αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της βαθμολογικής τους επίδοσης στη Φυσική.
2. Το ενδιαφέρον για τη Φυσική των αγοριών και των κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των προθέσεών τους για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική.

5. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

5.1 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας αναπτύχθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που περιλαμβάνει 44 προτάσεις. Ειδικότερα, το ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει 11 προτάσεις για την *«αυτοαποτελεσματικότητα»* των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής, 11 για το *«ενδιαφέρον»* των μαθητών για τη Φυσική, 11 για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κοινωνικό *«στερεότυπο»* σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο και 11 για τις *«προθέσεις»* των μαθητών για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική. Για κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου είναι διαθέσιμες 5 επιλογές της κλίμακας Likert: 1) διαφωνώ απόλυτα, 2) διαφωνώ, 3) ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4) συμφωνώ, 5) συμφωνώ απόλυτα, οι οποίες βαθμολογούνται από 1 έως 5 όταν η πρόταση εκφράζει θετική στάση και από 5 έως 1 όταν εκφράζει αρνητική στάση. Το περιεχόμενο των προτάσεων συντάχθηκε σύμφωνα με ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες (Britner, 2008; Britner & Pajares, 2006; Glynn, Brickman, Armstrong & Taasoobshirazi, 2011; Lavonen & Laaksonen, 2009; Lin et al., 2013; Salta & Tzougraki, 2004; Scherer, 2013; Skog, 1991; Thomas, Anderson & Nashon, 2008; Velayutham, Aldridge & Fraser, 2011). Από τους μαθητές ζητείται επίσης το φύλο, ο βαθμός 1^{ου} τετραμήνου στη Φυσική και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι αποκλειστικά κλειστού τύπου, ώστε να διευκολυνθεί η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν προτάσεις σαφείς και κατανοητές από μαθητές Α' Λυκείου (15–16 χρονών), με σκοπό να μειωθεί το σφάλμα μέτρησης (Creswell, 2011). Έγινε επίσης προσπάθεια αποφυγής περίπλοκων προτάσεων, διπλών προτάσεων, καθώς και προτάσεων που περιέχουν αρνήσεις ή διπλές αρνήσεις, με σκοπό να αυξηθεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Creswell, 2011; Robson, 2010). Στο ερωτηματολόγιο υπάρχει παραπλήσιος αριθμός προτάσεων που εκφράζουν θετική και αρνητική στάση, με

σκοπό να μειωθεί η πιθανότητα μεροληπτικών απαντήσεων από μαθητές που θα ήθελαν να αποκριθούν με τρόπο που πιστεύουν ότι θα ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των καθηγητών τους ή των ερευνητών (Robson, 2010).

Στη αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει μία εισαγωγή, όπου διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας, με στόχο την παρακίνηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων. Διευκρινίζεται, επίσης, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, με στόχο την παρότρυνση των συμμετεχόντων να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε πέντε τμήματα (ένα τμήμα για κάθε μεταβλητή και ένα επιπλέον τμήμα για τα δημογραφικά στοιχεία). Πριν από κάθε τμήμα υπάρχει μία σύντομη εισαγωγή για το είδος των προτάσεων που ακολουθούν, καθώς και οδηγίες συμπλήρωσης, με στόχο την εύκολη διαχείριση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές (Cohen κ.ά., 2008). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρουσιάζεται στο *Παράρτημα*.

5.2 Πιλοτικές Έρευνες

Έγιναν τρεις διαδοχικές πιλοτικές έρευνες με βολική δειγματοληψία (Cohen κ.ά., 2008). Μετά από κάθε πιλοτική έρευνα έγιναν έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητας κατασκευής των εννοιών, τα αποτελέσματα των οποίων οδήγησαν στις απαραίτητες αλλαγές του ερευνητικού εργαλείου (Creswell, 2011; Robson, 2010).

5.3 Κυρίως Έρευνα

Στην κυρίως έρευνα έγινε δειγματοληψία κατά συστάδες (Cohen κ.ά., 2008; Robson, 2010). Τις συστάδες του δείγματος αποτέλεσαν τα τμήματα της Α’ Λυκείου επτά Γενικών Λυκείων (453 μαθητές, 243 κορίτσια και 210 αγόρια) από πέντε νομούς της Ελλάδας (Θεσσαλονίκης, Ξάνθης, Αττικής, Αργολίδας και Ροδόπης). Το μέγεθος και η γεωγραφική κατανομή του δείγματος αυξάνουν την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, επιτρέποντας τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό πληθυσμό των μαθητών της Α’ τάξης Γενικών Λυκείων της Ελλάδας (Cohen κ.ά., 2008).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλο το δείγμα σχεδόν ταυτόχρονα (τη δεύτερη εβδομάδα του Απριλίου) ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες εμπειρίες από τη διδασκαλία του μαθήματος, γεγονός που αποτελεί παράγοντα εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας (Creswell, 2011). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου στα σχολικά τμήματα έγινε από διδάσκοντες καθηγητές, οι οποίοι προηγουμένως είχαν ενημερωθεί αναλυτικά για τη διαδικασία. Η διάρκεια της έρευνας σε κάθε σχολικό τμήμα ήταν περίπου 20΄. Αρχικά, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη μορφή του ερωτηματολογίου, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων (5΄). Ο χρόνος που χρειάστηκαν για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ήταν περίπου 15΄.

6. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 24. Οι τέσσερις μεταβλητές της έρευνας: η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* των μαθητών στη Φυσική, το *«ενδιαφέρον»* των μαθητών για τη Φυσική, οι αντιλήψεις των μαθητών για το κοινωνικό *«στερεότυπο»* σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο, καθώς και οι *«προθέσεις»* των μαθητών για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική, διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Η τιμή κάθε μεταβλητής για κάθε συμμετέχοντα προέκυψε από το άθροισμα των τιμών των απαντήσεών του στις 11 προτάσεις του ερωτηματολογίου διαιρεμένο δια 11. Επομένως η τιμή κάθε μεταβλητής για έναν συμμετέχοντα κυμαίνεται από 1,00 έως 5,00 και κατά συνέπεια η ουδέτερη στάση αντιστοιχεί στην τιμή 3,00. Άρα οι θετικές στάσεις αντιστοιχούν σε τιμές μεγαλύτερες από 3,00 και οι αρνητικές στάσεις σε τιμές μικρότερες από 3,00.

Η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (reliability analysis) έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach α για τις τέσσερις μεταβλητές της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (μέση τιμή, τυπική απόκλιση). Για να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών των μέσων τιμών πραγματοποιήθηκαν t-tests. Για να ελεγχθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών έγινε ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis) μέσω του υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Τέλος για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) ως προβλεπτικό μοντέλο.

Όλες οι αναλύσεις που ακολουθούν έγιναν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%.

6.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για τις τέσσερις μεταβλητές της έρευνας. Όπως φαίνεται στον *Πίνακα 1*, οι τιμές του Cronbach α προέκυψαν υψηλές και για τις τέσσερις μεταβλητές, οπότε το ερευνητικό εργαλείο εμφανίζει πολύ ικανοποιητική εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας.

Μεταβλητή	Αριθμός Προτάσεων	Cronbach α
Αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική	11	0,93
Ενδιαφέρον για τη Φυσική	11	0,90
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	11	0,91
Κοινωνικό Στερεότυπο σχετικά με τη Φυσική	11	0,93

6.2 Μέσες Τιμές Τυπικές Αποκλίσεις και t-tests

6.2.1 Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις όλων των Μεταβλητών της Έρευνας, για το Σύνολο του Δείγματος και για κάθε Φύλο Ξεχωριστά.

Οι μέσες τιμές (Μ.Τ.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) όλων των μεταβλητών της έρευνας, για το σύνολο του δείγματος, αλλά και για κάθε φύλο ξεχωριστά φαίνονται στον *Πίνακα 2*. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές αυτών των μέσων τιμών από την τιμή της ουδέτερης στάσης (3,00) είναι στατιστικά σημαντικές έγιναν one sample t-tests τόσο για το συνολικό δείγμα, όσο και για κάθε φύλο ξεχωριστά, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 2*.

Πίνακας 2: Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών της έρευνας για το σύνολο του δείγματος και για κάθε φύλο ξεχωριστά, καθώς και one sample t-test μεταξύ της κάθε μέσης τιμής με την τιμή της ουδέτερης στάσης (Test Value=3,00).

Μεταβλητή	Δείγμα	Μ.Τ.	Τ.Α.	Test Value	t - test
Αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική	Σύνολο (N=453)	3,47	0,73	3,00	t (452) = 13,68 p < 0,05
	Αγόρια (N=210)	3,59	0,72	3,00	t (209) = 11,81 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	3,37	0,72	3,00	t (242) = 7,89 p < 0,05
Ενδιαφέρον για τη Φυσική	Σύνολο (N=453)	3,38	0,75	3,00	t (452) = 10,82 p < 0,05
	Αγόρια (N=210)	3,47	0,71	3,00	t (209) = 9,66 p < 0,05

	Κορίτσια (N=243)	3,31	0,79	3,00	t (242) = 6,09 p < 0,05
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	Σύνολο (N=453)	2,36	0,84	3,00	t (452) = –16,83 p < 0,05
	Αγόρια (N=210)	2,52	0,79	3,00	t (209) = –8,79 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	2,22	0,87	3,00	t (242) = –13,94 p < 0,05
Κοινωνικό Στερεότυπο σχετικά με τη Φυσική	Σύνολο (N=453)	2,33	0,80	3,00	t (452) = –17,80 p < 0,05
	Αγόρια (N=210)	2,58	0,70	3,00	t (209) = –8,71 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	2,11	0,82	3,00	t (242) = –16,81 p < 0,05

Η μέση τιμή της *«αυτοαποτελεσματικότητας»* στη Φυσική, για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (M.T.=3,47) είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(452)=13,68 p<0,05]. Επιπλέον, η μέση τιμή της *«αυτοαποτελεσματικότητας»* των αγοριών (M.T.=3,59), είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(209)=11,81 p<0,05]. Τέλος, η μέση τιμή της *«αυτοαποτελεσματικότητας»* των κοριτσιών (M.T.=3,37), είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(242)=7,89 p<0,05].

Η μέση τιμή του *«ενδιαφέροντος»* για τη Φυσική, για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (M.T.=3,38) είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(452)=10,82 p<0,05]. Επιπλέον, η μέση τιμή του *«ενδιαφέροντος»* των αγοριών (M.T.=3,47) είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(209)=9,66 p<0,05]. Τέλος, η μέση τιμή του *«ενδιαφέροντος»* των κοριτσιών (M.T.=3,31) είναι υψηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(242)=6,09 p<0,05].

Η μέση τιμή των μελλοντικών *«προθέσεων»* σχετικά με τη Φυσική, για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (M.T.=2,36) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(452)=–16,83 p<0,05]. Επιπλέον, η μέση τιμή των *«προθέσεων»* των αγοριών (M.T.=2,52) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(209)=–8,79 p<0,05]. Τέλος, η μέση τιμή των *«προθέσεων»* των κοριτσιών (M.T.=2,22) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(242)=–13,94 p<0,05].

Η μέση τιμή του κοινωνικού *«στερεότυπου»* σχετικά με τη Φυσική, για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (Μ.Τ.=2,33) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(452)=−17,80 p<0,05]. Επιπλέον, η μέση τιμή του *«στερεότυπου»* των αγοριών (Μ.Τ.=2,58) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(209)=−8,71 p<0,05]. Τέλος, η μέση τιμή του *«στερεότυπου»* των κοριτσιών (Μ.Τ.=2,11) είναι χαμηλότερη από την ουδέτερη στάση (Test Value=3,00) [t(242)=−16,81 p<0,05].

6.2.2 Συγκρίσεις μεταξύ των Μέσων Τιμών των Αγοριών και των Κοριτσιών, για όλες τις Μεταβλητές της Έρευνας.

Οι συγκρίσεις μεταξύ των μέσων τιμών των αγοριών και των κοριτσιών για όλες τις μεταβλητές της έρευνας φαίνονται στον *Πίνακα 3*.

Τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή *«αυτοαποτελεσματικότητας»* στη Φυσική (Μ.Τ.=3,59) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Τ.=3,37) [t(451)=3,30 p<0,05].

Τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή στο *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική (Μ.Τ.=3,47) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Τ.=3,31) [t(451)=2,32 p<0,05].

Τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή στο κοινωνικό *«στερεότυπο»* σχετικά με τη Φυσική (Μ.Τ.=2,58) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Τ.=2,11) [t(451)=6,48 p<0,05].

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές της *«βαθμολογικής επίδοσης»* στη Φυσική μεταξύ αγοριών (Μ.Τ.=15,62) και κοριτσιών (Μ.Τ.=15,79) [t(451)=−0,70 p>0,05].

Πίνακας 3: Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών για τα δύο φύλα, καθώς και independent sample t-tests μεταξύ των μέσων τιμών των δύο φύλων.

Μεταβλητή	Φύλο	Μ.Τ.	Τ.Α.	t - test
Αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική	Αγόρια (N=210)	3,59	0,72	t (451) = 3,30 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	3,37	0,72	
Ενδιαφέρον για τη Φυσική	Αγόρια (N=210)	3,47	0,71	t (451) = 2,32 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	3,31	0,79	
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	Αγόρια (N=210)	2,52	0,79	t (451) = 3,78 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	2,22	0,87	
Κοινωνικό Στερεότυπο σχετικά με τη Φυσική	Αγόρια (N=210)	2,58	0,70	t (451) = 6,48 p < 0,05
	Κορίτσια (N=243)	2,11	0,82	

Βαθμολογική επίδοση στη Φυσική	Αγόρια (N=210)	15,62	2,61	t (451) = –0,70 p > 0,05
	Κορίτσια (N=243)	15,79	2,41	

Τέλος, τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη μέση τιμή στις μελλοντικές *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (M.T.=2,52) σε σχέση με τα κορίτσια (M.T.=2,22) [t(451)=3,78 p<0,05]. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 4*, το 72% των αγοριών και το 47% των κοριτσιών εκφράστηκε θετικά για την επιλογή του Προσανατολισμού Θετικών σπουδών στη Β' Λυκείου, αλλά μόνο το 11% των αγοριών και το 10% των κοριτσιών συμπεριλαμβάνει το τμήμα Φυσικής ως μία από τις πιθανές επιλογές σπουδών. Το 12% των αγοριών και το 11% των κοριτσιών θα επέλεγε κάποιο επάγγελμα σχετικό με τη Φυσική. Τέλος, μόνο το 9% των αγοριών και το 5% των κοριτσιών θα επέλεγε το επάγγελμα του καθηγητή Φυσικής σε σχολείο.

6.3 Αναλύσεις Συσχέτισης

Οι αναλύσεις συσχέτισης (correlation analysis) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας έγιναν με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson r, για το σύνολο των μαθητών του δείγματος, αλλά και για κάθε φύλο ξεχωριστά.

Πίνακας 4: Τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος που εμφανίζουν θετική στάση σε μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική.

Προθέσεις για Μελλοντικές Επιλογές	**Σύνολο (N=453)**	**Αγόρια (N=210)**	**Κορίτσια (N=243)**
Στη Β' Λυκείου σκέφτομαι να ακολουθήσω Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών	59%	72%	47%
Το τμήμα Φυσικής είναι μια από τις πανεπιστημιακές σχολές που έχω ως στόχο μετά το τέλος του Λυκείου	11%	11%	10%
Το τμήμα Φυσικής θα είναι η πρώτη μου επιλογή πανεπιστημιακής σχολής μετά το τέλος του Λυκείου	4%	5%	4%
Θα ήθελα η εργασία μου να είναι σχετική με την επιστήμη της Φυσικής	12%	12%	11%
Θα ήθελα να εργαστώ ως καθηγητής Φυσικής σε Σχολείο	7%	9%	5%

6.3.1 Συσχέτιση της Αυτοαποτελεσματικότητας στη Φυσική των Αγοριών και των Κοριτσιών του Δείγματος με το Ενδιαφέρον τους για τη Φυσική, τις Μελλοντικές τους Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική, τη Βαθμολογική τους Επίδοση στη Φυσική και το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονιών τους.

Η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική του συνόλου των μαθητών του δείγματος (N=453) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με το *«ενδιαφέρον»* τους για τη Φυσική (r=0,69 p<0,05), αλλά και με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,65 p<0,05). Παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,56 p<0,05) και μικρή συσχέτιση με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους (r=0,21 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 5*.

Η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική των αγοριών του δείγματος (N=210) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με το *«ενδιαφέρον»* τους για τη Φυσική (r=0,66 p<0,05), αλλά και με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,67 p<0,05). Παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,46 p<0,05) και μικρή συσχέτιση με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους (r=0,32 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 5*.

Τέλος, η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική των κοριτσιών του δείγματος (N=243) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση τόσο με το *«ενδιαφέρον»* τους για τη Φυσική (r=0,70 p<0,05), όσο και με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,66 p<0,05), αλλά και με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,61 p<0,05). Τέλος, η συσχέτιση της *«αυτοαποτελεσματικότητας»* των κοριτσιών στη Φυσική με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική (r=0,11 p>0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 5*.

Πίνακας 5: Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r μεταξύ της «αυτοαποτελεσματικότητας» των μαθητών του δείγματος στη Φυσική και του «ενδιαφέροντός» τους για τη Φυσική, των μελλοντικών τους «προθέσεων» σχετικά με τη Φυσική, της «βαθμολογικής τους επίδοσης» στη Φυσική και του «μορφωτικού επιπέδου» των γονιών τους.

Συντελεστής Συσχέτισης Pearson r	**Αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική**		
	Σύνολο (N=453)	**Αγόρια (N=210)**	**Κορίτσια (N=243)**
Ενδιαφέρον για τη Φυσική	r = 0,69 p < 0,05	r = 0,66 p < 0,05	r = 0,70 p < 0,05
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	r = 0,56 p < 0,05	r = 0,46 p < 0,05	r = 0,61 p < 0,05
Βαθμολογική Επίδοση στη Φυσική	r = 0,65 p < 0,05	r = 0,67 p < 0,05	r = 0,66 p < 0,05

Μορφωτικό Επίπεδο των Γονιών	r = 0,21 p < 0,05	r = 0,32 p < 0,05	r = 0,11 p > 0,05

6.3.2 Συσχέτιση του Ενδιαφέροντος των Αγοριών και των Κοριτσιών του Δείγματος για τη Φυσική με τις Μελλοντικές τους Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική, τη Βαθμολογική τους Επίδοση στη Φυσική και το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονιών τους.

Το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική του συνόλου των μαθητών του δείγματος (N=453) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,67 p<0,05), ενώ παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,48 p<0,05). Τέλος, η συσχέτισή του *«ενδιαφέροντος»* για τη Φυσική του συνόλου των μαθητών του δείγματος με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική (r=0,04 p>0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 6*.

Το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική των αγοριών του δείγματος (N=210) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,63 p<0,05), παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,46 p<0,05) και μικρή συσχέτιση με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους (r=0,21 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 6*.

Το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική των κοριτσιών του δείγματος (N=243) παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με τις μελλοντικές τους *«προθέσεις»* σχετικά με τη Φυσική (r=0,69 p<0,05), ενώ παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με τη *«βαθμολογική τους επίδοση»* στη Φυσική (r=0,51 p<0,05). Τέλος, η συσχέτισή του *«ενδιαφέροντος»* για τη Φυσική των κοριτσιών του δείγματος με το *«μορφωτικό επίπεδο»* των γονιών τους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική (r=0,10 p>0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 6*.

Πίνακας 6: Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r μεταξύ του «ενδιαφέροντος» των μαθητών του δείγματος για τη Φυσική και των μελλοντικών τους «προθέσεων» σχετικά με τη Φυσική, της «βαθμολογικής τους επίδοσης» στη Φυσική και του «μορφωτικού επιπέδου» των γονιών τους.

Συντελεστής Συσχέτισης Pearson r	**Ενδιαφέρον για τη Φυσική**		
	Σύνολο (N=453)	**Αγόρια (N=210)**	**Κορίτσια (N=243)**
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	r = 0,67 p < 0,05	r = 0,63 p < 0,05	r = 0,69 p < 0,05
Βαθμολογική Επίδοση στη Φυσική	r = 0,48 p < 0,05	r = 0,46 p < 0,05	r = 0,51 p < 0,05

Μορφωτικό Επίπεδο των Γονιών	r = 0,04 p > 0,05	r = 0,21 p < 0,05	r = 0,10 p > 0,05

6.4 Προβλεπτικά Μοντέλα – Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) ως προβλεπτικό μοντέλο.

6.4.1 Ανάλυση Παλινδρόμησης της Αυτοαποτελεσματικότητας των Αγοριών και των Κοριτσιών στη Φυσική, ως Προβλεπτικού Δείκτη της Βαθμολογικής τους Επίδοσης στη Φυσική.

Η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική του συνόλου των μαθητών του δείγματος (N=453) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της *«βαθμολογικής τους επίδοσης»* στη Φυσική (R^2=0,42 p<0,05), (β =0,65 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 7*.

Η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική των αγοριών του δείγματος (N=210) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της *«βαθμολογικής τους επίδοσης»* στη Φυσική (R^2=0,44 p<0,05), (β =0,67 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 7*.

Τέλος, η *«αυτοαποτελεσματικότητα»* στη Φυσική των κοριτσιών του δείγματος (N=243) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της *«βαθμολογικής τους επίδοσης»* στη Φυσική (R^2=0,43 p<0,05), (β =0,66 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 7*.

Πίνακας 7: Ανάλυση παλινδρόμησης της «αυτοαποτελεσματικότητας» στη Φυσική, ως προβλεπτικού δείκτη της «βαθμολογικής επίδοσης» στη Φυσική.

Προβλεπτικός Δείκτης: **Αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική**			
	Σύνολο (N=453)	**Αγόρια (N=210)**	**Κορίτσια (N=243)**
Βαθμολογική Επίδοση στη Φυσική	R = 0,65 R^2 = 0,42	R = 0,67 R^2 = 0,44	R = 0,66 R^2 = 0,43
	F = 325,63 p < 0,05	F = 164,69 p < 0,05	F = 183,89 p < 0,05
	β = 0,65 t = 18,01 p < 0,05	β = 0,67 t = 12,83 p < 0,05	β = 0,66 t = 13,56 p < 0,05

6.4.2 Ανάλυση Παλινδρόμησης του Ενδιαφέροντος των Αγοριών και των Κοριτσιών για τη Φυσική, ως Προβλεπτικού Δείκτη των Μελλοντικών τους Προθέσεων σχετικά με τη Φυσική.

Το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική του συνόλου των μαθητών του δείγματος (N=453) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μελλοντικών τους *«προθέσεων»* σχετικά με τη Φυσική (R^2=0,45 p<0,05), (β =0,67 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 8*.

Το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική των αγοριών του δείγματος (N=210) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μελλοντικών τους *«προθέσεων»* σχετικά με τη Φυσική (R^2=0,39 p<0,05), (β =0,63 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 8*.

Τέλος, το *«ενδιαφέρον»* για τη Φυσική των κοριτσιών του δείγματος (N=243) προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μελλοντικών τους *«προθέσεων»* σχετικά με τη Φυσική (R^2=0,48 p<0,05), (β =0,69 p<0,05), όπως φαίνεται στον *Πίνακα 8*.

Πίνακας 8: Ανάλυση παλινδρόμησης του «ενδιαφέροντος» των μαθητών του δείγματος για τη Φυσική, ως προβλεπτικού δείκτη των μελλοντικών τους «προθέσεων» σχετικά με τη Φυσική.

Προβλεπτικός Δείκτης: **Ενδιαφέρον για τη Φυσική**			
	Σύνολο (N=453)	**Αγόρια (N=210)**	**Κορίτσια (N=243)**
Μελλοντικές Προθέσεις σχετικά με τη Φυσική	R = 0,67 R^2 = 0,45	R = 0,63 R^2 = 0,39	R = 0,69 R^2 = 0,48
	F = 364,51 p < 0,05	F = 133,81 p < 0,05	F = 219,69 p < 0,05
	β = 0,67 t = 19,09 p < 0,05	β = 0,63 t = 11,57 p < 0,05	β = 0,69 t = 14,82 p < 0,05

7. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην έρευνα αυτή μελετήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον για τη Φυσική αγοριών και κοριτσιών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, σε σχέση με τις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές αναφορικά με τη Φυσική, τη βαθμολογική τους επίδοση στη Φυσική και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

Το σύνολο των μαθητών του δείγματος, αλλά και κάθε φύλο ξεχωριστά, παρουσίασε θετική στάση τόσο στην αυτοαποτελεσματικότητα όσο και στο ενδιαφέρον για τη Φυσική, αναδεικνύοντας τη Φυσική ως σημαντικό γνωστικό αντικείμενο στη συνείδηση των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική σε σχέση με τα κορίτσια. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν έρευνες και σε άλλες χώρες του κόσμου (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Lin et al., 2013). Τα αγόρια, επίσης, παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη Φυσική σε σχέση με κορίτσια. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν έρευνες και σε άλλες χώρες του κόσμου (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Boe & Henriksen, 2013; Brotman & Moore, 2008; Levine & Geldman–Caspar, 1996; Mujtaba & Reiss, 2013b; Skog, 1991). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολογική επίδοση στη Φυσική μεταξύ των δύο φύλων. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν έρευνες και σε άλλες χώρες του κόσμου (Britner, 2008; Britner & Pajares, 2006; Haworth et al., 2008; Hong & Lin, 2013; Wang et al., 2007). Καθώς η μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια δεν εκφράζεται με αντίστοιχη βαθμολογική διαφορά, φαίνεται πως τα αγόρια υπερεκτιμούν και τα κορίτσια υποεκτιμούν τις ικανότητές τους στη Φυσική (Bhanot & Jovanovic, 2009; Brotman & Moore, 2008; Vincent-Ruz & Schunn, 2017).

Τα αγόρια εκφράστηκαν θετικά για την επιλογή του Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών στη Β' Λυκείου (με βασικά μαθήματα τη Φυσική και τα Μαθηματικά) σε μεγαλύτερο ποσοστό (72%) σε σχέση με τα κορίτσια (47%) (Brotman & Moore, 2008; Mujtaba & Reiss, 2013a; Skog, 1991). Παρόλα αυτά, μόνο το μόνο το 11% των αγοριών και το 10% των κοριτσιών έχουν την πρόθεση να συμπεριλάβουν το τμήμα Φυσικής ως μία από τις πιθανές επιλογές σπουδών. Τα ίδια χαμηλά ποσοστά παρατηρούνται και στην πρόθεση επιλογής κάποιου επαγγέλματος σχετικού με τη Φυσική (αγόρια: 12%, κορίτσια: 11%). Πιθανή εξήγηση αυτής της στάσης είναι η επιρροή της οικονομικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας τους νέους σε επιλογές με πιο σίγουρη και άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, μόνο το 9% των αγοριών και το 5% των κοριτσιών θα συμπεριλαμβάνανε το επάγγελμα του καθηγητή Φυσικής σε σχολείο, ως μία από τις πιθανές τους επιλογές. Αυτή η αρνητική στάση ίσως εκφράζει μία γενικότερη δυσαρέσκεια για τη λειτουργία του Λυκείου, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένο στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, φορτίζοντας με άγχος τόσο του διδάσκοντες, όσο και τους διδασκόμενους. Ο τελευταίος ισχυρισμός, βεβαίως, απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Σε αντίθεση με έρευνες της βιβλιογραφίας (Baram–Tsabari & Yarden, 2008; Bhanot & Jovanovic, 2009; Farega & Joyce 1999; Hong & Lin 2013; Liu et al., 2010; Vincent-Ruz & Schunn, 2017), τα αγόρια και κορίτσια της συγκεκριμένης μελέτης εκφράστηκαν αρνητικά στο κοινωνικό στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο η ενασχόληση με τη Φυσική ταιριάζει περισσότερο στο ανδρικό παρά στο γυναικείο φύλο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς εκφράζει μια άποψη ισοτιμίας των δύο φύλων, τόσο από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια.

Το ενδιαφέρον για τη Φυσική προέκυψε να έχει ισχυρή συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική, τόσο για το σύνολο των μαθητών του δείγματος ($r=0,69$ $p<0,05$), όσο και για κάθε φύλο ξεχωριστά (αγόρια: $r=0,66$ $p<0,05$, κορίτσια: $r=0,70$ $p<0,05$). Το αποτέλεσμα αυτό φέρνει τις δύο μεταβλητές σε εναλλασσόμενους ρόλους αιτίου – αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον για τη Φυσική φαίνεται να προκαλεί αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη Φυσική και στη συνέχεια η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προκαλεί αύξηση του ενδιαφέροντος. Το αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει στην έλλειψη ενδιαφέροντος.

Η αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της βαθμολογικής επίδοσης στη Φυσική, τόσο για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (42%), όσο και για κάθε φύλο ξεχωριστά (αγόρια: 44%, κορίτσια: 43%). Το αποτέλεσμα αυτό έχει προκύψει και από άλλες μελέτες (Areepattamannil et al., 2011; Britner, 2008; Britner & Pajares, 2006; Lavonen & Laaksonen, 2009; Scherer, 2013; Sun et al., 2012).

Το ενδιαφέρον για τη Φυσική προέκυψε ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μελλοντικών προθέσεων σχετικά με τη Φυσική τόσο για το σύνολο των μαθητών του δείγματος (45%), όσο και για κάθε φύλο ξεχωριστά (αγόρια: 39%, κορίτσια: 48%).

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική προέκυψε να έχει ισχυρή συσχέτιση με τις μελλοντικές προθέσεις των κοριτσιών ($r=0,61$ $p<0,05$) αλλά μέτρια συσχέτιση με τις μελλοντικές προθέσεις των αγοριών ($r=0,43$ $p<0,05$). Από αυτά τα αποτελέσματα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν θετικές προθέσεις για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική μόνο αν συνδυάζουν έντονο ενδιαφέρον και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική (Abraham & Barker, 2015; Brotman & Moore, 2008; Vincent-Ruz & Schunn, 2017). Αντιθέτως, πρωτεύοντα ρόλο στις επιλογές των αγοριών φαίνεται να παίζει το ενδιαφέρον, αφήνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα σε δευτερεύοντα ρόλο. Στο σημείο αυτό φαίνεται να κάνει την εμφάνισή της η επιρροή του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει περισσότερο τα αγόρια, παρά τα κορίτσια να συνεχίσουν σπουδές στις Φυσικές Επιστήμες (Mujtaba & Reiss, 2013b; Simon et al., 2017; Spear, 1987; Vincent-Ruz & Schunn, 2017).

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών δεν φαίνεται να συσχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον των δύο φύλων για τη Φυσική.

8. Προτάσεις για Επιπλέον Μελέτη

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στη Φυσική και το ενδιαφέρον τους για τη Φυσική ως σημαντικές ψυχολογικές μεταβλητές, τόσο αναφορικά με τη βαθμολογική τους επίδοση, όσο και με τις προθέσεις τους για μελλοντικές επιλογές σχετικά με τη Φυσική. Επομένως, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας και του ενδιαφέροντος των μαθητών και για τα

υπόλοιπα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η σημαντικότητα αυτών των ψυχολογικών μεταβλητών, η οποία αναδείχθηκε από την παρούσα μελέτη, καθιστά απαραίτητο να υιοθετούνται διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες (Shin et al., 2015), βελτιώνοντας παράλληλα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στις Φυσικές Επιστήμες (Vincent-Ruz & Schunn, 2017). Σύμφωνα με έρευνες, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με βιωματικό τρόπο και ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, ενισχύει τόσο την αυτοαποτελεσματικότητα, όσο και το ενδιαφέρον τους για τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ παράλληλα αυξάνει και τη βαθμολογική τους επίδοση στις Φυσικές Επιστήμες (Grabau & Ma, 2017; Keller, Neumann & Fischer, 2017). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στις Φυσικές Επιστήμες αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα γνωστικά αντικείμενα (Γαβαλάς, 2018a), καθώς και ότι επιδρά θετικά στα αισθήματα των μαθητών για την ομαδική εργασία και τη συνεργατική μάθηση (Γαβαλάς & Δαργινίδου, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα PISA 2015 του OECD, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί τις Φυσικές Επιστήμες με διδακτικές τεχνικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους, παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις τις Φυσικές Επιστήμες και έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αξία της επιστημονικής έρευνας (OECD, 2016).

Επομένως, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η μελέτη της επίδρασης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ενεργητικής μάθησης γενικότερα, στην αυτοαποτελεσματικότητα και στο ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών.

9. Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεοδωρίδη Ελεάνα, Καπνά Στέφανο, Λουκοπούλου Μαρία, Ματακίδη Κωνσταντίνο, Μαυροπούλου Εύη, Στεφανίδη Ιωάννη, Τριάντη Κωνσταντίνο, Φράγγατζη Δημήτρη, για τη σημαντική τους βοήθεια, τόσο κατά τη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, όσο και κατά την διακίνηση των ερωτηματολογίων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Abraham, J. & Barker, K. (2015). Exploring Gender Difference in Motivation, Engagement and Enrolment Behaviour of Senior Secondary Physics Students in New South Wales. *Research in Science Education, 45*(1), 59–73, DOI: 10.1007/s11165-014-9413-2

Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Influences of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education, 14*, 233–259, DOI: 10.1007/s11218-010-9144-9

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychological Association, 88*(1), 87–99, DOI: 10.1037/0021-9010.88.1.87

Baram–Tsabari, A. & Yarden, A. (2008). Girls' biology, boys' physics: evidence from free–choice science learning settings. *Research in Science & Technological Education, 26*(1), 75–92, DOI: 10.1080/02635140701847538

Bhanot, R. T. & Jovanovic, J. (2009). The Links Between Parent Behaviors and Boys' and Girls' Science Achievement Beliefs. *Applied Developmental Science, 13*(1), 42–59, DOI: 10.1080/10888690802606784

Boe, M. V. & Henriksen, E. K. (2013). Love it or Leave It: Norwegian Students' Motivations and Expectations for Post Compulsory Physics. *Science Education, 97*(4), 550–573, DOI: 10.1002/sce.21068

Bong, M. (2001). Between – and – Within – Domains Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23–34, DOI: 10.1037//0022-0663.93.1.23

Britner, S. L. (2008). Motivation in High School Science Students: A Comparison of Gender Differences in Life, Physical, and Earth Science Classes. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(8), 955–970, DOI: 10.1002/tea.20249

Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of Science Self Efficacy of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(5), 485–499, DOI: 10.1002/tea.20131

Brotman, J. S. & Moore, F. M. (2008). Girls and Science: A Review of Four Themes in the Science Education Literature. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(9), 971–1002, DOI: 10.1002/tea.20241

Chachashvili-Bolotin, S., Milner-Bolotin, M. & Lissitsa, S. (2016). Examination of factors predicting secondary students' interest in tertiary STEM education. *International Journal of Science Education, 38*(3), 366–390, DOI: 10.1080/09500693.2016.1143137

Chang, C. Y. & Cheng, W. Y. (2008). Science Achievement and Students' Self-confidence and Interest in Science: A Taiwanese representative sample study. *International Journal of Science Education, 30*(9), 1183–1200, DOI: 10.1080/09500690701435384

Farenga, S. J. & Joyce, B. A. (1999). Intentions of Young Students to Enroll in Science Courses in the Future: An Examination of Gender Differences. *Science Education*, *83*(1), 55–75, CCC: 0036-8326/99/010055-21

Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. & Taasoobshirazi, G. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation With Science Majors and Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(10) 1159–1176, DOI: 10.1002/tea.20442

Grabau, L. J. & Ma, X. (2017). Science engagement and science achievement in the context of science instruction: a multilevel analysis of U.S. students and schools. *International Journal of Science Education*, *39*(8), 1045–1168, DOI: 10.1080/09500693.2017.1313468

Haworth, C. M. A., Dale, P. & Plomin, R. (2008). A Twin Study into the Genetic and Environmental Influences on Academic Performance in Science in nine–year–old Boys and Girls. *International Journal of Science Education, 30*(8), 1003–1025, DOI: 10.1080/09500690701324190

Hong, Z. R. & Lin, H. S. (2013). Boys' and girls' involvement in science learning and their self-efficacy in Taiwan. *International Journal of Psychology*, *48*(3), 272–284, DOI: 10.1080/00207594.2011.628673

Keller, M. M., Neumann, K. & Fischer, H. E. (2017). The Impact of Physics Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Motivation on Students' Achievement and Interest. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(5), 790–822, DOI: 10.1002/tea.21378

Lam, T. Y. P. & Lau, K. C. (2014). Examining Factors Affecting Science Achievement of Hong Kong in PISA 2006 Using Hierarchical Linear Modeling. *International Journal of Science Education, 36* (15), 2463–2480, DOI: 10.1080/09500693.2013.879223

Lavonen, J. & Laaksonen, S. (2009). Context of Teaching and Learning School Science in Finland: Reflections on PISA 2006 Results. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(8), 922–944, DOI: 10.1002/tea.20339

Levine, T. & Geldman–Caspar, Z. (1996). Informal Science Writing Produced by Boys and Girls: writing preference and quality. *British Educational Research Journal*, *22*(4), 421–439, DOI: 10.1080/0141192960220404

Lin, T. J., Tan, A. L. & Tsai, C.-C. (2013). A Cross-Cultural Comparison of Singaporean and Taiwanese Eighth Graders' Science Learning Self-Efficacy from a Multi-Dimensional Perspective. *International Journal of Science Education*, *35*(7), 1083–1109, DOI: 10.1080/09500693.2013.776193

Liu, M., Hu, W., Jiannong, S. & Adey, P. (2010). Gender Stereotyping and Affective Attitudes Towards Science in Chinese Secondary School Students. *International Journal of Science Education, 32*(3), 379–395, DOI: 10.1080/09500690802595847

Mujtaba, T. & Reiss, M. J. (2013a). Inequality in Experiences of Physics Education: Secondary School Girls' and Boys' Perceptions of their Physics Education and

Intentions to Continue with Physics After the Age of 16. *International Journal of Science Education*, *35*(11), 1824–1845, DOI: 10.1080/09500693.2012.762699

Mujtaba, T. & Reiss, M. J. (2013b). What Short of Girls Wants to Study Physics After the Age of 16? Findings from a Large-scale UK Survey. *International Journal of Science Education*, *35*(17), 2979–2998, DOI: 10.1080/09500693.2012.681076

OECD (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. Retrieved June 22, 2017, from OECD website: www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world, executive summary.* Retrieved July 5, 2017, from OECD website: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf

Ramsden, J. M. (1998). Mission impossible?: Can anything be dome about attitudes to science?. *International Journal of Science Education*, *20*(2), 125–137, DOI: 10.1080/0950069980200201

Salta, K. & Tzougraki, C. (2004). Attitudes Toward Chemistry Among 11th Grade Students in High Schools in Greece. *Science Education*, *88*(4), 535–547, DOI: 10.1002/sce.10134

Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9–19, DOI: 10.1016/j.lindif.2013.09.008

Schumm, M. F. & Bogner, F. X. (2016). Measuring adolescent science motivation. *International Journal of Science Education*, *38*(3), 434–449, DOI: 10.1080/09500693.2016.1147659

Shin, J., Lee, H., McCarthy-Donovan, A., Hwang, H., Yim, S. & Seo, E. J. (2015). Home and Motivational Factors Related to Science-Career Pursuit: Gender differences and gender similarities. *International Journal of Science Education*, *37*(9), 1478–1503, DOI: 10.1080/09500693.2015.1042941

Simon, R. M., Wagner, A. & Killion, B. (2017). Gender and Choosing a STEM Major in College: Femininity, Masculinity, Chilly Climate, and Occupational Values. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(3), 299–323, DOI: 10.1002/tea.21345

Skog, B. (1991). Girls' Avoidance of 'Hard' Science Subjects–protest or a rational choice? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *35*(3), 201–211, DOI: 10.1080/0031383910350304

Spear, M. G. (1987). Science teachers' perceptions of the appeal of science subjects to boys and girls. *International Journal of Science Education*, *9*(3), 287–296, DOI: 10.1080/0950069870090305

Sun, L., Bradley, K. D. & Akers, K. (2012). A Multilevel Modelling Approach to Investigating Factors Impacting Science Achievement for Secondary School Students: PISA Hong Kong Sample. *International Journal of Science Education, 34*(14), 2107–2125, DOI: 10.1080/09500693.2012.708063

Thomas, G., Anderson, D. & Nashon, S. (2008). Development of an Instrument Designed to Investigate Elements of Science Students' Metacognition, Self-Efficacy and Learning Processes: The SEMLI-S. *International Journal of Science Education*, *30*(13), 1701–1724, DOI: 10.1080/09500690701482493

Velayutham, S., Aldridge, J. & Fraser, B. (2011). Development and Validation of an Instrument to Measure Students' Motivation and Self-Regulation in Science Learning. *International Journal of Science Education*, *33*(15), 2159–2179, DOI: 10.1080/09500693.2010.541529

Vincent-Ruz, P. & Schunn, C. D. (2017). The Increasingly Important Role of Science Competency Beliefs for Science Learning in Girls. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(6), 790–822, DOI: 10.1002/tea.21387

Wan, Z. H. & Lee, J. C. K. (2017). Hong Kong secondary school students' attitudes towards science: a study of structural models and gender differences. *International Journal of Science Education*, *39*(5), 507–527, DOI: 10.1080/09500693.2017.1292015

Wang, M.–N. M., Wu, K.–C. & Huang, T.–C. I. (2007). A Study on the Factors Affecting Biological Concept Learning of Junior High School Students. *International Journal of Science Education, 29*(4), 453–464, DOI: 10.1080/09500690601073152

Ελληνόγλωσσες

Γαβαλάς, Γ. & Δαργινίδου, Λ. (2019). Η Επίδραση της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας στα Αισθήματα των Μαθητών για την Ομαδική Εργασία κατά το Μάθημα της Βιολογίας Β' Τάξης Γενικού Λυκείου. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, (72-73)*, 9-20. ISSN:1792-3166. Ανακτήθηκε από http://www.lib.uoi.gr/serp

Γαβαλάς, Γ. (2018a, Μάρτιος). *Έρευνα Δράσης: Οι Απόψεις των Μαθητών του Γενικού Λυκείου για την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στη Φυσική*. Ανακοίνωση στο: «17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής», Τόμος 1ος: Διδακτική της Φυσικής (σ.96-107). Θεσσαλονίκη. ISBN: 978-960-9457-65-1. Ανακτήθηκε από https://gavalas.mysch.gr

Γαβαλάς, Γ. (2018b). Μελέτη Μαθήματος: μια Πρόταση για την Επιμόρφωση των Καθηγητών Φυσικών Επιστημών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, *6*(1), 34–49. ISSN:2241-4576. Ανακτήθηκε από http://www.educircle.gr

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετάφραση: Κυρανάκης, Σ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. ISBN:978-960-375-267-7 (έτος έκδοσης του πρωτότυπου 2000).

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μετάφραση: Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ίων/Ελλην. ISBN: 978-960-455-284-9 (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 2008).

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μετάφραση: Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg. ISBN: 978-960-01-1132-3 (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 2000).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: *ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ*

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας δημιουργήθηκε στα πλαίσια εκπαιδευτικής έρευνας που έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της Α΄ Λυκείου σχετικά με τη Φυσική. Η έρευνα εντάσσεται στη Θεματική Ενότητα «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν στόχο να δώσουν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τη Φυσική στους καθηγητές και τους σχολικούς συμβούλους φυσικών επιστημών, αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να υποστηρίξει το σχεδιασμό πιο εύστοχης διδασκαλίας, με καλύτερη εστίαση στις ανάγκες των μαθητών.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν **δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις**. Αυτό που ζητείται από εσάς είναι να απαντήσετε με **ειλικρίνεια** αυτό που πραγματικά σας εκφράζει.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σε κανένα σημείο αυτού του ερωτηματολογίου δεν θα ζητηθεί από εσάς να δώσετε το όνομα, το επώνυμό σας ή τα στοιχεία των γονιών σας. Στις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητούνται από εσάς κάποια δημογραφικά στοιχεία, με μοναδικό στόχο τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Όλα τα στοιχεία που θα δώσετε είναι **εμπιστευτικά** και θα χρησιμοποιηθούν **αποκλειστικά και μόνο** για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

*Οι προτάσεις **1 – 11** που ακολουθούν αναφέρονται στις απόψεις σας σχετικά με το **ενδιαφέρον** που παρουσιάζει η Φυσική. Για κάθε πρόταση, **βάλτε σε κύκλο τον αριθμό** της απάντησης που σας εκφράζει περισσότερο. Σε κάθε πρόταση επιλέξτε **μόνο μία απάντηση**. Αν **αλλάξετε άποψη** για μία απάντηση, απλά **διαγράψτε** την και επιλέξτε άλλη.*

1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα

1. Το μάθημα της Φυσικής παρουσιάζει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

2. Θα προτιμούσα να είχαμε στο σχολείο 1 ώρα την εβδομάδα Φυσική (αντί για 2).

3. Θα ήθελα να παρακολουθήσω στο σχολείο μια παρουσίαση σχετικά με τις σύγχρονες επιστημονικές ανακαλύψεις που έχουν γίνει στη Φυσική.

4. Θα μου φαινόταν βαρετή μια επίσκεψη στο πλανητάριο κατά τη διάρκεια σχολικής εκδρομής.

5. Θα επέλεγα να δω στην τηλεόραση ένα ντοκιμαντέρ σχετικό με τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος.

6. Η Φυσική είναι από τα πιο βαρετά μαθήματα του σχολείου.

7. Θα παρακολουθούσα με ενδιαφέρον μια εκπομπή στην τηλεόραση σχετικά με την πρόσφατη πειραματική επιβεβαίωση της θεωρίας του Einstein για την ύπαρξη βαρυτικών κυμάτων.

8. Θα προτιμούσα να είχαμε στο σχολείο 3 ώρες την εβδομάδα Φυσική (αντί για 2).

9. Η επίλυση ασκήσεων Φυσικής είναι πολύ βαρετή διαδικασία.

10. Από τα μαθήματα Φυσικής έχω αποκτήσει πολύ ενδιαφέρουσες γνώσεις.

11. Η Φυσική είναι από τα μαθήματα του σχολείου που μου αρέσουν περισσότερο.

*Οι προτάσεις **12 – 22** που ακολουθούν αναφέρονται στις απόψεις σας σχετικά με τη **Φυσική και τα δύο φύλα**. Για κάθε πρόταση, **βάλτε σε κύκλο τον αριθμό** της απάντησης που σας εκφράζει περισσότερο. Σε κάθε πρόταση επιλέξτε **μόνο μία απάντηση**. Αν **αλλάξετε άποψη** για μία απάντηση, απλά **διαγράψτε** την και επιλέξτε άλλη.*

12. Το μάθημα της Φυσικής ταιριάζει περισσότερο στα ενδιαφέροντα των αγοριών παρά των κοριτσιών.

13. Οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Φυσική ταιριάζουν περισσότερο σε ένα αγόρι παρά σε ένα κορίτσι.

14. Η εργασία του ερευνητή φυσικού σε ένα πανεπιστήμιο ταιριάζει περισσότερο σε άνδρα, παρά σε γυναίκα.

15. Το επάγγελμα του καθηγητή Φυσικής στο σχολείο ταιριάζει περισσότερο σε άνδρα παρά σε γυναίκα.

16. Τα αγόρια της τάξης μου δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Φυσικής σε σχέση με τα κορίτσια.

17. Οι περισσότεροι καθηγητές ενθαρρύνουν πιο πολύ τα αγόρια να ασχοληθούν με σπουδές Φυσικής παρά τα κορίτσια.

18. Η μητέρα μου πιστεύει ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Φυσική ταιριάζουν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των αγοριών παρά των κοριτσιών.

19. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Φυσική ταιριάζουν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των αγοριών παρά των κοριτσιών.

20. Οι περισσότεροι φίλοι μου πιστεύουν ότι το μάθημα της Φυσικής παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια.

21. Οι περισσότεροι καθηγητές μου πιστεύουν ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Φυσική είναι πιο χρήσιμες σε ένα αγόρι παρά σε ένα κορίτσι.

22. Οι περισσότεροι συγγενείς μου πιστεύουν ότι το επάγγελμα του φυσικού ταιριάζει περισσότερο σε άνδρα παρά σε γυναίκα.

*Οι προτάσεις **23 – 33** που ακολουθούν αναφέρονται στις απόψεις σας σχετικά με την **ικανότητά σας** στο μάθημα της Φυσικής. Για κάθε πρόταση, **βάλτε σε κύκλο τον αριθμό** της απάντησης που σας εκφράζει περισσότερο. Σε κάθε πρόταση επιλέξτε **μόνο μία απάντηση**. Αν **αλλάξετε άποψη** για μία απάντηση, απλά **διαγράψτε** την και επιλέξτε άλλη.*

23. Μπορώ να σχεδιάσω τις δυνάμεις που ασκούνται σε ένα σώμα που κινείται.

24. Μπορώ να εξηγήσω τους νόμους του Newton σε έναν συμμαθητή μου.

25. Μπορώ να σχεδιάσω τη γραφική παράσταση της ταχύτητας ενός αυτοκινήτου σε συνάρτηση με το χρόνο, αν έχω τα κατάλληλα δεδομένα.

26. Αν μου δοθεί η γραφική παράσταση της ταχύτητας ενός αυτοκινήτου, μπορώ να περιγράψω το είδος της κίνησης του αυτοκινήτου.

27. Μπορώ να χρησιμοποιήσω την κατάλληλη μεθοδολογία για να λύσω ένα πρόβλημα Φυσικής Α΄ Λυκείου.

28. Μπορώ να εφαρμόσω τις γνώσεις μου από τα μαθήματα Φυσικής του σχολείου για να εξηγήσω φαινόμενα της καθημερινής ζωής.

29. Μπορώ να εκτελέσω μία πειραματική δραστηριότητα Φυσικής στο σχολικό εργαστήριο με τη βοήθεια φύλλου εργασίας.

30. Μπορώ να κάνω πειραματικές μετρήσεις στο σχολικό εργαστήριο με τη βοήθεια φύλλου εργασίας.

31. Σε μία εργαστηριακή άσκηση Φυσικής, μπορώ να σχεδιάσω γραφικές παραστάσεις, χρησιμοποιώντας τις πειραματικές μετρήσεις που έχω καταγράψει.

32. Μπορώ να ερμηνεύω φυσικά φαινόμενα της καθημερινής ζωής χρησιμοποιώντας έννοιες της Φυσικής.

33. Μπορώ να καταλάβω το περιεχόμενο ειδήσεων στην τηλεόραση για θέματα σχετικά με τη Φυσική.

*Οι προτάσεις **34 – 44** που ακολουθούν αναφέρονται στις **προθέσεις** για τις μελλοντικές σας επιλογές σχετικά με τη Φυσική. Για κάθε πρόταση, **βάλτε σε κύκλο τον αριθμό** της απάντησης που σας εκφράζει περισσότερο. Σε κάθε πρόταση επιλέξτε **μόνο μία απάντηση**. Αν **αλλάξετε άποψη** για μία απάντηση, απλά **διαγράψτε** την και επιλέξτε άλλη.*

34. Στη Β’ Λυκείου σκέφτομαι να επιλέξω τον Προσανατολισμό Θετικών Σπουδών.

35. Στη Β’ Λυκείου σκέφτομαι να επιλέξω τον Προσανατολισμό Ανθρωπιστικών Σπουδών.

36. Στη Β’ Λυκείου θα ήθελα να έχω περισσότερες ώρες Φυσικής στο σχολικό μου πρόγραμμα (σε σχέση με την Α΄ Λυκείου).

37. Το Τμήμα Φυσικής είναι μία από τις πανεπιστημιακές σχολές που έχω ως στόχο μετά το τέλος του Λυκείου.

38. Το Τμήμα Φυσικής θα είναι η πρώτη μου επιλογή πανεπιστημιακής σχολής μετά το τέλος του Λυκείου.

39. Θα ήθελα να εργαστώ ως καθηγητής Φυσικής σε δημόσιο σχολείο.

40. Θα ήθελα να εργαστώ ως καθηγητής Φυσικής σε ιδιωτικό σχολείο.

41. Θα μου φαινόταν ενδιαφέρον να εργαστώ σε φροντιστήριο, διδάσκοντας Φυσική σε μαθητές που θέλουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

42. Θα ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα του ερευνητή Φυσικού σε ένα ερευνητικό κέντρο.

43. Θα ήθελα να εργαστώ ως Φυσικός στο πλανητάριο, όπου θα εξηγώ σε μαθητές τα αστρονομικά φαινόμενα κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών επισκέψεων.

44. Θα ήθελα να εργαστώ ως καθηγητής Φυσικής σε κάποιο πανεπιστήμιο.

*Στις προτάσεις **45 – 47** που ακολουθούν ζητούνται **στοιχεία σχετικά με εσάς**. Για κάθε πρόταση, **βάλτε σε κύκλο τον αριθμό** της απάντησης που αντιστοιχεί σε εσάς. Σε κάθε πρόταση επιλέξτε **μόνο μία απάντηση**.*

45. Φύλο: **1.** κορίτσι **2.** αγόρι

46. Ο πατέρας μου είναι:

1. απόφοιτος Δημοτικού ή λιγότερο.
2. απόφοιτος Γυμνασίου.
3. απόφοιτος Τεχνικής Σχολής.
4. απόφοιτος Λυκείου.
5. απόφοιτος ΙΕΚ.
6. απόφοιτος ΤΕΙ.
7. απόφοιτος Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου.
8. κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης (MSc).
9. κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος Εξειδίκευσης (PhD).

47. Η μητέρα μου είναι:

1. απόφοιτη Δημοτικού ή λιγότερο.
2. απόφοιτη Γυμνασίου.
3. απόφοιτη Τεχνικής Σχολής.
4. απόφοιτη Λυκείου.
5. απόφοιτη ΙΕΚ.
6. απόφοιτη ΤΕΙ.
7. απόφοιτη Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου.
8. κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης (MSc).
9. κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος Εξειδίκευσης (PhD).

48. Ο βαθμός που πήρα στη Φυσική στο 1^{ο} τετράμηνο της Α΄ Λυκείου είναι: …….

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. *Όλα τα στοιχεία που δώσατε είναι* ***εμπιστευτικά*** *και θα χρησιμοποιηθούν* ***αποκλειστικά και μόνο*** *για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας. Παρακαλώ,* ***βεβαιωθείτε*** *ότι απαντήσατε σε* ***όλες*** *τις προτάσεις, δίνοντας* ***μία μόνο απάντηση*** *σε κάθε πρόταση. Αν* ***αλλάξατε άποψη*** *για μια απάντηση, απλά* ***διαγράψτε*** *την και επιλέξτε άλλη.*

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας.

Η συμπεριφορά των μαθητών ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

The behavior of students as a factor of stress in primary education teachers

Ευαγγελία Καραγιάννη, *Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com*

Evaggelia Karagiannis, *Elementary School Director, Dr EKPA, evaggeliakaragianni@gmail.com*

Abstract: The human factor within the school unit is a lucrative investment, which it yields for a long time to the school unit or to the totality of the education system. Of course, in our country, the educational unit is the ultimate recipient of educational policy decisions, as our education system is centralized. Executives and teachers are the implementers of the decisions of the Ministry of the Interior. A fact that often leads educators to feel work stress in international and Greek surveys. The present study aims to explore the behavior of students as a stress factor. For this reason, a quantitative survey (with a questionnaire of 1.988 primary school teachers) was carried out between November 2015 and January 2016. The findings reveal a great deal of stress about student behavior as a stress factor. This article will present the stress factor, student behavior as a source of teacher stress.

Keywords: stress, student behavior, training, interventions

Περίληψη: Εντός της σχολικής μονάδας ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί επικερδή επένδυση, που σε βάθος χρόνου αποδίδει στο ίδιο το σχολείο ή στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη χώρα μας η εκπαιδευτική μονάδα, όπου το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους εφαρμοστές των αποφάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ. Γεγονός που οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν εργασιακό στρες σύμφωνα με διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τη συμπεριφορά των μαθητών, ως παράγοντα στρες. Για αυτό τον λόγο πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο σε 1.988 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2015-Ιανουαρίου 2016. Διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας από τη Μούζουρα το 2005.Τα ευρήματα φανερώνουν την ύπαρξη στρες, σε μεγάλο βαθμό, αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, ως παράγοντα στρες.

Λέξεις-κλειδιά: στρες, συμπεριφορά μαθητών, επιμόρφωση, παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι μέσα από το επάγγελμά τους ικανοποιούν τις βιοτικές τους ανάγκες, αποκτούν οικονομική και κοινωνική ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, ηθική ικανοποίηση και προσωπική ολοκλήρωση. Η εργασία όμως, εκτός των άλλων, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογία του ατόμου. Ο εργασιακός φόρτος, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να προκαλέσει από τη μία πλευρά μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της μνημονικής λειτουργίας, της ταχύτητας αντίδρασης, αλλά και από την άλλη αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason et al., 1998). Αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί, ότι κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα επαγγέλματα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Taylor, 1995).Το εκπαιδευτικό στρες ορίζεται ως κατάσταση αρνητικών αντιδράσεων (π.χ θυμός), που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (π.χ ταχυπαλμία) οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα κάποιων απαιτήσεων από τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως απειλή για την ψυχολογική και σωματική ευεξία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Εκτός από τις επιπτώσεις του στρες στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται, ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες επιπροσθέτως επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987). Στη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα της σύγχρονης κοινωνίας (Παππά, 2006). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις ειδικών επιστημόνων το 50% με το 80% των ασθενειών που προσβάλλουν τον ανθρώπινο οργανισμό κατά κάποιον τρόπο συνδέονται με το στρες (Cooper & Quick, 1999). Το Βρετανικό Καρδιολογικό Ίδρυμα το έτος 1993 ανακοίνωσε, ότι το 21% των απουσιών από την εργασία των ανδρών οφειλόταν σε καρδιακή νόσο ή πάθηση και ότι το 45% των πρόωρων θανάτων των εργαζομένων από 35 έως 64 ετών οφειλόταν σε καρδιοπάθεια. Έχει εδραιωθεί η άποψη, ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν την παθογένεση σωματικών νόσων, προκαλώντας αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος και κατάθλιψη, που με τη σειρά τους ασκούν άμεσες επιδράσεις στις βιολογικές διαδικασίες ή συμπεριφορές και αυξάνουν τον κίνδυνο νόσου (Cooper & Quick, 1999). Έτσι το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

1. Στρες Εκπαιδευτικών

Το στρες, αναφέρεται στους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες

(Μαρούδας, 1996) και ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση, που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι θέτουν υπερβολικές απαιτήσεις σε ένα άτομο. Σε αυτή τη φάση, ενεργοποιείται μία αντίδραση του οργανισμού για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από τον συνδυασμό διαφόρων επιπέδων και συμπεριλαμβάνει την έκταση των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους πόρους που διαθέτει το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς (Roxas, 2009). Το στρες δηλαδή, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Όταν το άτομο αντιληφθεί μία ασυμφωνία ή αντίφαση πραγματική ή φανταστική ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει το περιβάλλον και στα αποθέματά του βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τότε το άτομο βιώνει το στρες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το στρες διακρίνεται σε δυσλειτουργικό, όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, θυμού, ανεπάρκειας κτλ.) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίζει τη δράση του και σε δημιουργικό, όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για επίτευξη των στόχων του. Οι Lazarus & Folkman, 1984 περιγράφουν το στρες ως τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται (appraised) από το άτομο, ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Η διαδικασία της αποτίμησης πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: στο πρωταρχικό, κατά το οποίο το άτομο εκτιμά το βαθμό που τα ερεθίσματα αποτελούν απειλή και στο δευτερεύον, κατά το οποίο το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή.

1.1.Οι πηγές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών

Οι πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς αποκαλούνται στρεσογόνοι παράγοντες. Με τον όρο αυτό εννοούνται αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα και επιφέρουν ένταση στο άτομο (Antoniou et al., 2006).

Στους Antoniou et al., 2006 οι πηγές στρες των εκπαιδευτικών διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (π.χ. προβλήματα πειθαρχίας, ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού) β) στους παράγοντες που αφορούν τις ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία και γ) στους διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (π.χ. η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου), αποτελούν σοβαρές πηγές άγχους και εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

1.2. Οι συνέπειες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών

Σε αρκετές χώρες του κόσμου διαπιστώνονται ανησυχητικά επίπεδα στις απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τον ταχύ ρυθμό εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, την πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος από έμπειρους εκπαιδευτικούς καθώς και χαμηλό ενδιαφέρον για την είσοδο

νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο της ολοκληρωτικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή της αλλαγής της σχολικής μονάδας, στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως κύκλος εργασιών (Boe,et al., 2008) που στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, ιδιαίτερα, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ. Συγχρόνως η έρευνα έδειξε, ότι η χρήση αναρρωτικών αδειών λόγω ιογενών λοιμώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δυσφορία, η κατάθλιψη, οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος σχετίζονται κυρίως με το εργασιακό στρες (Montgomery et al., 2006).

Εκτός από τις επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του στρες. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες ακόμη επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους καθώς και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987).

Το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος.

2.2. Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνά μας ο ευρύτερος πληθυσμός (ομάδα ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά) νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως πληθυσμός στόχος (ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία θα μελετήσει ο ερευνητής) νοούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως δείγμα (υποομάδα του πληθυσμού στόχου την οποία η ερευνήτρια θα μελετήσει για να οδηγηθεί σε γενικεύσεις) αποτελούν οι 1.989 εκπαιδευτικοί των νομών: Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling) που αποτελεί μια ικανοποιητική προσέγγιση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε διαθέσιμος ο πλήρης κατάλογος των μελών του πληθυσμού. Για τη διερεύνηση του στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.989 συνολικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ο αριθμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης που υπηρετούσαν μέχρι 31-12-2015, στις περιοχές – νομούς όπου διενεργήθηκε η έρευνα ήταν συνολικά 16.920. Από αυτούς τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για την έρευνα αντιστοίχως ανήλθαν στα 1.988 σε ποσοστό 11,8% του συνόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών των ανωτέρω περιοχών.

2.3.Ερωτηματολόγιο - Μέτρηση του εργασιακού στρες

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι η συνήθης μέθοδος υπολογισμού του στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Αρχικά και μέσα από ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογήσουν το συνολικό τους στρες (σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το μηδενικά στρεσογόνο μέχρι το υπερβολικά στρεσογόνο).

Για τη μέτρηση των πηγών συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο συνώνυμο ερωτηματολόγιο. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα το 2005. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα, είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satcliffe, 1978).

2.4. Γενικά περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Το 52,36% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προέρχεται από το νομό Αττικής, 7,90% από το νομό Ηρακλείου Κρήτης, 7,85% από το νομό Λάρισας, 7,44% από το νομό Δωδεκανήσου, 7,24% από το νομό Τρικάλων, 6,39% από το νομό Αιτωλοακαρνανίας, 5,63% από το νομό Φθιώτιδας και 5,18% από το νομό Καρδίτσας. Ακόμη το 70,82% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες, ενώ το 29,18% είναι άνδρες ποσοστά αντιπροσωπευτικά αναφορικά με το φύλο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Επίσης ποσοστό της τάξης του 4,35% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, ποσοστό 14,09%, έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 19,77% εμφανίζει προϋπηρεσία 11- 15 έτη και ποσοστό 20,39% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Επίσης έχει προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 17,32% και μόλις το 6,10% εμφανίζει προϋπηρεσία 31 έτη και άνω.

3. Αποτελέσματα

3.1. Πρώτη δήλωση: Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	55	2,77	2,77	2,77
Λίγο	186	9,36	9,36	12,12
Μέτρια	529	26,61	26,61	38,73
Πολύ	873	43,91	43,91	82,65
Υπερβολικά	345	17,35	17,35	100,00
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**	

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ένα πολύ υψηλό ποσοστό 43,91% θεωρούν, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.τ.λ.) αποτελούν για αυτούς μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες), αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών 17,35% που θεωρεί, ότι βιώνει υπερβολικά, ενώ το 26,61% μέτρια, ενώ το 9,36% δηλώνει λίγο και μόλις το 2,77% καθόλου.

3.2. Δεύτερη δήλωση: Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών

Πίνακας 2. Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	96	4,83	4,83	4,83
Λίγο	358	18,01	18,01	22,84
Μέτρια	780	39,24	39,24	62,07
Πολύ	609	30,63	30,63	92,71
Υπερβολικά	145	7,29	7,29	100,00
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν σε ποσοστό 39,24%, ότι βιώνουν στρες σε μέτριο επίπεδο αναφορικά με την τιμωρία – πειθαρχία των μαθητών ως γενεσιουργού παράγοντα εκδήλωσης του στρες επιπροσθέτως 30,63% «στρεσάρονται» πολύ, 7,29% υπερβολικά από τον εν λόγω παράγοντα, ενώ το 18,01% λίγο και μόλις 4,83% καθόλου.

3.3. Τρίτη δήλωση: Μαθησιακά προβλήματα μαθητών

Πίνακας 3. Μαθησιακά προβλήματα μαθητών

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	80	4,02	4,02	4,02
Λίγο	306	15,39	15,39	19,42
Μέτρια	674	33,90	33,90	53,32
Πολύ	706	35,51	35,51	88,83
Υπερβολικά	222	11,17	11,17	100,00
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**	

Αναφορικά με τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών ως πηγή στρες, οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν σε ποσοστό 35,51% πολύ καθώς θεωρούν αυτόν τον παράγοντα, ότι τους οδηγεί στο στρες, σε ποσοστό 33,90% μέτρια, 11,17% υπερβολικά, ενώ 15,39% λίγο και 4,02% καθόλου.

3.4. Τέταρτη δήλωση: Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο

Πίνακας 4. Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	84	4,23	4,23	4,23
Λίγο	358	18,01	18,01	22,23
Μέτρια	791	39,79	39,79	62,02
Πολύ	603	30,33	30,33	92,35
Υπερβολικά	152	7,65	7,65	100,00
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, ότι σε ποσοστό 39,79% μέτρια βιώνουν στρες λόγω των ανομοιογενών τάξεων ως προς το επίπεδό τους, ένα μεγάλο ποσοστό 30,33% θεωρεί, ότι αυτός ο παράγοντας τους «στρεσάρει» πολύ και 7,65% υπερβολικά, ενώ 18,01% λίγο και 4,23% καθόλου.

3.5. Πέμπτη δήλωση: Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές

Πίνακας 5. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	59	2,97	2,97	2,97
Λίγο	241	12,12	12,12	15,09
Μέτρια	666	33,50	33,50	48,59
Πολύ	788	39,64	39,64	88,23
Υπερβολικά	234	11,77	11,77	100,00
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ένα πολύ υψηλό ποσοστό 39,64% θεωρούν την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές ως πηγή στρες και το 11,77% υπερβολικά, το 33,50% θεωρεί μέτρια, το 12,12% λίγο και μόλις το 2,97% καθόλου.

3.6. Έκτη δήλωση: Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς

Πίνακας 6. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	176	8,85	8,86	8,86
Λίγο	466	23,44	23,45	32,31
Μέτρια	692	34,81	34,83	67,14
Πολύ	537	27,01	27,03	94,16
Υπερβολικά	116	5,84	5,84	100,00
Σύνολο	**1987**	**99,95**	**100,00**	
Ελλείπουσες Τιμές	1	0,05		
Σύνολο	1988	100,00		

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν, ότι η πηγή στρες, έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς τους οδηγεί στο στρες σε ποσοστό 34,83% μέτρια, 27,03% πολύ, 8,86% καθόλου και υπερβολικά σε ποσοστό 5,84%.

3.7. Έβδομη δήλωση: Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς

Πίνακας 7. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς

	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)
Καθόλου	50	2,52	2,52	2,52
Λίγο	189	9,51	9,51	12,03
Μέτρια	569	28,62	28,64	40,66
Πολύ	848	42,66	42,68	83,34
Υπερβολικά	331	16,65	16,66	100,00
Σύνολο	**1987**	**99,95**	**100,00**	
Ελλείπουσες Τιμές	1	0,05		
Σύνολο	1988	100,00		

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, ότι η πηγή στρες πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς οδηγεί στο στρες ως εξής: με ποσοστό 42,68% πολύ, 16,66% υπερβολικά, 28,64% μέτρια, 9,51% λίγο και 2,52% καθόλου.

4. Συμπεράσματα

4.1. Πρώτη δήλωση: Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), τα οποία αποτελούν για αυτούς μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης και οι παράγοντες - πηγές στρες από τη συμπεριφορά των μαθητών, οι εσωτερικοί, δηλαδή, παράγοντες στρες του σχολείου και της τάξης είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς.

4.2. Δεύτερη δήλωση: Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες αναφορικά με την τιμωρία – πειθαρχία των μαθητών και επηρεάζονται από αυτή τη δήλωση. Φαίνεται, ότι η τιμωρία-πειθαρχία των μαθητών απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους αγχώνει, αφού έχει να κάνει με τη διεκπεραίωση της μαθησιακής και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3.Τρίτη δήλωση: Μαθησιακά προβλήματα μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται, ότι αγχώνονται από τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους, καθώς θεωρούν, ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα "φανερώνει" τη δουλειά τους. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι τα μαθησιακά προβλήματα είναι εργασιακός

παράγοντας βαρύνουσας σημασίας καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι το κέντρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

4.4. Τέταρτη δήλωση: Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες λόγω των ανομοιογενών τάξεων, λόγω του διαφορετικού επιπέδου των μαθητών που αντιμετωπίζουν ποικίλες και πολλές δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της σύνθεσης των τάξεων και της πολυπολιτισμικότητας.

4.5.Πέμπτη δήλωση: Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές

Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές τους αφού, οι μισοί και πλέον θεωρούν την έλλειψη κινήτρων για τη μάθηση απαξίωση ίσως και των ίδιων.

4.6.Έκτη δήλωση: Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς

Η πηγή στρες, έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς μέσα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που όλα μεταβάλλονται τάχιστα, φαίνεται, ότι οδηγεί στο στρες τους εκπαιδευτικούς.

4.7. Έβδομη δήλωση: Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς

Φαίνεται, ότι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς αγχώνονται από το πλήθος των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα ή συμπεριφοράς. Για αυτό το λόγο η πηγή στρες, πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς, φαίνεται, ότι οδηγεί στο στρες τους εκπαιδευτικούς.

5. Πρόληψη και παρέμβαση

Ένα σχέδιο παρέμβασης θα μπορούσε να στηριχτεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στον χώρο που εργάζονται και να αλλάξει το ισχύον καθεστώς, όπου οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999:95), «*η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό προσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη*».

Ο Δημητρόπουλος (1999:199) ορίζει την συμβουλευτική ως «*τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, που υπό ορισμένες*

προϋποθέσεις λέγεται σύμβουλος, συνεξετάζει με το άτομο ή τα άτομα θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους». Και οι λειτουργίες της συμβουλευτικής παρέμβασης, όπως τις αναφέρει πάλι ο Δημητρόπουλος (1999:31), είναι: «*η επίλυση προβλημάτων, η αυτογνωσία, η τοποθέτηση, η παραπομπή, η πληροφόρηση, η παρακολούθηση και η παρέμβαση, η λήψη αποφάσεων, η προσαρμογή, η αυτοπραγμάτωση, η ψυχολογική στήριξη, η ανάπτυξη υγιών σχέσεων, η διατήρηση της ψυχικής υγείας, η θεραπεία, η απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, η σωστή επικοινωνία, η ανάπτυξη αποτελεσματικών ανθρώπινων σχέσεων, η επιτυχής μετάβαση κτλ.*».

Οι Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος (1999) προτείνουν παρεμβάσεις σε οργανωτικό διοικητικό επίπεδο, δηλαδή αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων. Είναι σημαντικό, ο κάθε επαγγελματίας να έχει σαφείς αρμοδιότητες, οι οποίες να τηρούνται κατά τις ώρες εργασίας του, γεγονός που οδηγεί στην μείωση του επαγγελματικού άγχους. Αρχικά η συμμετοχή του επαγγελματία στην λήψη αποφάσεων σε συνάρτηση με την αποσαφήνιση ρόλων οδηγούν στον αυτοέλεγχο και την υπευθυνότητα του εργαζόμενου, ενώ παράλληλα τον καθιστούν λιγότερο ευάλωτο σε στρεσογόνες συνθήκες στον χώρο εργασίας. Η τοποθέτηση του κατάλληλου επαγγελματία στην κατάλληλη θέση, θεωρείται σημαντικό μέτρο για την ποιοτική παροχή υπηρεσιών καθώς η σωστή τοποθέτηση επηρεάζει την προσαρμογή, την απόδοση καθώς και το αυτοσυναίσθημα του εργαζόμενου. Επίσης, όσο περισσότερα και σπουδαιότερα είναι τα κίνητρα και όσο πιο ενδιαφέρον το αντικείμενο εργασίας, για τον εργαζόμενο, τόσο πιο αποδοτικός και με λιγότερο άγχος θα είναι.

Επίσης, η γνώση των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους βοηθάει καίρια καθώς και η ενασχόληση με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες, που παρέχει την ευκαιρία για έκφραση της δημιουργικότητας του ατόμου και εκτόνωσή του. Αξίζει να σημειωθεί πως μεγάλης σημασίας είναι η κατανομή χρόνου και ενέργειας στους τέσσερις τομείς της ζωής ενός ατόμου, στην εργασία, στις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους, στη σχέση με τον εαυτό του και τη διασκέδαση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η ψυχική ισορροπία και να προληφθούν πολλά προβλήματα.

Τέλος, καθοριστικό θεωρείται το "μοίρασμα", είτε με τους συναδέλφους, είτε με μέλη του οικογενειακού ή του ευρύτερου φιλικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με την Αδαλή (1999), μέσα από το χιούμορ, τα αστεία, τις ομάδες υποστήριξης, τη συναισθηματική υποστήριξη και την επιβράβευση από συναδέλφους. Σε άμεση συνάρτηση με την ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου από συγγενείς, φίλους και συναδέλφους έρχεται και η υποστήριξη από ειδικούς. Για να συμβεί αυτό, πρέπει ο επαγγελματίας να πείσει τον εαυτό του πως και αυτός μπορεί να δεχτεί να μιλήσει για τα προβλήματά του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology,* 21(7), 682 -690.

Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (2008). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education,* 30, 371 – 389.

Cooper, C. L. & Quick, J. (1999). *Stress and Strain.* Oxford: Press.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research,* 29, 146-152.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Montgomery, A. J., Panagopolou, E., & Benos, A. (2006). Work-family interference as a mediator between job demands and job burnout among doctors. *Stress and Health,* 22, 203-212.

Reason J, Parker D, Lawton R. (1998). Organizational controls and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Occup Organizational Psychol* 71:289-304.

Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras,* 1(4), 86-108.

Taylor, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill Inc.

Αδαλή Ε, (1999)." Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωση νοσηλευτών σε παθολογικά τμήματα ΜΕΘ και τμήματα επειγόντων περιστατικών", Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα νοσηλευτικής.

Αναγνωστόπουλος Φ. & Παπαδάτου Δ. (1992). *Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών.* Ψυχολογικά Θέματα, 5, 183-202.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαρούδας Η. (1996), Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά,* 73-74, 166-178.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου & Σ. Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,* τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 93-134.

Μούζουρα Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης.* Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδάτου Δ, Αναγνωστόπουλος Φ.(1999). Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά Β. (2006), Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.

Κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πιλοτική χορήγησή του σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού με ορθογραφικές δυσκολίες (Μελέτη Περίπτωσης)

Development of an informal spelling assessment tool and pilot administration of a 2nd grade elementary school student with spelling difficulties (Case Study)

Γεωργία Πάργου, *εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής*

Georgia Pargou, *Teacher, MSc Special Education*

Abstract:The present work deals with the construction of an informal psychometric tool for assessing orthographic skills. Informal psychometric tools are tests aimed at identifying, identifying, and assessing school-age students' cognitive deficits in relation to chronological age and curriculum, are informal in nature, enable regular and immediate administration, whichever is the longer moment and lead to the design of appropriate educational intervention.The informal psychometric tool was administered to an 8-year-old elementary school B student who was selected on the recommendation of her general teacher as her writers had significant spelling deficits, despite her overall good performance, which raised questions. -tips and concerns.

Keywords: informal psychometric tool, spelling skills, diagnostic evaluation

Περίληψη: Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την κατασκευή και χορήγηση άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες με σκοπό τον εντοπισμό, την αναγνώριση και εκτίμηση των γνωστικών ελλειμμάτωνμαθητών σχολικής ηλικίας σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, παρέχουν τη δυνατότητα της τακτικής και άμεσης χορήγησης, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο χορηγήθηκε σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου γενικού σχολείου, ηλικίας 8 ετών, η οποία επιλέχτηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, καθώς τα γραφόμενά της παρουσίαζαν σημαντικά ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που γεννούσε ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η διαγνωστική αξιολόγηση της μαθήτριας πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, ενώ τηρήθηκαν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της, όπως και η τήρηση και φύλαξη του απορρήτου των προσωπικών της δεδομένων.

Λέξεις κλειδιά: άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο, ορθογραφική δεξιότητα, διαγνωστική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η κατάκτηση, ανάπτυξη και χρησιμοποίηση της γλώσσας αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανθρώπων και είναι στενά συνδεδεμένη με μορφές εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, καθώς η χρήση της επηρεάζει και επηρεάζεται από διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Περιλαμβάνει τον προφορικό (ακρόαση και ομιλία) και το γραπτό λόγο (ανάγνωση, ορθογραφία και συγγραφή).

«Ο γραπτός λόγος είναι επικοινωνιακή πράξη που χρειάζεται ένα κοινωνικό πλαίσιο και ένα μέσο για να πραγματωθεί, έχει σκοπό την επικοινωνία και είναι δημιούργημα κοινωνικό» (Dauite, 2000:256). Αποτελεί δραστηριότητα παραγωγική και πνευματική που απαιτεί αναπτυγμένες μνημονικές ικανότητες και ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Διατυπώνεται με σύμβολα και ακολουθεί εξελικτική πορεία μέσα από εξελικτικά στάδια με σημαντικές ενδοατομικές διαφορές στο ρυθμό κατάκτησής τους, καθώς η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστική (Garton&Pratt, 1989).

Η μάθηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνωστική (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), ορθογραφική (ορθογραφημένη γραφή λέξεων, προτάσεων, κειμένου) και συγγραφική (παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου) ικανότητα (Νικολόπουλος, 2016). Αποτελεί επίκτητη διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά. Από την ηλικία των 2-3 ετών, τα παιδιά κάνουν τις πρώτες τους απόπειρες για τη δεξιότητα της γραφής. Μέσα από τη μίμηση των ενηλίκων, κάνουν τα πρώτα γρατζουνίσματα που από την ηλικία των 3 ετών αρχίζουν βαθμιαία να μορφοποιούνται χωρίς, ωστόσο, να γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου.Από την ηλικία των 6 ετών, ξεκινούν την εκμάθηση της πρώτης γραφής και μέχρι το 10ο έτος της ηλικίας τους γράφουν περίπου 2.500 λέξεις.

1. Ορθογραφική δεξιότητα

1.1 Ορθογραφικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε παιδιά σχολικής ηλικίας, απασχολούν έντονα τα τελευταία χρόνια, τα πεδία της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς μεγάλη μερίδα μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα σε ζητήματα ορθογραφικής δεξιότητας με δυσκολίες στην αποτύπωση της φωνολογικής δομής και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003· Διαμαντή, 2010). Η ορθογραφική δεξιότητα περιλαμβάνει τη μάθηση των ορθογραφικών και ορθοτακτικών κανόνων, καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους θεσιακούς περιορισμούς για τα γράμματα (Hagiliassis, Pratt&Jonhson, 2006).

Τα παιδιά με ορθογραφικές δυσκολίες, βρίσκονται σε στάδιο ορθογραφημένης γραφής που δεν αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία (Στασινός, 1999), παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκτέλεση μηχανιστικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητική δεξιότητα, ορθογραφικοί κανόνες, γραμματοσυντακτικοί κανόνες, λεξιλόγιο, τονισμός, καθώς και στην ακουστική και οπτική μνήμη και στην οπτική και ακουστική διάκριση. Οι ορθογραφικές συμπεριφορές που

απαντώνται συχνότερα είναι:

- Παράλειψη φωνήματος ή συλλαβής
- Αντικατάσταση φωνήματος ή συλλαβής
- Πρόσθεση γραμμάτων φωνήματος ή συλλαβής
- Λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος
- Λάθη τονισμού (παρατονισμός) ή απουσία τόνων
- Λάθη στην απόσταση μεταξύ λέξεων στην πρόταση
- Κακή γραφή των γραμμάτων
- Ανάμειξη κεφαλαίων- πεζών μέσα στις λέξεις
- Ασυνέπειες στο σχήμα και στο μέγεθος των γραμμάτων
- Υπέρβαση των περιθωρίων των γραμμών
- Λάθη σε γραμματικούς κανόνες (λάθη μορφολογίας)
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας

1.2 Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών

Οι παραπάνω δυσκολίες, εκπεφρασμένες σε ορθογραφικά λάθη, σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010) ταξινομούνται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- Φωνολογικά λάθη: αφορούν στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και διακρίνονται σε λάθη αντικατάστασης, παράλειψης, προσθήκης και αντιστροφής.
- Γραμματικά λάθη: αναφέρονται στη μορφολογία των λέξεων και ανάλογα αν βρίσκονται σε κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου διακρίνονται σε λάθη σε κλιτή κατάληξη, σε άκλιτη κατάληξη και σε κλιτικό επίθημα.
- Ετυμολογικά- οπτικά λάθη (λάθη στην ιστορική ορθογραφία): διακρίνονται σε ετυμολογικά-οπτικά λάθη σε φωνήεν, σε σύμφωνο, σε θεματικά λάθη σε περίπτωση κανόνα, σε θεματικά λάθη σε εξαίρεση κανόνα και σε λάθη παραβίασης της ουρανικοποίησης.
- Τονικά λάθη: αφορούν στη χρήση του τονικού σημείου. Ανάλογα με την παρουσία ή απουσία του τόνου οι κατηγορίες των τονικών λαθών είναι η παράλειψη, η λάθος θέση, ο επιπλέον τόνος, ο μονοσύλλαβος τόνος και η παράλειψη εγκλιτικού τόνου.
- Λάθη στίξης: αναφέρονται στα διακριτικά σημεία στίξης. Τα συχνότερα λάθη είναι της παράλειψης, της προσθήκης και της αντικατάστασης.
- Άλλα λάθη: στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται τα λάθη που δεν εμπίπτουν σε καμία

από τις παραπάνω κατηγορίες όπως η καθρεπτική γραφή, τα κενά μεταξύ συλλαβών και τα κενά μέσα στη λέξη έξω από τα συλλαβικά σύνορα.

2. Άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο

2.1 Κατασκευή άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες που μπορούν να κατασκευαστούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών τους σε σχέση με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, μπορούν να χορηγούνται τακτικά, άμεσα και γρήγορα, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση (Πόρποδας, 2003).

Ορθογραφική δεξιότητα είναι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής λέξεων, μονοσύλλαβων, δισύλλαβων, τρισύλλαβων του τύπου ΣΦ, ΣΣΦ, και προτάσεων σύμφωνα με τα φωνολογικά, μορφολογικά και οπτικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και η ορθή χρήση σημείων στίξης, τόνων και κεφαλαίων γραμμάτων.

Σκοπός της κατασκευής του συγκεκριμένου άτυπου εργαλείου είναι η αποτύπωση των ορθογραφικών δυσκολιών, φωνολογικών, μορφολογικών, ετυμολογικών, χρήσης σημείων στίξης, τονισμού καθώς και κεφαλαίων –πεζών κατά τη γραφή λέξεων και προτάσεων καθ' υπαγόρευση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι ορθογραφικές συμπεριφορές και να σχεδιαστεί στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Αποτελείται από τέσσερις επιμέρους δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν τα ορθογραφικά λάθη ανά κατηγορία: φωνολογικά, γραμματικά, ετυμολογικά, στίξης και τονισμού σύμφωνα με την ταξινόμηση των Σκαλούμπακα και Πρωτόπαπα (2010). Περιλαμβάνει ορθογραφικά μοτίβα που διδάσκονται στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού (α΄ τρίμηνο) και συμπεριλαμβάνονται άρθρα, ουσιαστικά και ρήματα. Οι λέξεις, διαβαθμισμένης δυσκολίας, έχουν επιλεγεί από το λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου, «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», της Β΄ Δημοτικού που απαντώνται συχνότερα και είναι οικείες στους μαθητές, οπτικά και εννοιολογικά, αλλά και από το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η πρώτη ενότητα του εργαλείου περιλαμβάνει έξι λέξεις, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες, υψηλής και χαμηλής συχνότητας από το βιβλίο της Γλώσσας, Β΄ Δημοτικού, διαβαθμισμένης δυσκολίας για τον έλεγχο της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης των γραφημάτων με τα φωνήματα και της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων (Πίνακας 1). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ, οι μαθητές στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ασκούνται βαθμιαία στη φωνημική επίγνωση, στην εκμάθηση της φωνολογικής γραφής για το σταδιακό σχηματισμό του νοητικού λεξικού, ώστε να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των λέξεων (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2002).

Πίνακας 1:Έλεγχος γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και φωνολογικής ταυτότητας

ΛΕΞΕΙΣ	ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ	ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ ΑΥ/ΕΥ	ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ
1.αυλή						
2.δρόμος						
3.παιχνίδια						
4.ψάθινος						
5.φθινόπωρο						
6.εξωγήινοι						

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει εφτά λέξεις του τύπου ΣΦ, ΦΣ και ΣΣΦ υψηλής και χαμηλής συχνότητας (Πόρποδας, 2003) με στόχο την αξιολόγηση των γραμματικών καταλήξεων ουσιαστικών, αρσενικών, θηλυκών και ουδετέρων, ενικού αριθμού, καθώς και ρημάτων ενεργητικής φωνής πρώτου και τρίτου προσώπου ενικού αριθμού (Πίνακας 2). Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού αλλά και το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, στη Β΄ Δημοτικού, ο τρόπος συνειδητοποίησης του γραμματικού κανόνα είναι κατά κύριο λόγο επαγωγικός, καθώς δεν παρέχεται έτοιμη γνώση και οι μαθητές κατανοούν τα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να αποστηθίζουν μηχανικά γραμματικούς κανόνες (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2017).

Πίνακας 2: Αξιολόγηση γραμματικών καταλήξεων

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΚΛΙΤΗ ΚΑΤΑΛΗΞΗ			
ΛΕΞΕΙΣ	***ΑΡΣΕΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ***	***ΘΗΛΥΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ***	***ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ***	***ΡΗΜΑΤΑ***
κάνω				
λέξη				
γράφει				
πύραυλος				
φεγγάρι				
σαλιγκάρι				
Φλεβάρης				

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει εφτά λέξεις για τον έλεγχο της ιστορικής ορθογραφίας, υψηλής κυρίως, αλλά και χαμηλής συχνότητας, αυξανόμενης δυσκολίας (Πίνακας 3), καθώς η ελληνική γλώσσα θεωρείται γλώσσα με ιστορική ορθογραφία αφού δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2017). Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού.

Πίνακας 3: ΄Ελεγχος ιστορικής ορθογραφίας

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΚΑΝΟΝΑ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΦΩΝΗΕΝ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΜΦΩΝΟ
αλλά			
είδα			
γεμίζω			
παιδιά			
σχολείο			
θάλασσα			
πηγαίνω			

Η τέταρτη ενότητα, τέλος, του άτυπου εργαλείου περιλαμβάνει την υπαγόρευση δύο προτάσεων, αποτελούμενες συνολικά από δέκα λέξεις, υψηλής συχνότητας για τον έλεγχο χρήσης των σημείων στίξης (τελεία), του τονισμού (παράλειψης, παρατονισμού) και του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα και στην αρχή των προτάσεων (Πίνακας 4).

Πίνακας 4:Έλεγχος σημείων στίξης, τονισμού και χρήση κεφαλαίου γράμματος

Υπαγόρευση προτάσεων

Αύριο αρχίζουν οι διακοπές.

Η Μαρία θα πάει στο χωριό.

……

……

	ΤΟΝΙΚΑ ΛΑΘΗ (ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ-ΠΑΡΑΤΟΝΙΣΜΟΣ)			***ΛΑΘΗ ΣΤΙΞΗΣ (ΤΕΛΕΙΑ)***	***ΑΛΛΑ ΛΑΘΗ (ΚΕΦΑΛΑΙΑ-ΠΕΖΑ)***	
ΛΕΞΕΙΣ	***ΜΟΝΟΣΥΛΛΑΒΕΣ***	***ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ***	***ΤΡΙΣΥΛΛΑΒΕΣ***		***ΚΥΡΙΟ ΟΝΟΜΑ***	***ΑΡΧΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ***
αύριο						
αρχίζουν						
οι						
διακοπές						
Η						
Μαρία						
θα						
πάει						
στο						
χωριό						

2.2 Προφίλ μαθήτριας

Το άτυπο εργαλείο θα χορηγηθεί σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου σχολείου, την Α. Τ. (8 ετών) η οποία επιλέχτηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης καθώς τα γραφόμενά της παρουσιάζουν ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που προξενεί ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η αξιολόγηση της Α. θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου, ενώ θα τηρηθούν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της (άδεια εισόδου, συγκατάθεση γονέων) και η τήρηση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων της μαθήτριας.

Η Α.Τ. είναι μαθήτρια ελληνικής καταγωγής με επαρκή έκθεση και εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ενώ παράλληλα πληροί και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στη Β΄ Δημοτικού. Είναι μοναχοπαίδι, φροντισμένο παιδί με άριστο επίπεδο πειθαρχίας, οργάνωση και συνέπεια στις σχολικές υποχρεώσεις και δεν κάνει απουσίες χωρίς λόγο. Η συνολική της επίδοση χαρακτηρίζεται πολύ καλή στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο, στη γραφή και την ορθογραφία, εμφανίζει συχνά δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο, αγνοεί των σημείων στίξης και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Γράφει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και πεζά, σύμφωνα και φωνήεντα, αλλά εκδηλώνει αβεβαιότητα για τα διπλά ξ, ψ. Γράφει λέξεις δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες του τύπου ΣΦ, λέξεις με δίψηφα φωνήεντα, δίφθογγους και με λάθη στους συνδυασμούς αυ, ευ. Στις λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα, όπως και σε προτάσεις με υπαγόρευση. Άλλες δυσκολίες της Α. σχετίζονται με την απουσία των τόνων, τη χρήση των κεφαλαίων

και των σημείων στίξης, καθώς και τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.

2.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η συγκεκριμένη ψυχομετρική δοκιμασία προκειμένου να καταστεί χρήσιμη και αποτελεσματική, πρέπει να είναι αξιόπιστη (σταθερότητα στις μετρήσεις) και έγκυρη (να μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε).

Για να είναι αξιόπιστη η χορήγηση του εργαλείου, θα πρέπει η αξιολογήτρια να γνωρίζει τις συνθήκες και οδηγίες χορήγησής του, τις οδηγίες βαθμολόγησής του, καθώς και το χειρισμό και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του. Επίσης, να χορηγήσει το εργαλείο σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον μακριά από θορύβους και περισπασμούς. Να δημιουργήσει φιλική ατμόσφαιρα με τη μαθήτρια, να είναι ευαίσθητη σε σημάδια κόπωσής της και να διακόπτει τη χορήγηση του εργαλείου, σε περίπτωση που η μαθήτρια χάσει το ενδιαφέρον της και συμμετέχει στις δοκιμασίες μηχανικά. Να ενθαρρύνει τη μαθήτρια συστηματικά, χωρίς, ωστόσο, να παρεκκλίνει από τους κανόνες του ψυχομετρικού εργαλείου, ενώ οι παρατηρήσεις της δεν πρέπει να συνδέονται με την ορθότητα των απαντήσεων. Το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών να είναι αντίστοιχο με την ηλικία της μαθήτριας και να συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, να έχει πάντα μαζί της το εργαλείο, το φυλλάδιο και τον οδηγό εξέτασης, ένα χρονόμετρο για να ελέγχει αν ικανοποιούνται όλες οι συνθήκες, ώστε να μη χρειαστεί επανάληψη της αξιολόγησης (Cohen, Manion&Morrison, 2007· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αναφορικά με την εγκυρότητα του εργαλείου, η εννοιολογική κατασκευή αποτελεί σημαντική παράμετρο καθώς εξετάζει κατά πόσο το άτυπο εργαλείο μετρά τις ορθογραφικές δυσκολίες για τις οποίες σχεδιάστηκε. Τα στοιχεία (items) του συνιστούν ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό των συμπεριφορών, ενώ η διατύπωσή του είναι σαφής και δίνει τη δυνατότητα βαθμολόγησής του με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς βαθμολογητές και τη συμφωνία μεταξύ τους. Επίσης, οι κλίμακες του εργαλείου αποτυπώνουν τις ορθογραφικές συμπεριφορές στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που χορηγείται (Cohen, Manion&Morrison, 2007· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Οι περιορισμοί του εργαλείου εστιάζονται στο εύρος των δοκιμασίων που το απαρτίζουν, καθώς και στο μέγεθος του πληθυσμού. Η περιορισμένη αξιοπιστία που αναγκαστικά χαρακτηρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές μετρήσεις, ειδικά όταν βασίζονται σε μικρό αριθμό ερωτήσεων, καθώς και σε μικρό αριθμό πληθυσμού που χορηγούνται, καθιστά προφανές ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ενδεικτική και πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Η παραπομπή για αξιολόγηση από πιστοποιημένους φορείς είναι απόλυτα επιβεβλημένη πριν τη διατύπωση διαγνωστικών κρίσεων οι οποίες θα έχουν σημαντικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία οποιουδήποτε μαθητή.

3. Χορήγηση εργαλείου

3.1 Πιλοτική χορήγηση εργαλείου

Πριν από τη χορήγηση, η αξιολογήτρια συμπλήρωσε στο εξώφυλλο του φυλλαδίου εξέτασης, τα προσωπικά στοιχεία της μαθήτριας (όνομα, φύλο, μητρική γλώσσα, τάξη φοίτησης, σχολείο), καθώς και τα δικά της στοιχεία και την ημερομηνία αξιολόγησης.

Στην έναρξη της εξέτασης, η αξιολογήτρια εξήγησε στη μαθήτρια τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν. Στη συνέχεια, της έδωσε μια κενή σελίδα με αριθμημένες γραμμές και διάβασε δυνατά και καθαρά την εκφώνηση της πρώτης δοκιμασίας. Δεν επιτρεπόταν καμία βοήθεια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών. Σε όλες τις δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκε μόνο μολύβι και γόμα. Η αξιολογήτρια παρακολουθούσε διακριτικά τη γραφή των λέξεων και των προτάσεων και σύμφωνα με τον κανόνα διακοπής του εργαλείου όφειλε να σταματήσει όταν η μαθήτρια έκανε τέσσερα διαδοχικά λάθη σε τέσσερις διαδοχικές λέξεις. Βαθμολόγησε σύμφωνα με τις οδηγίες κάθε κλίμακας και συμπλήρωσε τις απαντήσεις στο ειδικό φυλλάδιο εξέτασης. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωσή του, ωστόσο, περατώθηκε μέσα σε 20 λεπτά της ώρας.

3.2 Αξιολόγηση εργαλείου

Η βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του άτυπου εργαλείου πραγματοποιήθηκε περιγραφικά και ποσοτικά.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης της μαθήτριας σε κάθε κλίμακα του άτυπου εργαλείου καταμετρήθηκε το άθροισμα των λαθών που αφορούσαν τη φωνολογική, μορφολογική και ιστορική ταυτότητα των λέξεων, τον τονισμό, τη χρήση κεφαλαίων–πεζών και των σημείων στίξης, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010). Εξετάστηκαν τα είδη των λαθών σε κάθε κατηγορία και πραγματοποιήθηκε επιπλέον ανάλυση των λαθών κάθε κατηγορίας σε υποκατηγορίες με βάση την «Κλείδα καταγραφής και ανάλυσης ορθογραφικών σφαλμάτων» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2010).

Τα φωνολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε έξι υποκατηγορίες: αντικατάσταση συλλαβής-φωνήματος, προσθήκη συλλαβής- φωνήματος, παράλειψη συλλαβής-φωνήματος, αντιμετάθεση συλλαβής-φωνήματος, συνδυασμοί αυ/ευ και συμφωνικά συμπλέγματα προκειμένου να προσδιοριστούν αποκλίσεις στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η Α. έγραψε τις μισές από τις λέξεις που της υπαγορεύτηκαν με φωνολογικά λάθη στους συνδυασμούς (αυλή/***αφλη***), ενώ πρόσθεσε φώνημα στη χρήση των διπλών γραμμάτων (ψάθινος/ ***πσάθινος***) και παρέλειψε γράμμα σε φώνημα που ακουγόταν όμοιο με το προηγούμενο (εξωγήινοι/***εκσογίνι***).

Τα γραμματικά, μορφολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: κλιτική κατάληξη ουσιαστικών αρσενικών (πύραυλος, Φλεβάρης), θηλυκών (λέξη), ουδετέρων

(φεγγάρι) και ρημάτων (κάνω, γράφει) για την παροχή άμεσης πληροφόρησης σχετικά με τη γενίκευση ή όχι των λαθών σε όλα τα μέρη του λόγου. Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στις καταλήξεις ρημάτων (κάνω/***κάνο***, γράφει/ ***γάφι***) καθώς και στην κατάληξη αρσενικού ουσιαστικού (Φλεβάρης/ ***Φλεβάρις***).

Τα ετυμολογικά, οπτικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: θεματικός κανόνας (γεμίζω), ετυμολογικό φωνήεν οπτικό (πηγαίνω) και ετυμολογικό σύμφωνο οπτικό (αλλά). Παρατηρήθηκαν σοβαρά ελλείμματα τόσο στη γραφή λέξεων θεματικού κανόνα (σχολείο/***σχολίο***, παιδιά/***πεδιά***) όσο και οπτικού ετυμολογικού φωνήεντος (είδα/***ίδα,*** πηγαίνω/ ***πιγενο***).

Τα τονικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: μονοσύλλαβη λέξη (οι/στο/θα), δισύλλαβη (πάει/χωριό) και τρισύλλαβη λέξη (αύριο/αρχίζουν/διακοπές/Μαρία) με την Α. να μην παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ιδιαίτερα στη διάκριση των μονοσύλλαβων λέξεων.

Τα λάθη κεφαλαίων–μικρών διαφοροποιήθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: κύριο όνομα (Μαρία) και την αρχή πρότασης (Αύριο αρχίζουν /Η Μαρία). Η Α. δε δυσκολεύτηκε στη χρήση τους με εξαίρεση το άρθρο (η) αντί για (Η), καθώς δε χρησιμοποίησε τελεία στο τέλος της προηγούμενης πρότασης (διακοπές).

Τα λάθη στίξης διαφοροποιήθηκαν σε μία μόνο υποκατηγορία: τη χρήση της τελείας (.), όπου η Α. τη χρησιμοποίησε μόνο στο τέλος της υπαγόρευσης και των δύο προτάσεων.

Για την ποσοτική αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε η αναλογική (ratio) κλίμακα και υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν ορθογραφημένα προς το συνολικό αριθμό των λέξεων που αποτελούσαν το άτυπο εργαλείο και πραγματοποιήθηκε αναλογία του συνόλου των λαθών σε ποσοστό. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία ήταν 30, σύμφωνα με το πρωτόκολλο βαθμολόγησης του εργαλείου, καθώς κάθε ορθογραφημένη λέξη βαθμολογούνταν με 1 μονάδα και η λανθασμένη με 0 μονάδες. Η συνολική επίδοση της Α. ήταν 17 ορθογραφημένες λέξεις στις 30, δηλαδή ποσοστό επιτυχίας 57% , επίπεδο κάτω από το προσδοκώμενο σε σχέση με την ηλικία της, καθώς το κριτήριο επάρκειας της ορθογραφικής δεξιότητας για τη Β΄ Δημοτικού αποτελούσε το 60%. Ειδικότερα:

Στην πρώτη ενότητα της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες στις 6 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 50%.

Στη δεύτερη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με τη μορφολογική τους ταυτότητα η επίδοση της Α. ήταν 4 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 57%.

Στην τρίτη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με την ετυμολογική, οπτική τους ταυτότητα η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 43% .

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα που περιλάμβανε τη γραφή δυο προτάσεων για τον έλεγχο της σωστής χρήσης του τονισμού, των σημείων στίξης και των κεφαλαίων-πεζών η Α. έγραψε ορθογραφημένα 7 στις 10 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 70%.

Τα αποτελέσματα των επιμέρους δοκιμασιών του άτυπου εργαλείου έδειξαν ότι τα

περισσότερα ορθογραφικά λάθη της Α. ήταν φωνολογικά, δηλαδή οι φθόγγοι των λέξεων δεν αποτυπώθηκαν με το κατάλληλο γράφημα με αποτέλεσμα την αλλοίωση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων, καθώς οι ορθογραφικές δεξιότητες εξαρτώνται από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος (Αϊδίνης, 2010).

Δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων και ιδιαίτερα ετυμολογικών. Από τις συγκεκριμένες δυσκολίες προκύπτει πως η Α. δεν έχει κατανοήσει επαρκώς τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων λόγω της μορφολογικής πολυπλοκότητας του κλιτικού συστήματός τους, ενώ παρουσιάζει δυσκολίες και στη χρήση των θεματικών κανόνων και στις διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου φωνήματος στο εσωτερικό των λέξεων. (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas&Mouzaki, 2013· Diamanti, Goulandris, Stuart&Campbell, 2014).

Τέλος, τα λάθη της τελευταίας δοκιμασίας ήταν λιγότερα και ενδεχομένως να οφείλονται σε απροσεξία, καθώς δε φάνηκαν δυσκολίες στη διάκριση των μονοσύλλαβων από τις τονούμενες λέξεις. Στη χρήση των σημείων στίξης διαπιστώθηκε άτακτη χρήση της τελείας, ενώ παρατηρήθηκε σωστή χρήση του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα.

Συμπερασματικά, τα λάθη της Α. καταδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα φωνημικής και οπτικό- ορθογραφικής επίγνωσης, καθώς και ακουστικής και οπτικής μνήμης και διάκρισης, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα για την ορθογραφική της δεξιότητα.

Συμπεράσματα

Το άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών που βρίσκονται στην πρώτη αλλά και μέση σχολική ηλικία, παρά την περιορισμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα επιτρέπουν και μπορούν να αποτυπώνουν τις ορθογραφικές δυσκολίες μαθητικών πληθυσμών με ορθογραφικά ελλείμματα. Σημαντική, ωστόσο, προϋπόθεση αποτελούν οι παράμετροι του ορισμού με σαφήνεια και ακρίβεια των δοκιμασίων, του τρόπου χορήγησή τους, καθώς και των οδηγιών κωδικοποίησης των δεδομένων. Οι δοκιμασίες επιβάλλεται να είναι ευδιάκριτες, σύντομες και να μην κουράζουν τους μαθητές. Τέλος, στα εργαλεία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά μοτίβα από όλες τις κατηγορίες λαθών που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, να διαθέτουν βιβλιογραφική και επιστημονική τεκμηρίωση από πλείστους ερευνητές ως λάθη που αφορούν στην ορθογραφική γνώση, σύμφωνα με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η ευκολία στην χρήση των άτυπων ψυχομετρικών εργαλείων λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, καθιστά τα εργαλεία χρήσιμα και προσιτά στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε περίσταση ανάλογα με τα γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τις αδυναμίες τους, τη χρονική στιγμή που χορηγούνται, χωρίς μάλιστα οι εξεταζόμενοι να νιώθουν το άγχος και την ανασφάλεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 137–150). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. &Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2017). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας.* (Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2019 από http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf.

Daiute, C. (2000). Writing and Communication Technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives On Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 251 -276). Newark, DE: InternationalReadingAssociation

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 277–285). Αθήνα: Gutenberg.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M. & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27, 337-358.

Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.

Hagiliassis, N., Pratt, C. & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing*, 19, 235–263. doi: 10.1007/s11145-005-4123-9.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg.

Νικολόπουλος, Δ. (2016). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές.* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης

σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά).* Πάτρα.

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 181–197). Αθήνα: Gutenberg.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. &Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *ReadingandWriting*, 26 (5), 615-646.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Έφηβου*. Αθηνά: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.*Α΄ Τόμος. Αθήνα.

Η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολείο και οι τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της από τους καθηγητές.

The abusive behavior of secondary school students in school and its prevention and modification techniques by teachers.

Μαρία Τσελεπίδου, *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διευθύντρια ΕΠΑ.Λ. Κάτω Νευροκοπίου Δράμας, M.Sc, tselepidou@yahoo.com*

Maria Tselepidou, *Secondary Education, Director of EPAL Kato Nevrokopiou Dramas, M.Sc, tselepidou@yahoo.com*

Abstract: The aim of this study is to investigate the abusive behavior of pupils in the school and during the lesson in the classroom, as teachers perceive it, the frequency is presented, the problems created by it and the causes that lead them students to adopt such behavior. It also attempts to investigate the teachers attitudes and the techniques they apply to tackle this phenomenon and to create an appropriate educational learning environment in classroom and to highlight the need for their support and training in the proper management of such behaviors.

Keywords: abusive behavior, school offenses, classroom management

Περίληψη: Στη παρούσα εργασία μελετάται το φαινόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο και την σχολική τάξη όπως την αντιλαμβάνονται οι καθηγητές, η συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται, τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτή και τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές να υιοθετήσουν τέτοια συμπεριφορά. Επιχειρείται επίσης η διερεύνηση της στάσης των καθηγητών και των τεχνικών που εφαρμόζονται από αυτούς για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τη δημιουργία ομαλού μαθησιακού κλίματος στην τάξη και αναδεικνύεται η ανάγκη για την υποστήριξη και επιμόρφωση τους για τη σωστή διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: παραβατική συμπεριφορά, σχολική παραβατικότητα, διαχείριση τάξης

1. Εισαγωγή

Ένα επίκαιρο και σοβαρό θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου**.**

Σύμφωνα με την Poulou (όπως αναφέρεται στην Πουρσανίδου, 2016) έρευνες έχουν καταδείξει ότι το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα

συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ άλλοι ερευνητές υπολογίζουν το ποσοστό στο 3-20% του μαθητικού πληθυσμού.

Σε μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα το φαινόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς δεν είναι τόσο έντονο όσο σε άλλες χώρες αλλά έχει αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια, απασχολεί σοβαρά την επιστημονική κοινότητα και πρέπει να αντιμετωπιστεί σωστά από την εκπαιδευτική κοινότητα (Πουρσανίδου, 2016). Η αυξητική τάση οφείλεται και στην κοινωνικοοικονομική κρίση στην Ελλάδα, που τα τελευταία χρόνια έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, και επηρέασε όχι μόνο το βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών αλλά και την ψυχολογία των παιδιών. Η άσχημη οικονομική κατάσταση στην οικογένεια επηρεάζει συναισθηματικά και νοητικά την ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2015) με αποτέλεσμα να εκτονώνονται στο σχολικό περιβάλλον με αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Η αύξηση του φαινομένου αυτού απαιτεί περαιτέρω μελέτη και αντιμετώπιση ανά σχολείο αλλά και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και ανά τύπο σχολείου, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο.

Έναυσμα για την επιλογή του θέματος της μελέτης είναι η πολύχρονη προσωπική εμπειρία μου από τη θέση της εκπαιδευτικού όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης και τις τεχνικές ελέγχου και βελτίωσης της παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών μέσα στην τάξης αλλά και από τη θέση της Διευθύντριας στο ΕΠΑ.Λ Κάτω Νευροκοπίου όπου καλούμαι καθημερινά να διαχειριστώ τέτοιες καταστάσεις και να στηρίξω-συμβουλεύσω τους συναδέλφους καθηγητές.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο σχολείο και κατά την διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη, όπως την αντιλαμβάνονται οι καθηγητές, η συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται, τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτή και τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές να υιοθετήσουν τέτοια συμπεριφορά. Επιπροσθέτως μελετώνται: η στάση των καθηγητών και οι τεχνικές που εφαρμόζουν για να τροποποιήσουν, εξομαλύνουν, την συμπεριφορά αυτή και να δημιουργήσουν κατάλληλο εκπαιδευτικό, μαθησιακό κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και την σχολική τάξη. Τέλος προτείνονται τρόποι διαχείρισης του φαινομένου και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

2. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα

Κατά τον Earl Babbie (όπως αναφέρεται στους Χαλκιά, Λάλου & Μανωλέσου, 2015), τρεις είναι οι συνηθέστεροι και χρησιμότεροι σκοποί μιας έρευνας η διερεύνηση, η περιγραφή και η ερμηνεία του φαινομένου που μελετάται.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και οι τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης αυτής της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Κάτω Νευροκοπίου

Δράμας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτονται είναι:

- Ποιες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς παρουσιάζονται στο σχολείο και σε τι συχνότητα;
- Ποιες είναι οι συνήθεις εντάσεις που παρατηρούνται μέσα στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών;
- Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με παραβατική συμπεριφορά μέσα στην τάξη;
- Ποιες τεχνικές εφαρμόζουν για να τροποποιήσουν, εξομαλύνουν την συμπεριφορά αυτή;
- Ποιες τεχνικές εφαρμόζουν για να δημιουργήσουν κατάλληλο εκπαιδευτικό, μαθησιακό κλίμα μέσα στην σχολική τάξη.

Στόχος της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν τα φαινόμενα της παραβατικής συμπεριφοράς στα τρία σχολεία Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.
- Να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών.
- Να διερευνηθούν οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να τροποποιήσουν, εξομαλύνουν την συμπεριφορά αυτή.
- Να διερευνηθεί πόσο αποτελεσματικές είναι οι τεχνικές διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς που εφαρμόζονται από τους καθηγητές και το σχολείο.

3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι *«μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους»* (Χρηστάκης, 2012, σ.154).

Η «σχολική παραβατικότητα» είναι ένας κλάδος της παραβατικότητας και προσδιορίζεται από ένα σύνολο αρνητικών συμπεριφορών όπως: οι λεκτικές επιθέσεις, οι ψυχολογικές επιθέσεις, η προσβολή, η επίδειξη ισχύος σε πιο αδύναμο παιδί με πρόθεση την πρόκληση φόβου, πόνου, ανησυχίας κατ' επανάληψη (Farrington, 1993). Η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο μπορεί να μην θεωρείται κοινωνικά αποδεκτή, αλλά δεν συνιστά απαραίτητα παράβαση νομικού κανόνα (Ζηλιασκοπούλου, 2011).

Η παραβατική – ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων στην καθημερινή διδακτική πράξη και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το θετικό και ασφαλές κλίμα που

χρειάζεται η σχολική τάξη για να λειτουργήσει σωστά.

Οι μορφές παραβατικής-αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν μεταξύ: μαθητή και κανόνων λειτουργίας του σχολείου (απουσίες, αργοπορία, ανυπακοή, αυθάδεια, μη συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου), μαθητή και μαθημάτων (μη συμμετοχή στο μάθημα, απουσία τσάντας και προετοιμασίας από το σπίτι), μαθητή και εκπαιδευτικού της τάξης (μη σεβασμός σε καθηγητές – συμμαθητές, εξύβριση, χυδαίες εκφράσεις, ανάρμοστη συμπεριφορά, διατάραξη του μαθήματος, ανυπακοή, αυθάδεια), μαθητών μεταξύ τους (σχολικός εκφοβισμός (bulling), σωματική, λεκτική βία), μαθητή και ιδιοκτησίας (καταστροφή βιβλίων, ζημιές και καταστροφές στο χώρο του σχολείου χωρίς αιτία) (Μπίκος, 2011; Μπίκος, 2014).

Κατά τον Walker (1997), η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται μέσα στην τάξη όταν οι μαθητές/μαθήτριες: σηκώνονται από τη θέση τους, γελάνε, αντιμιλούν και βρίζουν, ενοχλούν τους συμμαθητές τους, χτυπάνε και τσακώνονται, αγνοούν τον εκπαιδευτικό, διαμαρτύρονται, λένε ψέματα, δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης, εκδηλώνουν θυμό, καταστρέφουν τη σχολική περιουσία, δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται.

Η εκδήλωση μίας τέτοιας συμπεριφοράς μπορεί να οφείλεται σε παθολογικούς ή σε κοινωνικοοικονομικούς ή οικογενειακούς παράγοντες όπως: προβλήματα υγείας, εφηβείας, συναισθηματικές διαταραχές, υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, ενδοοικογενειακή βία, κοινωνική προέλευση, οικογενειακά προβλήματα, κ.ά. (Παναγάκος, 2016).

Ένας παράγοντας επίσης που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την συμπεριφορά του μαθητή είναι το ίδιο το περιβάλλον του σχολείου με τις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και πειθαρχίας που εφαρμόζει, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού – μαθητή και γενικότερα το κλίμα της τάξης. (Πουρσανίδου, 2016). Πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2007, έδειξε ότι το 68% των μαθητών αισθάνεται κούραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 58% ότι βιώνει έντονη πίεση, το 53% ότι νιώθει πλήξη, και ένα ποσοστό περίπου 32% βιώνει απογοήτευση (Ρέντζιος, 2014).

Σε έρευνα επίσης που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΟ) σε 3.000 μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου από 450 σχολεία όλης της χώρας παρατηρήθηκε ότι:

«*Η συχνότητα με την οποία οι Έλληνες μαθητές διαπράττουν ή υφίστανται επιθετικές πράξεις είναι σχετικά μικρή. Τα ποσοστά των επιθετικών πράξεων που διαπράττουν οι μαθητές διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μας επιτρέπουν να προβλέψουμε εάν σε ένα σχολείο διαπράττονται περισσότερες ή λιγότερες επιθετικές πράξεις από μαθητές. Έτσι, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν, μεταξύ άλλων: το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων. Όσο πιο πολλοί είναι οι μαθητές στο σχολείο κι όσο πιο πολλά είναι τα συστεγαζόμενα σχολεία, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές.» (*Motta & Tsergas, 2000:7-9).

Επίσης σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου παρουσιάσθηκαν κρούσματα παραβατικότητας από εφήβους μαθητές παρατηρήθηκε ότι σε ποσοστό 9-11% οι μαθητές που δέχθηκαν σχολική βία απουσίασαν στη συνέχεια από 1-10 μέρες από το σχολείο λόγω του φόβου (Τσίγκανου, 2005).

Σε έρευνα του σε σχολεία ο Dan Olweus (2009) που πρώτος αναγνώρισε το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και ερεύνησε τα αίτια, τη συχνότητα εμφάνισης του και τις συνέπειες, απέδειξε ότι με επιστημονικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις είναι δυνατή η μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και η βελτίωση του σχολικού κλίματος σε ποσοστό μέχρι και 50% (Παναγάκος, 2016).

Η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων απαιτεί ειδικές τεχνικές πρόληψης πριν εκδηλωθούν αλλά και τεχνικές παρέμβασης για την εξομάλυνση και τροποποίηση τους. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μετεκπαιδεύσεις, σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες) στον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων (Παναγάκος, 2016) καθώς και η στήριξη στο έργο τους από ειδικούς επιστήμονες του τομέα της Ψυχολογίας.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου όπως: το μοντέλο πρόληψης κατά τον W. Glasser και το μοντέλο πρόληψης κατά τον J. Kounin, η θέσπιση κανόνων (το μαθητικό συμβόλαιο τάξης ή ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας του σχολείου) και τα βιωματικά σεμινάρια από εξειδικευμένους εκπαιδευτές με συμμετοχή μαθητών, καθηγητών, μαθητών και καθηγητών.

Το μοντέλο πρόληψης τέτοιων φαινομένων του W. Glasser, που προαναφέρθηκε, βασίζεται στις 4 ανάγκες του μαθητή που είναι: Η ανάγκη για αγάπη, ο έλεγχος, η ελευθερία και η χαρά (η σημαντικότερη) (Glasser, 1999).

Τα 6 βήματα του μοντέλου πρόληψης ατομικών περιπτώσεων του W. Glasser είναι (Glasser, 1999; Νάσαινας, 2008):

1. Εξασφάλισε ένα αποκεντρωμένο και συμμετοχικό πλαίσιο οργάνωσης της τάξης.
2. Εξασφάλισε στο μαθητή με προβληματική συμπεριφορά εμπειρίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες του για αγάπη, αυτοδιάθεση, ελευθερία, χαρά.
3. Βοήθησέ τον να εντοπίσει την προβληματική του συμπεριφορά.
4. Βοήθησέ τον να αξιολογήσει την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά του.
5. Βοήθησέ τον να προγραμματίσει ένα σχέδιο βελτίωσης της συμπεριφοράς και να γίνει αυτόνομος και υπεύθυνος.
6. Οργάνωσε συναντήσεις με το μαθητή και αξιολόγησε τον τρόπο υλοποίησης του σχεδίου δράσης.

Τα πέντε κύρια σημεία του μοντέλου πρόληψης τέτοιων φαινομένων του Kounin, που προαναφέρθηκε, είναι (Manning, & Bucher, 2013; Παναγάκος, 2016):

1. Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Άμεση και σωστή αντίδραση του εκπαιδευτικού στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
2. Ικανότητα του εκπαιδευτικού για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς τη διακοπή της διδασκαλίας.
3. Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς διακοπές, με άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.
4. Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
5. Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.

Αναφέρονται επίσης στη βιβλιογραφία και πολλές τεχνικές παρέμβασης όπως: η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οικοσυστημική προσέγγιση, η τεχνική της αναπλαισίωσης, η τεχνική της κερκόπορτας, η σχολική διαμεσολάβηση, η απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη, η επιβολή ποινής και η συνεργασία με την οικογένεια. (Παναγάκος, 2016; Schrumpf, Crawford & Bodine, 1997).

Στην οικοσυστημική προσέγγιση γίνεται προσπάθεια αλλαγής της προβληματικής κατάστασης με την οικοδόμηση των θετικών στοιχείων του μαθητή.

Στην τεχνική της αναπλαισίωσης κατανοείται η τωρινή προβληματική συμπεριφορά του μαθητή και διερευνώνται θετικές εναλλακτικές ερμηνείες και αλλαγή συμπεριφοράς.

Στην τεχνική της κερκόπορτας επικεντρωνόμαστε στις προβληματικές συναλλαγές κι όχι στο πρόβλημα. Στο συμβόλαιο μαθητή –καθηγητή ή σχολείου καταγράφονται τι θέλει ο μαθητής και τι θέλει ο καθηγητής ή το σχολείο (δικαιώματα-υποχρεώσεις).

Η συνεργασία με τους γονείς επίσης είναι πολύτιμη γιατί βοηθά να κατανοήσουμε την πηγή του προβλήματος και να βοηθήσουμε από κοινού (γονείς και εκπαιδευτικοί-σχολείο) να διορθωθεί ή να προληφθεί η παραβατική συμπεριφορά του μαθητή.

Οι τεχνικές απομάκρυνσης και ποινών πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν λιγότερο και να προτιμάται η σχολική διαμεσολάβηση που καθορίζεται και με την Υπουργική απόφαση ΥΑ 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018) στο το Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής, που καταρτίζεται και με τη συνεργασία των καθηγητών και των μαθητικών κοινοτήτων κάθε σχολείου ως εξής: *«Οι παιδαγωγικού χαρακτήρα ενέργειες (όπως έκφραση συγγνώμης, αποκατάσταση ζημιών, έμπρακτη μεταμέλεια, διαμεσολάβηση) χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών με περισσότερο ήπια μέσα από τα παιδαγωγικά μέτρα. Για τον λόγο αυτό οι παιδαγωγικού χαρακτήρα ενέργειες αποφασίζονται μετά από συζήτηση και σε συμφωνία με όποιον/α μαθητή/τρια αφορούν και μπορούν να περιγράφονται εκτενέστερα στο Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής κάθε σχολείου.»*

Για την έγκαιρη πρόληψη των περιστατικών επιθετικότητας και σχολικής βίας αναφέρονται

και διάφορα προγράμματα, όπως το Νορβηγικό, το μοντέλο Dan Olweus ή το Φινλανδικό μοντέλο KIVAKOULOU, ή το πρόγραμμα, το οποίο υιοθετήθηκε στην Ελλάδα από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (ιστοσελίδα https://www.snf.org/29711) (Ρέντζιος, 2014).

4. Ερευνητική Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα (Δημητρόπουλος, 2004). Οι ερευνητικές τεχνικές διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές, οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Gorard & Taylor, 2004).

Σύμφωνα με τον Βερναρδάκη (όπως αναφέρεται στους Χαλκιά κ.ά., 2015) υπάρχουν δύο βασικές ερευνητικές τεχνικές για «*την κοινωνική έρευνα και κατ' επέκταση, για τις δημοσκοπήσεις και τις δειγματοληπτικές έρευνες, αυτή που βασίζεται στα ποσοστά των απαντήσεων και την επεξεργασία με ποσοτική μέθοδο και αυτή που στηρίζεται στην εκτίμηση της στάσης των ερωτώμενων με ποιοτική επεξεργασία αποτελεσμάτων, ώστε οι απαντήσεις να προσλαμβάνονται ως μια ολότητα*».

Η μεθοδολογία έρευνας που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη όσον αφορά τα δεδομένα και τον αριθμό των συμμετεχόντων ατόμων είναι ποσοτική (Quantitative), δειγματοληπτική, μια εμπειρική μέθοδος που χρησιμοποιεί αριθμητικά και μετρήσιμα στοιχεία και βασίζει τα αποτελέσματα στη στατιστική ανάλυση (Gorard & Taylor, 2004).

Η έρευνα ήταν πρωτογενής αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν άμεσα από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και διερευνητική γιατί δεν είχε γίνει άλλη φορά μελέτη του φαινομένου της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στα σχολεία του δείγματος της έρευνας. Επίσης ως προς τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να χαρακτηριστεί και κοινωνιομετρική.

Ως προς το σκοπό είναι περιγραφική, παρεμβατική, προκαταρκτική-πιλότος, αφού γίνεται περιγραφή από τους ερωτώμενους ειδικών περιστάσεων και καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο που εργάζονται σε μια συγκεκριμένη δημογραφική περιοχή.

Επίσης είναι διερευνητική γιατί από τα αποτελέσματα δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα λόγω του μικρού εύρους του δείγματος.

4.1 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός (population) της έρευνας περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες του Νομού Δράμας.

Οι τεχνικές δειγματοληψίας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τη δειγματοληψία με

πιθανότητες και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες (Χαλικιάς κ.ά., 2015). Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η μη τυχαία δειγματοληψία, χωρίς πιθανότητα, η δειγματοληψία κρίσεως ή σκόπιμη δειγματοληψία, όπου τα στοιχεία του δείγματος επιλέγονται κατά την κρίση του ερευνητή ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικά και χρησιμοποιείται όταν πρόκειται για μια πιλοτική έρευνα (Cohen et al., 2008; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Το δείγμα (sample) της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τη σχολική χρονιά 2018-2019 στα τρία σχολεία του Κάτω Νευροκοπίου: το Γυμνάσιο Κάτω Νευροκοπίου με πλήθος καθηγητών 11, το Λύκειο Κάτω Νευροκοπίου με πλήθος καθηγητών 12 και το ΕΠΑ.Λ. Κάτω Νευροκοπίου με πλήθος καθηγητών 8.

4.2 Εργαλείο έρευνας

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε σαν μέσο συλλογής πληροφοριών ένα δομημένο ερωτηματολόγιο προσωπικής συμπλήρωσης (Χαλικιάς κ.ά., 2015), σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google forms που διατίθεται δωρεάν από τη Google. Η χρήση του ερωτηματολογίου ενδείκνυται για ποσοτικές έρευνες όπως η συγκεκριμένη και δίνει χρόνο στους ερωτώμενους να το μελετήσουν πριν απαντήσουν χωρίς τη φυσική παρουσία του ερευνητή και να διατηρήσουν την ανωνυμία τους (Cohen & Manion, 1994; Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις διχοτομικές (ναι –όχι), απλής επιλογής, πολλαπλής επιλογής και τύπου Likert ή ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής (καθόλου-λίγο-μέτρια-πολύ) (Παπαδημητρίου, Φλώρου & Αναστασιάδου, 2001). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε έτοιμο από την Διπλωματική της Δρούλια Γ. (2015) αφού πρώτα τροποποιήθηκε ώστε να γίνει μικρότερο και να προσαρμοστεί στην συγκεκριμένη έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρείς ενότητες ερωτήσεων. Στην πρώτη ενότητα με τίτλο **«Α. Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη»** έχουμε έξι (6) ερωτήσεις τύπου απλής επιλογής, πολλαπλής επιλογής και Likert. Στην ενότητα αυτή διερευνάται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (ερώτηση 1) και η συχνότητα των ατομικών και ομαδικών μορφών προβληματικής συμπεριφοράς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια το μαθήματος (ερωτήσεις 2 έως 6).

Στην δεύτερη ενότητα με τίτλο **«Β. Συναισθήματα και ενέργειες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη»** έχουμε πέντε (5) ερωτήσεις τύπου απλής επιλογής, πολλαπλής επιλογής και Likert. Στην ενότητα αυτή γίνεται διερεύνηση των συναισθημάτων που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και σε τι ποσοστό το καθένα (ερώτηση 1) καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο για να ενδυναμώσουν την

εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για να διαμορφώσουν θετικό μαθησιακό και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη τους προλαμβάνοντας και τροποποιώντας την ανεπιθύμητη και διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε αυτή (ερωτήσεις 2 έως 5).

Στην τρίτη ενότητα με τίτλο «**Γ. Δημογραφικά στοιχεία - εργασιακή κατάσταση**» έχουμε έξι (6) ερωτήσεις τύπου απλής επιλογής και πολλαπλής επιλογής. Στην ενότητα αυτή αποτυπώνονται τα δημογραφικά στοιχεία και το προφίλ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλαδή το φύλο, η ηλικία, οι επιπλέον σπουδές, το σχολείο υπηρεσίας, τα έτη προϋπηρεσίας και η εργασιακή σχέση.

4.3 Διαδικασία έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, αφού έγινε η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε πρώτα ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων του Κάτω Νευροκοπίου: Ημερήσιο Γυμνάσιο, Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο κατόπιν συνεννοήσεως με τους Διευθυντές των σχολείων. Στη συνέχεια έγινε η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος των λογιστικών φύλλων και του SPSS.

5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε διαγράμματα και κατάλληλους πίνακες όπου απεικονίζονται κατάλληλα σε ποσοστά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και είναι ομαδοποιημένα σε τρία μέρη: Δημογραφικά στοιχεία, Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και Συναισθήματα και ενέργειες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Στο πρώτο μέρος (Δημογραφικά στοιχεία) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος (Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη) παρουσιάζεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και η συχνότητα των ατομικών και ομαδικών μορφών προβληματικής συμπεριφοράς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια το μαθήματος. Στο τρίτο μέρος (Συναισθήματα και ενέργειες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη) παρουσιάζονται τα συναισθήματα που δημιουργούνται

στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και σε τι ποσοστό το καθένα και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο για να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και να διαμορφώσουν θετικό μαθησιακό και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη προλαμβάνοντας και τροποποιώντας τις ανεπιθύμητες και διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε αυτή.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

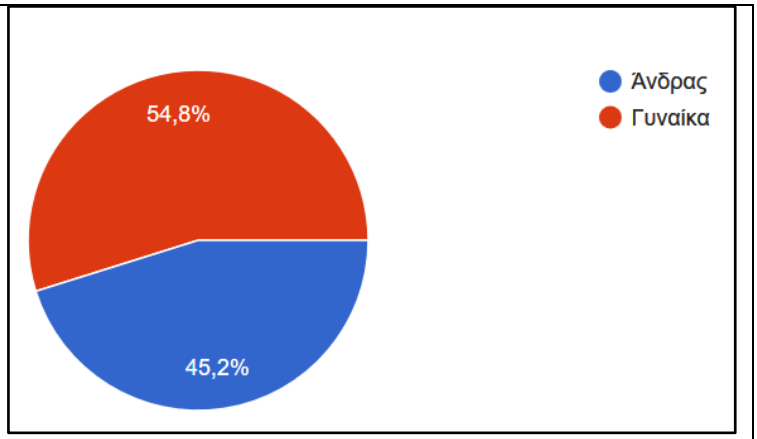
Οι ερωτηθέντες ήταν 54,8% γυναίκες (βλέπε Πίνακα 5.1), οι συμμετέχοντες ηλικιακά είναι οι περισσότεροι από 36 έως 55 ετών σε ποσοστό 83,9% (βλέπε Πίνακα 5.2), οι περισσότεροι έχουν 11-20 έτη χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σε ποσοστό 58,10% (βλέπε Πίνακα 5.3).

Από την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι περισσότεροι είναι μόνιμοι ενώ μόνο ένα ποσοστό 25,81% είναι αναπληρωτές και ελάχιστοι οι ωρομίσθιοι (2) (βλέπε Πίνακα 5.4). Υπηρετούν στο Ημερήσιο Λύκειο 12, στο Ημερήσιο ΕΠΑ.Λ. 8 και στο Ημερήσιο Γυμνάσιο 11 (Πίνακα 5.5).

Είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού 14, διδακτορικού 2 και δεύτερου πτυχίου 2 (βλέπε Πίνακα 5.6) ενώ 13 δεν έχουν άλλο πτυχίο εκτός του βασικού. Το μεγαλύτερο ποσοστό (67,7%) των καθηγητών δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με την διαχείριση της τάξης (βλέπε Πίνακα 5.7).

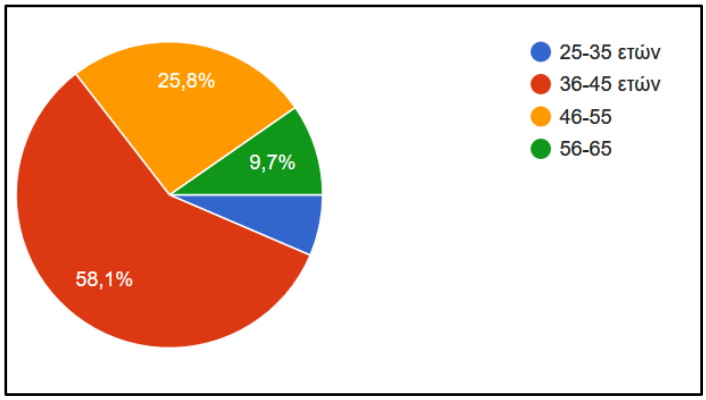
Πίνακας 5.1: Φύλλο συμμετεχόντων στην έρευνα

Άνδρας	14	45,20%
Γυναίκα	17	54,80%
Σύνολο	31	100%



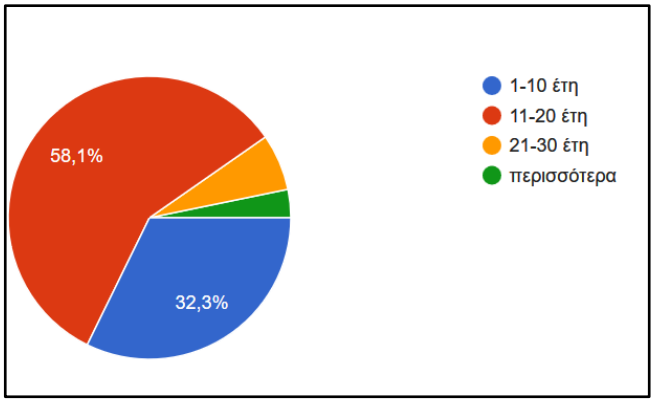
Πίνακας 5.2: Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα

25-35 ετών	2	6,50%
36-45 ετών	18	58,10%
46-55 ετών	8	25,80%
56-65 ετών	3	9,70%
Σύνολο	31	100%



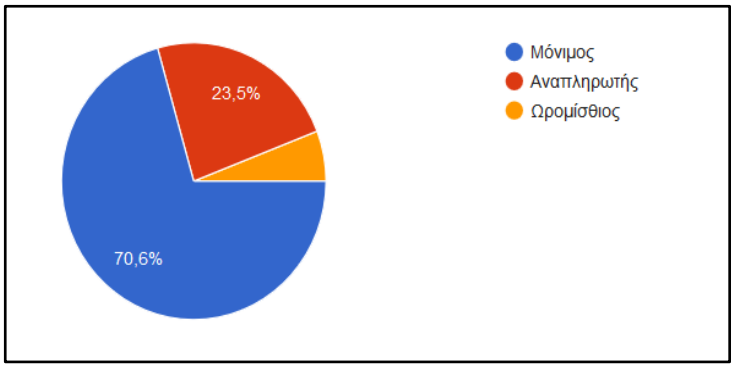
Πίνακας 5.3: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συμμετεχόντων στην έρευνα

1-10 έτη	10	32,30%
11-20 έτη	18	58,10%
21-30 έτη	2	6,50%
>30	1	3,20%
Σύνολο	31	100%



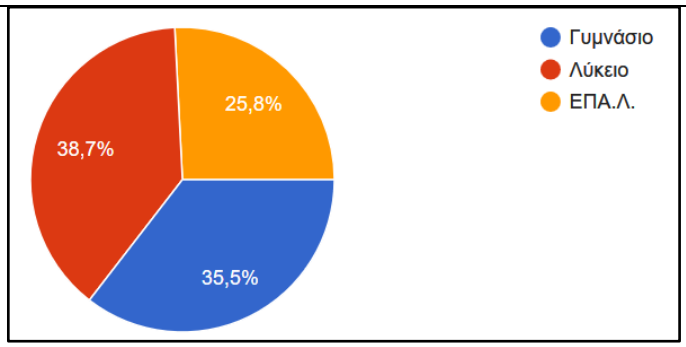
Πίνακας 5.4 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης

Αναπληρωτής	8	25,81%
Μόνιμος	21	67,74%
Ωρομίσθιος	2	6,45%
Σύνολο	31	100%



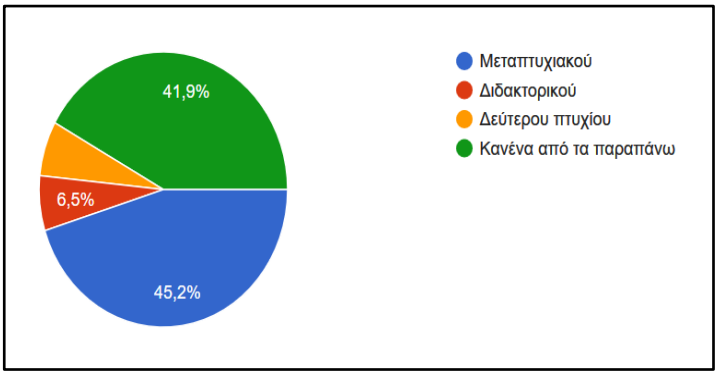
Πίνακας 5.5: Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο

Γυμνάσιο	11	35,48%
Λύκειο	12	38,71%
ΕΠΑ.Λ.	8	25,81%
Σύνολο	31	100%



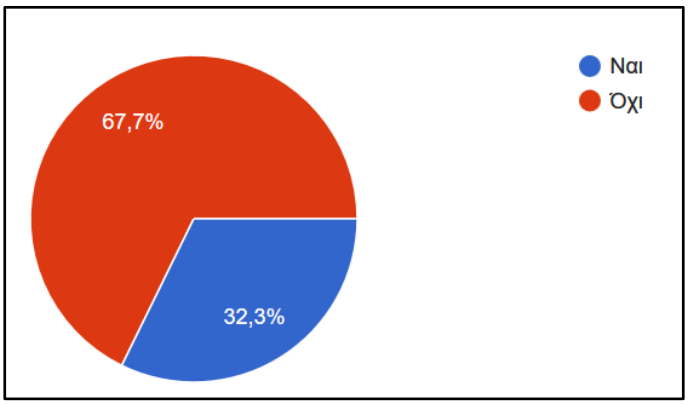
Πίνακας 5.6: Κατοχή Μεταπτυχιακού, διδακτορικού, δεύτερου πτυχίου

Διδακτο-ρικού	2	6,45%
Μεταπτυ-χιακού	14	45,16%
Δεύτερου πτυχίου	2	6,45%
Κανένα από τα παραπάνω	13	41,94%
Σύνολο	31	100%



Πίνακας 5.7: Παρακολούθηση σεμιναρίου σχετικό με την διαχείριση της τάξης

Όχι	21	67,70%
Ναι	10	32,30%
Σύνολο	31	100%



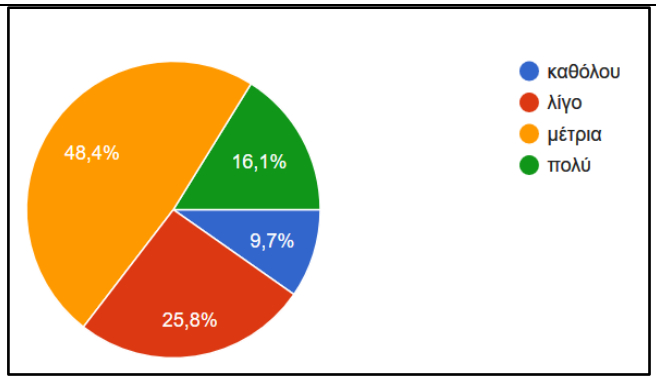
5.2 Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη

5.2.1 Συχνότητα προβλημάτων διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο 1 στους 2 καθηγητές (48,40%) του δείγματος αντιμετωπίζει προβλήματα μέσα στην τάξη (βλέπε Πίνακα 5.8). Ένα μεγάλο ποσοστό (45,2%) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι υπάρχει σημαντική αύξηση των προβλημάτων της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (βλέπε Πίνακα 5.9)

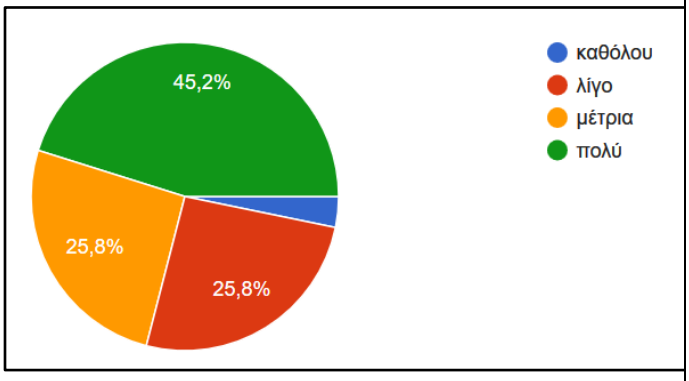
Πίνακας 5.8: Συχνότητα προβλημάτων διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

λίγο	3	25,80%
καθόλου	8	9,70%
μέτρια	15	48,40%
πολύ	5	16.10%
Σύνολο	31	100%



Πίνακας 5.9: Αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια

λίγο	8	25,80%
καθόλου	8	25,80%
μέτρια	1	3,20%
πολύ	14	45,20%
Σύνολο	31	100%

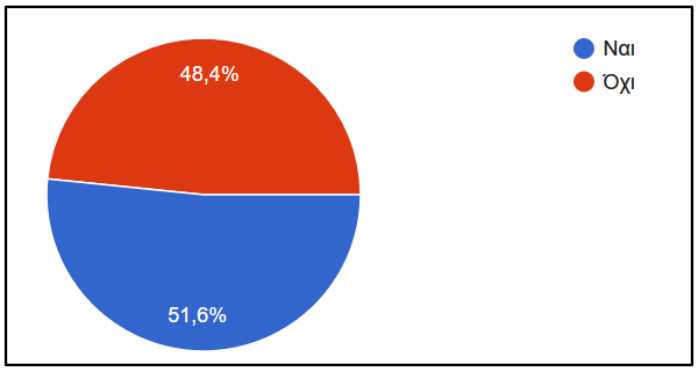


5.2.2 Κατασπατάληση διδακτικού χρόνου για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Παρατηρούμε επίσης ότι το 48,49% απάντησε ότι χάνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη (βλέπε Πίνακα 5.10).

Πίνακας 5.10: Κατασπατάληση διδακτικού χρόνου για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Ναι	15	48,49%
Όχι	16	51,61%
Σύνολο	31	100%



5.2.3 Συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Στον Πίνακα 5.11 όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρούμε ότι το 22,58% των καθηγητών συναντούν περισσότερο φαινόμενα ανυπακοής και ενόχλησης των συμμαθητών και το 12,90% αναφέρουν την χρήση κινητού μέσα στην τάξη και 1 στους 10 την καθυστερημένη προσέλευση.

Πίνακας 5.11: Συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Καθυστερημένη προσέλευση	λίγο	15	48,39%
	καθόλου	2	6,45%
	μέτρια	11	35,48%
	πολύ	3	9,68%
	Σύνολο	31	100%

Ανυπακοή	λίγο	7	22,58%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	16	51,61%
	πολύ	7	22,58%
	Σύνολο	31	100%
Ενόχληση συμμαθητών	λίγο	7	22,58%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	16	51,61%
	πολύ	7	22,58%
	Σύνολο	31	100%
Χρήση κινητού τηλεφώνου	λίγο	12	38,71%
	καθόλου	14	45,16%
	μέτρια	1	3,23%
	πολύ	4	12,90%
	Σύνολο	31	100%

5.2.4 Συμπεριφορές μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Στον Πίνακα 5.12 όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρούνται από τους 3 στους 10 περισσότερο φαινόμενα λεκτικής βίας και απειλές παρά σωματική επίθεση ή κοινωνική απομόνωση.

Πίνακας 5.12: Συμπεριφορές μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Λεκτική Βία, Απειλές	λίγο	14	45,16%
	καθόλου	4	12,90%
	μέτρια	9	29,03%
	πολύ	4	12,90%
	Σύνολο	31	100%
Σωματική επίθεση	λίγο	14	45,16%
	καθόλου	15	48,39%
	μέτρια	2	6,45%
	πολύ	0	0,00%
	Σύνολο	31	100%
Κοινωνική απομόνωση	λίγο	12	38,71%
	καθόλου	12	38,71%
	μέτρια	5	16,13%
	πολύ	2	6,45%
	Σύνολο	31	100%

5.2.5 Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη

Στον Πίνακα 5.13 όπου καταγράφονται τα προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3,23% αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό φαινόμενα αυξημένου βαθμού διενέξεων μεταξύ των μαθητών και λιγότερο το 25,81% αυτών. Ενώ το 16,13% παρατηρεί ότι υπάρχει πολύς θόρυβος μέσα στην τάξη.

Πίνακας 5.13: Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη

Αυξημένος βαθμός διενέξεων	λίγο	14	45,16%
	καθόλου	8	25,81%
	μέτρια	8	25,81%
	πολύ	1	3,23%
	Σύνολο	31	100%
Επιθετικότητα	λίγο	14	45,16%
	καθόλου	9	29,03%
	μέτρια	8	25,81%
	πολύ	0	0,00%
	Σύνολο	31	100%
Υψηλό επίπεδο θορύβου	λίγο	12	38,71%
	καθόλου	2	6,45%
	μέτρια	12	38,71%
	πολύ	5	16,13%
	Σύνολο	31	100%

5.3 Συναισθήματα και ενέργειες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική τάξη

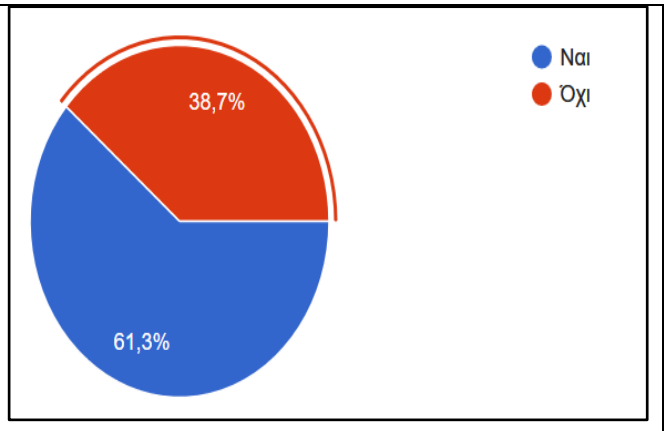
Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται στατιστικά σε ποσοστά και με κατάλληλα διαγράμματα: κατά πόσο τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και εκτός τάξης (βλέπε Πίνακα 5.14), τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης (βλέπε Πίνακα 5.15), οι τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών (βλέπε Πίνακα 5.15), οι άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη (βλέπε Πίνακα 5.16), οι τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών (βλέπε

Πίνακα 5.17) και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να περιορίσουν αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα της τάξης (βλέπε Πίνακα 5.18).

5.3.1 Πόσο τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και εκτός τάξης.

Πίνακας 5.14: Πόσο τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και εκτός τάξης.

Ναι	12	38,70%
΄Οχι	19	61,30%
Σύνολο	31	100%



Όπως καταδεικνύεται από τους ερωτώμενους τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 38,70% και εκτός τάξης (βλέπε Πίνακας 5.14)

5.3.2 Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 45,16% αισθάνονται απογοήτευση λόγω των προβλημάτων διαχείρισης τάξης και λίγο έως καθόλου άγχος ή εκνευρισμό (βλέπε Πίνακα 5.15)

Πίνακας 5.15: Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης

Άγχος	λίγο	13	41,94%
	καθόλου	13	41,94%
	μέτρια	3	9,68%
	πολύ	2	6,45%
	Σύνολο	31	100%

Ανησυχία-εκνευρισμός	λίγο	16	51,61%
	καθόλου	3	9,68%
	μέτρια	9	29,03%
	πολύ	3	9,68%
	Σύνολο	31	100%
Απογοήτευση	λίγο	7	22,58%
	καθόλου	3	9,68%
	μέτρια	7	22,58%
	πολύ	14	45,16%
	Σύνολο	31	100%

5.3.3 Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

Για την αντιμετώπιση των μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών τους οι καθηγητές δεν αγνοούν το πρόβλημα (σε ποσοστό 74,19% απάντησαν καθόλου), αλλά προτιμούν να το λύνουν στην τάξη (μέτρια 45,16%) ή να το συζητούν με τους μαθητές τους και να παίρνουν τη γνώμη των συναδέλφων τους (βλέπε Πίνακα 5.15).

Πίνακας 5.16: Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

Αντιμετωπίζω το ζήτημα μέσα στην τάξη	λίγο	7	22,58%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	14	45,16%
	πολύ	9	29,03%
	Σύνολο	31	100%

Το συζητώ με άλλους συναδέλφους	λίγο	11	35,48%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	13	41,94%
	πολύ	6	19,35%
	Σύνολο	31	100%
Συζητώ προσωπικά με τους μαθητές	λίγο	8	25,81%
	καθόλου	0	0,00%
	μέτρια	12	38,71%
	πολύ	11	35,48%
	Σύνολο	31	100%
Αγνοώ το πρόβλημα	λίγο	6	19,35%
	καθόλου	23	74,19%
	μέτρια	2	6,45%
	πολύ	0	0,00%
	Σύνολο	31	100%

5.3.4 Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη

Οι άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 48,39% για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη είναι η επίπληξη Επίσης οι 12 στους 31 χρησιμοποιούν αρκετά την αποβολή από την τάξη και 9 στους 31 αρκετές φορές την παραπομπή στο Διευθυντή. (βλέπε Πίνακα 5.16).

Πίνακας 5.17: Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη

Ωριαία αποβολή	λίγο	14	45,16%
	καθόλου	3	9,68%
	μέτρια	12	38,71%
	πολύ	2	6,45%
	Σύνολο	31	100%
Παραπομπή στο Διευθυντή	λίγο	10	32,26%
	καθόλου	3	9,68%
	μέτρια	9	29,03%
	πολύ	9	29,03%
	Σύνολο	31	100%
Επίπληξη	λίγο	3	9,68%
	καθόλου	2	6,45%
	μέτρια	11	35,48%
	πολύ	15	48,39%
	Σύνολο	31	100%

5.3.5 Τεχνικές που περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξης.

Για τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να περιορίσουν αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα της τάξης απάντησαν σε ποσοστό 67,74% ότι χρησιμοποιούν την τεχνική του Οργανωμένου σχεδίου μαθήματος, σε ποσοστό 58,06% ότι προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών ενώ το 38,71 % αυτών χρησιμοποιεί αρκετές φορές την παραδειγματική τιμωρία μαθητών με κακή συμπεριφορά (βλέπε Πίνακα 5.18).

Πίνακας 5.18: Τεχνικές που περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξης.

Οργανωμένο σχέδιο μαθήματος	λίγο	4	12,90%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	5	16,13%
	πολύ	21	67,74%
	Σύνολο	31	100%
Μάθημα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών	λίγο	2	6,45%
	καθόλου	0	0,00%
	μέτρια	11	35,48%
	πολύ	18	58,06%
	Σύνολο	31	100%
Επιβράβευση μαθητών με καλή συμπεριφορά	λίγο	4	12,90%
	καθόλου	1	3,23%
	μέτρια	14	45,16%
	πολύ	12	38,71%
	Σύνολο	31	100%
Παραδειγματική τιμωρία μαθητών με κακή συμπεριφορά	λίγο	12	38,71%
	καθόλου	6	19,35%
	μέτρια	12	38,71%
	πολύ	1	3,23%
	Σύνολο	31	100%

6. Ανάλυση σύνθεση και σχολιασμός

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι μόνιμοι, ενώ ελάχιστοι είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι και υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση από 1 -20 έτη και τρείς μόνο περισσότερα χρόνια. Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, και ένας στους δύο δεν κατέχει άλλο τίτλο πλην του βασικού πτυχίου.

Περίπου πέντε στους δέκα εκπαιδευτικούς αντιμετώπισαν προβλήματα διαχείρισης της τάξης σε μεγάλη ή πολύ μεγάλη συχνότητα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ωστόσο, το ζήτημα φαίνεται να απασχολεί σε αρκετό βαθμό τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αφού μόλις ένας στους δέκα περίπου εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι δεν αντιμετώπισε καθόλου τέτοια προβλήματα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, περίπου επτά στους δέκα, εκτιμούν ότι υπάρχει κάποια επιδείνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, με ένα σημαντικό ποσοστό 45,2% να θεωρούν ότι αυτή η επιδείνωση είναι σε μεγάλο βαθμό, ενώ μόνο ένας στους τριάντα δύο δηλώνει ότι δεν παρατήρησε καμία αύξηση των προβλημάτων αυτών. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται άμεσα με την κατασπατάληση του διδακτικού χρόνου όπως αναφέρει το 50% των καθηγητών.

Για τις περισσότερες από τις μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς που τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται όλο και πιο συχνά όχι μόνο στα ελληνικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τις συναντούν σε σημαντικό βαθμό. Σε μεγαλύτερο βαθμό έρχονται αντιμέτωποι με διαταρακτικές συμπεριφορές όπως η ανυπακοή και η ενόχληση των συμμαθητών με λεκτική βία –απειλές και το υψηλό επίπεδο θορύβου μέσα στην τάξη. Για την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών εφαρμόζουν την τακτική της επίπληξης και την παραπομπή στο Διευθυντή, ενώ η τιμωρία ως τρόπος παραδειγματικής αντιμετώπισης των μαθητών γίνεται αποδεκτή από μέτριο ποσοστό εκπαιδευτικών.

Ένα μεγάλο ποσοστό καθηγητών κατανοεί τις συμπεριφορές των μαθητών τους και συζητά τα προβλήματα μέσα στην τάξη και μαζί τους ενώ συχνά τα συζητά και με τους συναδέλφους του και ένα επίσης υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη.

Τα θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης επίσης όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις στον Πίνακα 5.15 δημιουργούν σε μεγάλο βαθμό απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς και σε λιγότερο ανησυχία και εκνευρισμό.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη και

των τεχνικών που προτείνουν και υιοθετούν για πρόληψη και τροποποίηση της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους. Από τα αποτελέσματα και την ανάλυση της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη βαρύτητά του ρόλου τους και έχουν επίγνωση των δυσκολιών που παρουσιάζονται λόγω των διαταρακτικών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη και αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις καθηγητών μαθητών.

Ένα σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη δεν αγνοεί το πρόβλημα αλλά προσπαθεί να το διαχειριστεί και να το τροποποιήσει-βελτιώσει ώστε να μην δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα επισημαίνεται επίσης ότι το θέμα της διαχείρισης της τάξης απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στην ακριτική περιοχή του Κάτω Νευροκοπίου κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά οι οποίοι μάλιστα παρατηρούν και αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (βλέπε Πίνακα 5.9). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση που οδηγεί σταδιακά στην επαγγελματική εξουθένωση.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και σε άλλες έρευνες όπως αυτή των Richardson & Fallona, (2001). Οι συμπεριφορές αυτές δεν εμφανίζονται μόνο στα ελληνικά σχολεία αλλά και διεθνώς σχετίζονται με την απώλεια διδακτικού χρόνου και με την ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών καθηγητών (Heward, 2000). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με έρευνες πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο μέσα σε μία σύγχρονη σχολική τάξη (Κοσσυβάκη, 2001; Ξωχέλλης, 2002).

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να γίνει και σε μεγαλύτερο πληθυσμό, όπως όλα τα σχολεία του Νομού Δράμας, για να διερευνηθούν οι απόψεις των καθηγητών για τη διαχείριση της τάξης και η συμπεριφορά των μαθητών στις αστικές περιοχές.

Θα μπορούσε επίσης να συμπληρωθεί η έρευνα και με τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε αυτό το θέμα και τη στήριξη που χρειάζονται από το Υπουργείο Παιδείας και την εκπαιδευτική κοινότητα. Καθώς επίσης να πλαισιωθεί και με ερωτήσεις σχετικές με τη διαχείριση του άγχους και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα Μεταίχμιο.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.

Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York, NY, US: HarperPerennial.

Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press. Ανακτήθηκε από

https://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118

Heward, W. (2000). Exceptional Children: An Introduction to Special Education. New

Jersey: Prentice Hall.

Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom management: Models, applications, and cases.* Pearson.

Motta, F., & Tsergas, N. (2000). When things at school.....get aggressive. *Athens: Pedagogical Institute.*

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 19-44). Routledge.

Poulou*, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational psychology in practice*, 21(1), 37-52.

Richardson, V. & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner.

Journal of Curriculum Studies, 33,705-728.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide*. Research Press.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής έρευνας. *Εκδόσεις Έλλην.*

Δρούλια, Γ. (2015). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2011). Περιοδικό «Exclusive Family» (Οκτώβριος 2011) της εφημερίδας «Αγγελιοφόρος». Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:

http://www.dziliaskopoulou.com/single-post/2011/02/10/%CE%95%CF%86%CE%B7%CE%B2%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Διδασκαλία και μάθηση στη σημερινή σχολική πραγματικότητα: αντιλήψεις και σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Μπίκος, Κ. Γ., (2011). Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. *Θεσσαλονίκη: Ζυγός.*

Μπίκος, Κ. Γ., (2014). Η παιδαγωγική σχέση: αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Απόκλιση και παραβατικότητα: Απόκλιση και

παραβατικότητα στη σχολική τάξη. *Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2014*. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: http://eclass.auth.gr/courses/OCRS157/

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. *Στο 2ο διεθνές συνέδριο Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα, θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής: Πάτρα*.

Νάσαινας Γ. (2008). Η προβληματική συμπεριφορά στη σχολική ζωή –προτάσεις αντιμετώπισης. *2ο ΠΕΚ Αθηνών*, 2 & 3 Φεβρουάριου 2008.

Ντολιοπούλου, Έ. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-123.

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,* 2014(2), 350-365.

Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ. (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. *Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*, 81-88. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2018 από

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.

Ρέντζιος, Χ. (2014). Επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά δημοτικού σχολείου.

Τσίγκανου Ι. (2010). Οι Έφηβοι σε Κρίση. Εφηβεία: Νέες πραγματικότητες σε κοινωνίες που αλλάζουν, *Συλλογικός Τόμος, Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών - Γραφείο Νεότητος, Αθήνα,* 2010, σελ. 87-96.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS.

Χρηστάκης, Κ. (2012). Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο. *Αθήνα: Γρηγόρης.*

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Τεχνικές δειγματοληψίας (Μέρος Γ΄, Κεφ. 2). Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. *Αθήνα: Τυπωθήτω.*

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-μεντόρων και των μαθητών-μεντόρων στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας

The roles of teacher-mentors and student-mentors in creating inclusive school culture

Κωνσταντία Χαραλάμπους *Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Νεάπολις, constantiacharalambous@gmail.com*

Χρίστος Παπαδημητρίου *Λέκτορας Διοίκησης Πανεπιστημίου Νεάπολιςc.papademetriou@nup.ac.cy*

Constantia Charalampous, *PHD Candidate Neapolis University, constantiacharalambous@gmail.com*

Christos Papademetriou, *Lecturer in Management Neapolis University, c.papademetriou@nup.ac.cy*

Abstract: Despite the intense efforts being made internationally, marginalization of pupils identified as having special educational needs (SEN), still exists in the Cypriot educational context. The purpose of the present study was to promote the inclusion of pupils identified as having SEN, through the creation of mentor relationships primarily between teachers and pupils identified as having SEN. Secondly, and since the previous effort had partially succeeded, mentor relationships were concentrated among pupils with and without SEN. The research was conducted in two high schools in Cyprus. The sample of the study consisted of a totally 137 participants. The collection and analysis of data related to this attempt was based on the use of qualitative methodology. The completion of the research led to the conclusion that developing a mentor relationship between pupils with and without SEN, collaboration and empathy can lead to inclusive school culture.

Keywords: inclusion, teacher-mentor, pupil-mentor

Περίληψη: Παρά τις έντονες προσπάθειες που καταβάλλονται διεθνώς η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) εξακολουθεί δυστυχώς ακόμη να υφίσταται, στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο. Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων κατά πρώτο λόγο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Κατά δεύτερο λόγο και αφού η προηγηθείσα προσπάθεια είχε επιτύχει εν μέρει, η δημιουργία μεντορικών σχέσεων επικεντρώθηκε ανάμεσα σε μαθητές χωρίς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο γυμνάσια της Κύπρου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά από 137 άτομα.Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την απόπειρα αυτή βασίστηκε στη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η ολοκλήρωση της έρευνας οδήγησε στην εξαγωγή του συμπεράσματος ότι η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η

συνεργασία και η χρήση της ενσυναίσθησης μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαιδευτικός-μέντορας, μαθητής-μέντορας

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι συχνή η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα (Messiou, 2017; Thorius, 2016). Ο όρος συμπερίληψη παραπέμπει στην εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζει. Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2004) ο όρος «inclusive education» μεταφράζεται στα ελληνικά από κάποιους ερευνητές ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση» και από άλλους ως «σχολική ενσωμάτωση» (Barton, 2008), ενώ κάποιοι προτιμούν τη χρήση του όρου «ενιαία εκπαίδευση» (Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012).

Οι συγκεκριμένοι όροι επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρά στο ίδιο το παιδί. Σε αυτό ακριβώς το στοιχείο θεωρούμε ότι έγκειται η πραγματική διαφορά του όρου «συμπερίληψη» με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Η «συμπερίληψη» σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες όρους καθιστά σαφές ότι το βασικό εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι το γεγονός ότι το περιβάλλον του γενικού σχολείου αδυνατεί να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα όσων χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ(Symeonidou και Phtiaka, 2009). Άρα, *ο όρος «συμπερίληψη» εστιάζεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά* (Μέσσιου, 2002, σ.84).

Νοουμένου ότι ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να συνεκπαιδεύσει το κάθε παιδί, συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή σεξουαλικές προτιμήσεις (Κουρκούτας, 2010). Ταυτόχρονα, περικλείει μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celoria, 2016), διαφορετική θρησκεία ή μιλούν διαφορετική γλώσσα. Επομένως, ο όρος «συμπερίληψη» υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά, οποιουδήποτε είδους διαφορετικότητα κι αν αντιμετωπίζουν, πρέπεινα εκπαιδεύονται ισότιμα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, απολαμβάνοντας ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Παπαδημητρίου και Χαραλάμπους, 2020).

Σε γενικές γραμμές, η συμπερίληψη είναι επικεντρωμένη στα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες τους, ενώ δίνει έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε να καταφέρει τελικά να ενοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011).

Αποσκοπώντας στην όσο το δυνατόν πιο πλήρη διασαφήνιση των θεμάτων που σχετίζονται με την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο οφείλουμε να μελετήσουμε και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εφαρμογή της. Αρμόδιος στην Κύπρογια τον καθορισμό του

τρόπου παροχής ειδικής εκπαίδευσης στον χώρο του γενικού σχολείου είναι ο «Περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες νόμος του 1999» Ν.113(Ι)/99 (Φτιάκα, 2000). Μετά από τον νόμο αυτό έχουν εκδοθεί οι τροποποιητικοί νόμοι του 2001 (Ν.69(Ι)/2001) και του 2014 Ν.87(Ι)/2014), καθώς και οι εγκύκλιοι του 2013 (Κ.Δ.Π.416/2013) και του 2017 (7.16.07/17).

Σύμφωνα με την Επίτροπο Προστασίας των δικαιωμάτων του Παιδιού (2011), τόσο ο νόμος αυτός, όσο και οι συνακόλουθοί του κανονισμοί εναρμονίζονται με τις διεθνείς συνθήκες και διασφαλίζουν τα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ παρέχοντάς τους ισότιμη εκπαίδευση, καθοδήγηση και αποκατάσταση. Συμπληρώνει ακόμη ότι, ο νόμος αυτός διευκρινίζει πως τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έχουν δικαίωμα εκπαίδευσης στον μεγαλύτερο εφικτό βαθμό, ενώ η κυπριακή κυβέρνηση έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης και της συμπερίληψής τους. Οι Angelides, Charalampous και Vrasidas (2004) επισημαίνουν ότι η νομοθεσία του 1999 τηρείτις διεθνείς συμβάσεις, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα καλό βήμα προς τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο υποστηρίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοισθα ήταν παράτολμο να πούμε ότι η περιθωριοποίηση έχει εξαλειφθεί (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017).

Δημιουργία Μεντορικών Σχέσεων

Σύμφωνα με τουςCharalampous και Papademetriou (2018) το σχολικό περιβάλλον στην Κύπρο περιθωριοποιεί τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. ΟιMukhopadhyay, Mangope και Moorad (2019) διαπιστώνουν ότι οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούσαν να συμβάλουν ακόμη και θεραπευτικά στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης. Αναφορικά με το θέμα αυτό, οι Ainscow και Messiou (2018) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητο να αφουγκραστούμε τις φωνές των μαθητών, αφού θεωρούν ότι μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, πέρα από τον εποικοδομητικό διάλογο και στην εξεύρεση πιθανών λύσεων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Σύμφωνα με τους Curtin, Malley και Stewart(2016)η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας θα μπορούσε να προωθηθεί μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων σε συμπεριληπτικά τμήματα. Με τη χρήση του όρου «μέντορας» αναφερόμαστε σε μία από τις πιο γνωστές στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (Bezzina, 2006).

Μία μεντορική σχέση υφίσταται κυρίως σε εργασιακούς χώρους, ανάμεσα σε εργαζόμενους με περισσότερη και εργαζόμενους με λιγότερη εργασιακή εμπειρία (Williams, 2016).Στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάπτυξη μεντορικής σχέσηςέχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για την παροχή συμβουλών από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό προς ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Andrewsetal, 2007).

Σύμφωνα με τους Cowie and Wallace (2000) υπάρχουν δύο κατηγορίες του μεντορικού μοντέλου. Η πρώτη προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη και η δεύτερη δίνει έμφαση στην

εκπαίδευση και στη μετάδοση πληροφοριών. Παράλληλα, το μεντορικό μοντέλο έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τόσο τους ορίζοντες μάθησης των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Aderibigbe, 2013).

Οι μεντορικές σχέσεις είναι ένας πολλά υποσχόμενος μηχανισμός που έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Οι μέντορες μπορούν να δράσουν ως μοντέλα και να μοιραστούν εμπειρίες (Cook, 2011) και γνώσεις (Bugaj, et. al. 2019), συμβάλλοντας στην όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική συμπερίληψη (Lindsay, 2018).

Για την ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης υπάρχουν έξι βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών μεντόρων, οι οποίοι δρουν είτε στη γενική τάξη, είτε στην Ειδική Μονάδα: η θέληση να προσφέρουν θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση, η ειλικρίνεια, η προθυμία να μοιραστούν τη γνώση και η θέληση να βοηθήσουν τον καθοδηγούμενό τους να αναπτυχθεί (Williams, 2016).

Συνήθως οι μέντορες-εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενδιαφέρον για εκπαιδευτικά θέματα, ενώ παράλληλα μπορούν να κερδίσουν πολύτιμη εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Vannest, Parker, Park, Sanchez, Devore, Mohan καιBullous, 2008). Οι Novillo και Pujolà (2019) προτείνουν τη χρήση έξι στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως: προτάσεις, ερωτήσεις για αναστοχασμό, παραχώρηση πληροφοριών και οδηγιών, διόρθωση, παραχώρηση θετικής ανατροφοδότησης και χρήση συναισθηματικών κινήσεων.

Η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού της τυπικής εκπαίδευσης και τη Ειδική Μονάδας με τον ρόλο του μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Williams, 2016).Οι μεντορικές σχέσεις μπορούν δημιουργηθούν και με φυσικό τρόπο. Παρ’ όλα αυτά, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δύσκολα μπορούν να αναπτύξουν τέτοιες σχέσεις. Γι’ αυτό ακριβώς τον λόγο, θα ήταν σημαντικό να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα μεντορικής σχέσης που να απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (BurgstahlerandCrawford, 2007).

Σύμφωνα με την Lindsay (2018) τα πλεονεκτήματα ενός προγράμματος μεντορικής σχέσης στην οποία συμμετέχουν μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι τα ακόλουθα: ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη, ψυχολογική υγεία, ποιότητα ζωής και δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα μάλιστα με τους Garringer και MacRae (2008) εάν λειτουργήσει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες, με τη στήριξη των ενηλίκων και ιδιαίτερα με τη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου τότε είναι πιθανόν να έχει θετικά αποτελέσματα(Makovec, 2018).

Οι Shanahan, et.al. (2015)προτείνουν τις ακόλουθες στρατηγικές που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους μέντορες-μαθητές στην ανάπτυξη μεντορικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους: α) δέσμευση μέσω προσχεδιασμού στρατηγικών, β) καθορισμός

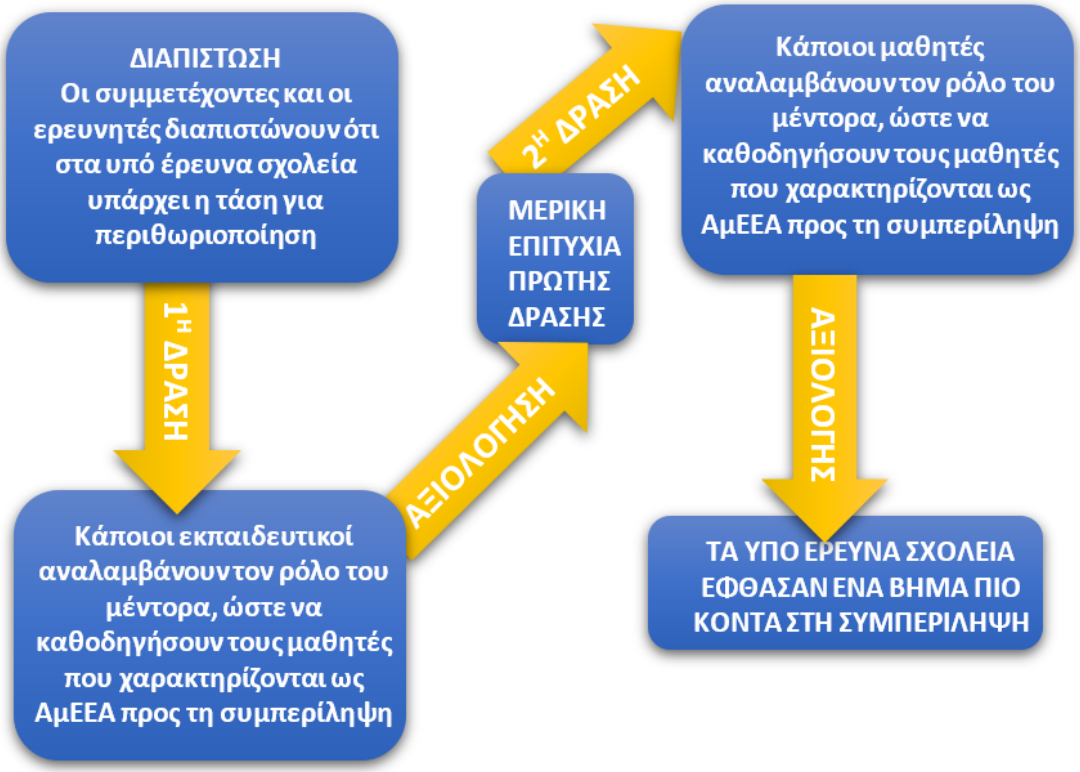
ξεκάθαρων προσδοκιών, γ) διδασκαλία δεξιοτήτων, μεθόδων και τεχνικών,δ) συναισθηματική στήριξη, ε) εντοπισμός προσωπικών ενδιαφερόντων, στ) συνεργασία και ζ) ενθάρρυνση.

Ο στόχος ενός μακροπρόθεσμου μεντορικού προγράμματος είναι συνήθως η βελτίωση του τρόπου ζωής ενός μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ. Αυτό συνήθως επιτυγχάνεται μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε συμμαθητές με στόχο κυρίως την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Whelley, etal., 2003). Για να θεωρηθεί όμως ένας μαθητής ως αποτελεσματικός συμπεριληπτικός μέντορας πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και να υιοθετήσει τις κατάλληλες συμπεριφορές (GarringerκαιMacRae, 2008).

Ένα απαραίτητο συστατικό για να θεωρηθεί επιτυχής η προσπάθεια ανάπτυξης μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες είναι σύμφωνα με τονHochstatter (2012) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης(O’Hara, 2011).Σύμφωνα με τον Hogan (1969) η «ενσυναίσθηση» είναι η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται τη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος, χωρίς αυτός να έχει την ίδια εμπειρία.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό στόχο τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και μαθητές με και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως μέσο για τη συμπερίληψή τους. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης παραμέτρου προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση τηςπροηγηθείσας βιβλιογραφίας, βάσει της οποίας διαφαίνεται ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν υλοποιείται εμπράκτως στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι ένας ασταθής παράγοντας που δύναται να επηρεάζει την πορεία των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ προς τη συμπερίληψη ενδέχεται να είναι και οι απόψεις, αλλά και οι στάσεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι σε όσους χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας δράσης υλοποιείται ως ακολούθως: Αφού λαμβάνεται ως δεδομένο ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξη περιθωριοποιητικών τάσεων απέναντι στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, προβαίνει στην επιστράτευση συγκεκριμένων πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, προτάσσει τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Μετά την ολοκλήρωση της εν λόγω δράσης η προσπάθεια ενισχύεται μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές χωρίς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Λαμβανομένων υπόψη των προαναφερθέντων, θεωρήσαμε πως η ποιοτική μεθοδολογία με την παράλληλη χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας (groundedtheory) ως μέσου ανάλυσης των δεδομένων θα μπορούσε να κατευθύνει επαρκώς τη διερεύνηση του θέματος. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης η θεμελιωμένη θεωρία λαμβάνει υπόψιν τις εντυπώσεις των συμμετεχόντων, το περιβάλλον, τη συμπεριφορά και τις μη λεκτικές παραμέτρους(StraussκαιCorbin, 1990).

Βάσει της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης τα δεδομένα συλλέγονται σε λεκτικό και οπτικό κυρίως επίπεδο (Devetak, GlažarandVogrinc, 2010). Σύμφωνα με τον Yin (2011), οι πέντε βασικές παράμετροι που θέτει υπό εξέταση η ποιοτική έρευνα είναι οι ακόλουθες: α) το νόημα της ανθρώπινης ζωής υπό κανονικές συνθήκες, β) οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, γ) οι συνθήκες υπό τις οποίες ζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δ) οι απόψεις που θα ήταν πιθανόν να βοηθήσουν στην επεξήγηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και ε) οι διάφορες πηγές για να αποδείξει κάτι. Χρησιμοποίει ως μεθόδους συλλογής δεδομένων τα διαφορετικά είδη της παρατήρησης, τη συνέντευξη, τις ομάδες εστίασης, τις βιογραφικές αφηγήσεις, αλλά και τη συλλογή και ανάλυση τεκμηρίων (Τσίωλης, 2014). Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικά εργαλεία τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τις συμμετοχικές παρατηρήσεις και τις ομάδες εστίασης.

Επιπρόσθετα, η θεμελιωμένη θεωρία (groundedtheory) είναι μία ερμηνευτική, κονστρουκτιβιστική μέθοδος (Strauss και Corbin, 1990) που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν την άποψή τους και έπειτα να τη συνδυάσουν με την άποψη των ερευνητών (Hutchinson, 1998). Συγκεκριμένα, έχουμε επιλέξει τον συστηματικό σχεδιασμό (systematic

design), το ένα δηλαδή από τα τρία είδη σχεδιασμού που προτείνει η θεμελιωμένη (grounded) θεωρία (systematic, emerging and constructivist design). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι βασικές φάσεις της θεμελιωμένης θεωρίας οι οποίες καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα υπήρξαν οι ακόλουθες: ανοικτή κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε αρχικά θέματα που ανακτήθηκαν από τα λόγια των συμμετεχόντων, αξονική κωδικοποίηση, επιλεκτική κωδικοποίηση, συγκέντρωση των θεμάτων σε βασικά θέματα και υποθέματα και κατασκευή περιγραφών και θεωρητικών γνώσεων των μελετών που έχουν μελετηθεί. Τη διεξαγωγή της έρευνας κατεύθυναν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

-Με ποιους τρόπους θα μπορούσε ένας εκπαιδευτικός-μέντορας να κατευθύνει ένα μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ προς τη συμπερίληψή του;

-Πως μπορεί ο μαθητής-μέντορας να ενισχύσει τον συμπεριληπτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέντορα;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά από 137 άτομα, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονταν48 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 10 λειτούργησαν ως μέντορες, 4 συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 15παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και32 παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκ των οποίων τα 9 ανήκαν στην κατηγορία των μαθητών μεντόρων για παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.Ο πίνακας 1, που ακολουθεί παρουσιάζει των αριθμό των συμμετεχόντων.

	Εκπαιδευτικοί	Συνοδοί	Μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	Μαθητές χωρίς ΑμΕΕΑ
Αριθμός συμμετεχόντων	48	4	15	32
Μέντορες	10	-----	-----	9

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έρχονταν αντιμέτωποι με τις ακόλουθες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, νοητική υστέρηση και αυτισμό. Οι μαθητές που φοιτούσαν στις Ειδικές Μονάδες παρακολουθούσαν μαθήματα στα γενικά τμήματα για δύο διδακτικές περιόδους ημερησίως. Κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων διδακτικών περιόδων βρίσκονταν στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης από την Λεμεσό και ένα από την Πάφο. Ο λόγος για τον οποίο επιλέγηκαν τα συγκεκριμένα σχολεία έγκειται στο γεγονός ότι αποτέλεσαν ένα βολικό δείγμα, αφού οι ερευνητές είχαν ευκολότερη πρόσβαση σε αυτά, λόγω του ότι οι διευθυντές των σχολείων είχαν δώσει τη συγκατάθεση τους για διεξαγωγή της έρευνας, σε αντίθεση με τους διευθυντές άλλων σχολείων οι οποίοι αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημάνουμε ότι τόσο το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί και συνοδοί), όσο και η διεύθυνση προωθούσαν έντονα τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας (παρακολούθηση σεμιναρίων, διερεύνηση βιβλιογραφίας, εφαρμογή συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών).

Η ερευνητική προσπάθεια είχε διάρκεια 10 μηνών. Διενεργήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας, στην αυλή και στον καθηγητικό σύλλογο των δύο σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με το περιεχόμενο της έρευνας είχε διάρκεια 10 περίπου λεπτών. Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις διήρκεσε περίπου 10 λεπτά, σε ομάδες εστίασης περίπου 20 λεπτά και οι παρατηρήσεις περίπου 40 λεπτά. Οι ατομικές συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε γραφεία Βοηθών Διευθυντών σε πρωινό χρόνο, ενώ οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο, σε αίθουσες διδασκαλίας και στην αυλή του σχολείου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο ερευνητές λειτούργησαν ως καθοδηγητές στην παρούσα ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οργάνωσαν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Ανέλαβαν τη σύσταση και τη οργάνωση των ομάδων των εκπαιδευτικών που θα λειτουργούσαν ως μέντορες και έπειτα τη σύσταση και τη οργάνωση των ομάδων των μαθητών που θα λειτουργούσαν ως μέντορες.

Τα ποιοτικά δεδομένα έχουν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και την καταγραφή εδαφικών σημειώσεων. Μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της συμφωνίας ή της διαφωνίας τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα ποιοτικά δεδομένα αντανακλούσαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμφωνήσουν με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας, χωρίς συνέπειες. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φρόντισαν αρχικά με τη βοήθεια των ερευνητών να μελετήσουν τη διεθνώς διαθέσιμη βιβλιογραφία, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου. Στόχος της ενέργειας αυτής ήταν η έμπρακτη απόπειρα δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν ότι το μεντορικό μοντέλο έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής αποκλειστικά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Με αυτά τα δεδομένα η ερευνητική ομάδα προσπάθησε να εφαρμόσει το μοντέλο της δημιουργίας μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και

εκπαιδευτικούς, καθώς και ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρατηρώντας τις επιδράσεις του στα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα. Έτσι, δημιουργήθηκε μία ομάδα την οποία αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές, των τμημάτων, όπου βάσει του νέου ατομικού ωρολογίου προγράμματος θα εντάσσονταν οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν την ομάδα λειτούργησαν ως μέντορες για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Βέβαια, σκόπιμα έχουν επιλεγεί στην ομάδα αυτή εκπαιδευτικοί με έστω και ελάχιστες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης, αλλά απαραιτήτως θετική διάθεση απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Την ομάδα των μεντόρων-εκπαιδευτικών ανέλαβε να κατευθύνει ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού του συγκεκριμένου σχολείου, σε συνεργασία βέβαια με τους δύο ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του κλάδου σύμφωνα με το ΥΠΠΚ αναλαμβάνουν την παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυταποδοχή, καθώς και να προσαρμοστούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, 2015). Αξίζει δε να αναφέρουμε ότι σύμφωνα και πάλι με το ΥΠΠΚ (2009) για την όσο το δυνατό ορθότερη διεκπεραίωση του έργου της ΕΜΜΕ, ο Καθηγητής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου, οφείλει και πρέπει να συμβάλει στη συναισθηματική στήριξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, την κοινωνικοποίησή και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο βέβαια, προϋποθέτει συνεργασία με τον υπεύθυνο Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Αγωγής, τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ) και όλους τους εμπλεκομένους.

Η ομάδα των εκπαιδευτικών-μεντόρων ανέλαβε να διδάξει στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ τις προαπαιτούμενες για τη συμπερίληψή τους κοινωνικές δεξιότητες που σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών, φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ή ήταν ελλιπείς. Οι δεξιότητες αυτές αποφασίστηκε ότι θα ήταν καλύτερα να διδαχθούν τόσο στην ΕΜΜΕ, όσο και στις γενικές τάξεις μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την ακόλουθη παρατήρηση. Αφηγείται η ερευνήτρια:

«Η καθηγήτρια προσπαθούσε να μάθει στους μαθητές της γενικής τάξης, στην οποία τη δεδομένη στιγμή βρίσκονταν και μαθητές της Ειδικής Μονάδας, βασικές αρχές καλής συμπεριφοράς. Στην αρχή, τους έδειχνε βιντεάκια, εικόνες και έπαιζαν παιχνίδια ώστε να μάθουν τα παιδιά τα απαραίτητα: ευχαριστώ…παρακαλώ…μπορώ να…Η καθηγήτρια ήταν φιλόλογος, γι' αυτό τους έφερε κείμενα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά, τα παιδιά δυσανασχετούσαν. Ο Γιάννης σηκωνόταν συνεχώς να βγει έξω από την τάξη. Στη δεύτερη-τρίτη προσπάθεια όμως τα πράγματα άλλαξαν. Σε λίγες μέρες άρχισαν να χρησιμοποιούν όσα έμαθαν στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους»

Μελετώντας την πιο πάνω παρατήρηση διαπιστώνουμε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αποτελεσματική. Η παραπάνω προσπάθεια αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός με το να απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, τους καθοδηγεί χωρίς να στιγματίζει μία συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Με αυτό τον

τρόπο φαίνεται ότι τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Αξιόλογα είναι όμως και τα δεδομένα που πηγάζουν από παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των μαθηματικών. Αφηγείται η ερευνήτρια:

«Μπαίνοντας στην Ειδική Μονάδα είδα τον καθηγητή των μαθητικών να μοιράζει ψεύτικα χρήματα στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στη συνέχεια, τους έβαλε να υποδυθούν ρόλους. Ο ένας μαθητής ανέλαβε τον ρόλο του καταστηματάρχη και οι υπόλοιποι τον ρόλο των πελατών. Ήταν ενθουσιασμένοι. Ο Κώστας είπε με καμάρι: «Είμαι το αφεντικό. Έχω το καλύτερο μαγαζί». Συνεχίζοντας η Ελένη είπε: «Εγώ έχω ταπιο πολλά λεφτά θα αγοράσω 3 πράγματα και θα αν θέλετε θα σας δώσω κάτι»

Στην προσπάθεια αυτή τονίστηκε ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των διδασκόντων της ΕΜΜΕ, των διδασκόντων των γενικών τάξεων και των συνοδών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.Στο σημείο αυτό αξίζει να μελετήσουμε την άποψη του κ. Γιώργου (σχολείο 4), ενός συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Παρόλο που κάποια πράγματα φαίνονται κάποτε ως αυτονόητα, εντούτοις δεν είναι. Πολλοί από μας θεωρούσαν ότι οι μαθητές μας είναι αρκετά μεγάλοι για να διδαχθούν τρόπους συμπεριφοράς ή να μάθουν να χειρίζονται τα χρήματα. Δεν είναι. Αυτά όμως είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να ανήκει στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η προσπάθεια που έγινε νομίζω ότι θα μας βοηθήσει πολύ».

Συμπληρωματικά, παραθέτουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες συλλέγηκαν μέσα από τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου των ομάδων εστίασης και την άποψη της εκπαιδευτικού κ. Μαρίας (σχολείο 2):

«Νομίζω ότι πέτυχε! Τους βοήθησε να ανήκουν στο σύνολο! Ήρθαμε και πιο κοντά με τους μαθητές διδάσκοντάς τους κοινωνικές δεξιότητες.Η προσπάθεια ήταν διαθεματική κι αυτό ήταν πολύ καλό γιατί κάτι που δίδασκε ο ένας εκπαιδευτικός το ζητούσε ως γνώση και κάποιος άλλος. Έτσι οι μαθητές εμπέδωναν από τη μια αυτά που διδάσκονταν, κι από την άλλη αντιλαμβάνονταν ότι η ζωή δεν είναι χωρισμένη σε κουτάκια και μαθήματα και ότι αυτά που μαθαίνουμε τα χρησιμοποιούμε»

Μελετώντας τις προαναφερθείσες απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες λήφθηκαν μέσω συνεντεύξεων και λειτουργήσαν ως αξιολόγηση της προσπάθειας για δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια που περιγράφηκε πιο πάνω ήταν επιτυχής, όπως φανερώνουν και τα σχόλια των συμμετεχόντων. Η προσπάθεια όμως συνεχίστηκε και στον χώρο της αυλής του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί-μέντορες βοηθούσαν εμπράκτως τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να εφαρμόσουν εμπράκτως στις κοινωνικές τους συναναστροφές όσα διδάχθηκαν. Όπως επισημαίνει ο κ. Μάριος, ένας εκπαιδευτικός (σχολείο 4):

«Οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν αποτελεσματικές. Έτσι οι μαθητές άρχισαν να αποκτούν ολοένα και

περισσότερους φίλους. Βέβαια χρειάζονται πολλή καθοδήγηση από μας»

Βέβαια η προσπάθεια της Ομάδας των εκπαιδευτικών-μεντόρων προκάλεσε μη αναμενόμενα προβλήματα. Αυτά εστιάζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ είχαν τάσεις προσκόλλησης σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Η τάση αυτή οδήγησε δυστυχώς σε κάποιες περιπτώσεις στη συναναστροφή κυρίως με ενήλικες παρά με τους συνομηλίκους τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση της εκπαιδευτικού κ. Ελένης (σχολείο 3), που ακολουθεί:

«Δεν ξέρω έχω τύψεις…Νομίζω ότι πήγαμε να κάνουμε καλό και…Πώς να μάθω τη Μαρία ότι πρέπει να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά αντί με τους μεγάλους; Πρέπει να τη βοηθήσω αλλά δεν ξέρω πως. Μπορεί να καθησυχάστηκαν και τα άλλα παιδιά γιατί ξέρουν ότι είναι με μας και δεν είναι ανάγκη να την κάνουν παρέα. Ξέρεις…νιώθουν αναγκασμένα να τους κάνουν παρέα. Επειδή είναι καλά παιδιά και τους το ζητάμε συνήθως εμείς σαν χάρη, θεωρούν ότι είναι υποχρεωμένοι».

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός κ. Αντωνία (σχολείο 1) είπε:

«Νιώθω…φυλακισμένη…ντρέπομαι που το λέω…Νομίζω δε θέλω άλλο να είμαι μέντορας. Ξέρω ότι με θεωρείτε άσπλαχνη και ρατσίστρια, όμως θέλω να έχω ένα διάλειμμα…να πιώ ένα καφέ με την ησυχία μου. Η μικρή φαντάζεται προβλήματα, μαλώνει με τους άλλους και θέλει να μου μιλά συνέχεια».

Η προαναφερθείσα άποψη μας οδήγησε στη διαπίστωση πως μία μερίδα εκπαιδευτικών θεωρούσε επιπρόσθετο φορτίο τον ρόλο του μέντορα. Επιπρόσθετα, ένας συνοδός, ο κ. Μάριος, ανέφερε:

«Σίγουρα είναι ωραία όλη αυτή η προσπάθεια αλλά εξουθενωτική για τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται χρόνο και κόπο πολύ»

Στο σημείο αυτό αξίζει να μελετήσουμε και τα αποτελέσματα της ακόλουθης παρατήρησης. Αφηγείται ή Ελένη, μία μαθήτρια της τυπικής εκπαίδευσης.

«Ο συμμαθητής μας…εκείνο το παιδί της Μονάδας ήταν τις περισσότερες ώρες με κάποιον ενήλικα. Ή με κάποιο συνοδό ή με κάποιον εκπαιδευτικό. Μια μέρα τον φωνάξαμε να έρθει να παίξουμε μπάλα. Δεν ερχόταν. Έσκυψε το κεφάλι…Έδειχνε ότι δεν ήθελε ούτε καν να μας μιλήσει. Συνέχισε να κάθεται στα παγκάκια και παίζει στο κινητό. Συζητούσε με τους μεγάλους. Δεν έδειχνε να μας έχει ανάγκη»

Μελετώντας και κωδικοποιώντας στη συνέχεια τα ποιοτικά δεδομένα («κοινωνικές δεξιότητες», «περισσότερους φίλους», «ήρθαμε πιο κοντά»)καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως ηδημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.Παρ' όλα αυτά η προαναφερθείσα παρατήρηση σε συνδυασμό με τις δεδομένα που

συλλέγηκαν μέσω των συνεντεύξεων («έχω τύψεις», «νιώθουν αναγκασμένα», «νιώθω φυλακισμένη», «εξουθενωτική προσπάθεια»)μας οδηγούν προς τον σχηματισμό της άποψης ότι ενδέχεται να περιθωριοποιεί σε κάποιο βαθμό τους μαθητές, αφού τους καθησυχάζει εξασφαλίζοντάς τους την παρέα ενός ενήλικα.

Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο,οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να ψάξουν κάποιες άλλες λύσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.Μέσα από τη διερεύνηση και πάλι της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες πρότειναν τη σύναψη μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές με και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου και τους ερευνητές ανέλαβαν να εντοπίσουν τους μαθητές που θα μπορούσαν να ήταν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στην προσπάθεια καθοδήγησης των συμμαθητών τους που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Παρατίθενται οι ακόλουθες απόψεις,οι οποίες διατυπώθηκαν στα πλαίσια της πραγματοποίησης ομάδων εστίασης:

«Δεν είναι καθόλου εύκολο να κάνεις ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να αισθανθεί ότι είναι ίσο με τα υπόλοιπα παιδιά. Εμείς σαν ενήλικες δεν αντιλαμβανόμαστε απόλυτα τις ανάγκες των παιδιών αυτών» (κ. Κώστας, εκπαιδευτικός-σχολείο 1)

«Πολύ σωστή η άποψή σου. Είναι δύσκολο για μας να κατανοήσουμε τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ίσως να ήταν καλύτερα να μιλήσουμε με τα ίδια τα παιδιά ή με τους συμμαθητές τους για να αποκαλύψουμε τις ανάγκες αυτές, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν αποτελεσματικότερα» (κ. Γιάννα, συνοδός-σχολείο 3).

«Ακριβώς! Γιατί δεν ζητούμε από τους ίδιους τους μαθητές να αναλάβουν, με τη βοήθειά μας βέβαια τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (κ. Άννα, συνοδός-σχολείο 2)

«Μπράβο! Θα μπορούσαμε να τους δώσουμε κάποιες γενικές κατευθυντήριες γραμμές ώστε να λειτουργήσουν ως μέντορες των συμμαθητών τους που έχουν ειδικές ανάγκες» (κ. Θεόδωρος, εκπαιδευτικός-σχολείο 1)

Μέσα από την ανάλυση και την κωδικοποίηση των πιο πάνω απόψεων καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία μεντορική σχέση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδιαφέρουσα παράμετρος θα ήταν η μελέτη των απόψεων των μαθητών αναφορικά με το θέμα, ούτως ώστε να εντοπίσουμε τον βαθμό στον οποίο ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στην προσπάθειά τους να συμπεριληφθούν στη σχολική κουλτούρα και κατ’ επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με γνώμονα την πιο πάνω άποψη, οι εκπαιδευτικοί που λάμβαναν μέρος στην έρευνα ανέλαβαν να ανιχνεύσουν, ο καθένας στο σχολείο του, μαθητές που θα έδειχναν ενδιαφέρον να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα κάποιου συμμαθητή τους, ο οποίος φαινομενικά

τουλάχιστον βίωνε συναισθήματα περιθωριοποίησης.

Μέσα από την εξέλιξη της έρευνας διαφάνηκε ότι οι μαθητές διαθέτουν αρκετές χρήσιμες απόψεις, τις οποίες φαίνεται ότι οι ενήλικες δεν είχαν ενστερνιστεί προηγουμένως. Οπότε η έρευνα προχώρησε ένα βήμα παρα πέρα, αφού διαφάνηκε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να κατευθύνουν τόσο τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και τις διευθύνσεις των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Αντιπροσωπευτικές απόψεις μέσα από τις οποίες οδηγηθήκαμε στην πιο πάνω διαπίστωση ήταν οι ακόλουθες:

«Φαίνεται ότι μπορούμε να μάθουμε πολλά από τα παιδιά. Αυτά μάλλον ξέρουν καλύτερα πως αισθάνονται οι συμμαθητές τους που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και πως μπορούμε να τους βοηθήσουμε» (Μάριος – συνοδός, σχολείο 2)

«Ας αφήσουμε τους ίδιους τους μαθητές να μας δείξουν τον δρόμο προς τη συμπερίληψη. Μπορεί να ξέρουν κάτι περισσότερο από μας, τα βιβλία και τις θεωρίες» (κ. Χριστίνα – εκπαιδευτικός, σχολείο 3)

Στη συνέχεια, παρατίθενται απόψεις των μαθητών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τους συμμαθητές τους που βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης και τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι προτίθενται να τους βοηθήσουν να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά.

«Εννοείται ότι θέλουμε να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας. Δεν θα ήθελα ποτέ να ήμουν στη θέση τους. Αν ήμουν όμως θα ήθελα πολύ να βρεθεί κάποιος να είναι δίπλα μου και να μου δείχνει τον δρόμο» (Γιώργος, μαθητής-σχολείο 3)

«Το παν είναι να καταλαβαίνουμε τον συνάνθρωπό μας αλλά και να τον βοηθάμε, όσο περνάει απ’ το χέρι μας» (Άντρεα, μαθήτρια-σχολείο 1)

«Έχουν κι αυτοί οι συμμαθητές μας τα ίδια δικαιώματα με μας! Κανείς δεν μπορεί να τους τα στερήσει» (Κωνσταντίνα, μαθήτρια-σχολείο 2)

«Σίγουρα πρέπει να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας. Δεν αρκεί μόνο να θέλουμε. Πρέπει να μας το επιτρέψουν και οι συμμαθητές μας που αντιμετωπίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Από την άλλη εξαρτάται πως βλέπουν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και του σχολείου την προσπάθειά μας» (Αντώνης, μαθητής-σχολείο 4)

Εξετάζοντας και κωδικοποιώντας («κάποιος δίπλα μου», «να καταλαβαίνουμε τον συνάνθρωπό μας», «τα ίδια δικαιώματα», «να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας»)τις

απόψεις των μαθητών προκύπτει ότι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη σύμφωνη γνώμη λοιπόν των συμμετεχόντων στην έρευνα, προχωρήσαμε στην πρακτική εφαρμογή και συγκεκριμένα στη δημιουργία μεντορικών σχέσεων μεταξύ μαθητών. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες αποφάσισαν ότι οι μέντορες όφειλαν κατά πρώτο λόγο να μαζέψουν πληροφορίες σχετικά με τους συμμαθητές τους, τους οποίους θα καθοδηγούσαν, στη συνέχεια, ώστε να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών τους απέναντί τους. Σκοπός της προσπάθειας αυτής ήταν να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ περιθωριοποιείται. Έπειτα, οι μέντορες ανέλαβαν να θέσουν στόχους και να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης προκειμένου να οδηγήσουν τους συμμαθητές τους στη συμπερίληψη. Τέλος, ο μαθητής-μέντορας αναστοχαζόταν και συζητούσε με τους υπόλοιπους μαθητές-μέντορες, οι οποίοι του παρείχαν ανατροφοδότηση, ώστε στη συνέχεια της μεντορικής σχέσης να αποφύγει λάθη που πιθανόν να έχει κάνει.

Κάνοντας πράξη τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές που χρησιμοποιήθηκαν ως συμπεριληπτικοί μέντορες ήταν άτομα συγκροτημένα και με δημοκρατικές ιδέες. Στην πορεία όμως, διαπιστώσαμε ότι κάποιοι μαθητές άρχισαν να γίνονται κάπως διστακτικοί στην ιδέα να είναι μέντορες κάποιου μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ και ιδιαίτερα των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ιδιαίτερα όμως, μας προβλημάτισαν και τα λόγια του Παναγιώτη, ενός μαθητή-μέντορα (σχολείο 4):

«Κυρία…τι να της πω δεν καταλαβαίνει. Τρέχει συνέχεια πίσω μου. Θέλω να βοηθήσω, αλλά θέλω να μιλήσω και λίγο με τους φίλους μου. Δεν με αφήνει. Την λυπάμαι αλλά…Λέει στους καθηγητές και στους μαθητές ότι δεν θέλω να της μιλώ. Εεε…νιώθω κι εγώ ότι είμαι παλιόπαιδο. Πώς να τη βοηθήσω χωρίς να με καταπιέζει;»

Τα λόγια του Παναγιώτη μας ώθησαν στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς της Μαρίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Διαπιστώσαμε τελικά, ότι όντως όλα όσα είχαν αναφερθεί προηγουμένως ήταν αληθή. Προσέξαμε ότι ο Παναγιώτης αισθανόταν πολύ άσχημα, χαμογελούσε, προσπαθούσε να μην περιθωριοποιεί τη Μαρία, όμως η χειρότερη διαπίστωσή μας ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά κορόιδευαν έντονα τον Παναγιώτη. Χαρακτηριστικά κάποιοι του έλεγαν:

«Ρε τυχερέ…άντε πάλι…σε θέλει…Πήγαινε Ελένη...Ο Παναγιώτης σου φεύγει…Πάει να βρει άλλη…Θα σε παρατήσει».

Το γεγονός αυτό μας προβλημάτισε ιδιαίτερα ωθώντας μας να ξανασκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο θα συμβάλουμε αποτελεσματικότερα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ. Έτσι, αποφασίστηκε ότι πέρα από τους μαθητές-μέντορες και τους μαθητές που

χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, έπρεπε και οι υπόλοιποι μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Σύμφωνα με μία μαθήτρια-μέντορα (σχολείο 4):

«Οφείλουμε να βρούμε τον τρόπο να κάνουμε τους συμμαθητές μαςνα νιώσουν όλα όσα αισθάνονται τόσο οι συμμαθητές τους που βιώνουν την περιθωριοποίηση, όσο και εμείς, που έχουν αναλάβει τον ρόλο του μαθητή-μέντορα, ώστε να συμβάλουμε στη συμπερίληψή τους».

Αναφορικά με το ίδιο θέμα,ένας μαθητής-μέντορας (σχολείο 2) επεσήμανε:

«Ξέρω τι θα μπορούσε να βοηθήσει. Ας κάνουμε μαθήματα ενσυναίσθησης στα παιδιά για να μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου».

Οι προαναφερθείσες προτάσεις φάνηκαν λογικές στα υπόλοιπα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Έτσι, μετά από συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές-μέντορες και τους εκπαιδευτικούς, αποφασίστηκε ότι σε όποια μαθήματα είναι εφικτό θα μπορούσαν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οφείλουμε να συμπεριφερόμαστε στους συνανθρώπους μας. Στον σχεδιασμό και την παρουσίαση των μαθημάτων θεωρήθηκε απαραίτητη η συνεργασία μαθητών μεντόρων και εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές-μέντορες προσπάθησαν να βοηθήσουν κάποια παιδιά να μπουν στη θέση των συμμαθητών τους με την ανάγνωση και τον σχολιασμό απλών κοινωνικών ιστοριών, την επίσκεψη σε ειδικά σχολεία, και σε κέντρα αποκατάστασης ατόμων με κινητικές δυσκολίες λόγω ατυχημάτων. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων αυτών οι μαθητές συνομίλησαν τόσο με τα άτομα που βρίσκονταν στα ειδικά σχολεία και στα κέντρα αποκατάστασης, όσο και με ψυχολόγους που παρακολουθούσαν τις περιπτώσεις αυτές.

Με την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αυτών, ο Νίκος (σχολείο 2), ένας από τους μαθητές των υπό έρευνα σχολείων ανέφερε:

«Τώρα κατάλαβα πραγματικά πως νιώθουν αυτά τα παιδιά. Ήταν μεγάλο λάθος εκ μέρους μου να μην κάνω παρέα μαζί τους και να τους κοροϊδεύω. Ακόμη χειρότερη ήταν συμπεριφορά μου απέναντι στα παιδιά που προσπαθούσαν να βάλουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην παρέα τους. Θα προσπαθήσω να επανορθώσω…Δυστυχώς, αν δεν το ζήσεις δεν το αντιλαμβάνεσαι»

Σταδιακά, τα αποτελέσματα της πιο πάνω δράσης άρχισαν να αντανακλούν στις συμπεριφορές των μαθητών. Μέσα από την προσπάθεια για δημιουργία μεντορικών σχέσεων, αναδείχθηκαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν και θετικές εμπειρίες που σχετίζονταν με θέματα συμπερίληψης. Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε μία

σύντομη παρατήρηση,η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο της αυλής του σχολείου 1. Αφηγείται η κ. Γεωργία, μία συνοδός (σχολείο 1)μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Συνήθως οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος βρίσκονται σε μία γωνίτσα απομονωμένοι, με τους συνοδούς, αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά που αισθάνονται ότι διαφέρουν κατά κάποιο τρόπο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σήμερα είδα κάτι που με χαροποίησε ιδιαίτερα. Ένας μαθητής που οικειοθελώς είχε ζητήσει να συμμετέχει στην έρευνα λαμβάνοντας τον ρόλο του μέντορα, τα κατάφερε! Πλησίασε δύο μαθητές της Ειδικής Μονάδας και κατάφερε να τους εντάξει στην παρέα του. Στην αρχή φαίνεται ότι το εγχείρημά του ήταν αρκετά δύσκολο. Ο ένας μαθητής είχε εγκεφαλική παράλυση, ενώ ο άλλος είχε αυτισμό. Καθημερινά προσπαθούσε όμως τα πράγματα ήταν αρκετά δύσκολα. Ο ένας του έλεγε να φύγει, ο άλλος του γύριζε την πλάτη…Τελικά φαίνεται ότι μάλλον τον συνήθισαν. Δυο βδομάδες μετά άρχισαν να παρακολουθούν μαζί βιντεάκια στα κινητά τους τηλέφωνα, να συζητούν και να χαμογελούν. Έπειτα από μία ακόμη βδομάδα τα αποτελέσματα ήταν ακόμη πιο θεαματικά. Η παρέα του μαθητή μέντορα, πέντε ακόμη αγόρια πλησίασαν τους δύο μαθητές της Ειδικής Μονάδας και έγιναν κι αυτοίφίλοι τους. Πολύ σύντομα όλοι μαζί έκαναν βόλτες σε ολόκληρη την αυλή του σχολείου».

Η προηγηθείσα παρατήρηση αποτελεί ένα λαμπρό παράδειγμα, το οποίο αποδεικνύει για άλλη μια φορά ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν, να εκπαιδευτούν χωρίς κάποιος από αυτούς να αισθάνεται ότι υπάρχουν μαθητές που λόγω των αναγκών τους πρέπει να περιθωριοποιούνται. Αναφορικά με την πιο πάνω παρατήρηση, οΑντρέας, ο μαθητής μέντορας (σχολείο 1) ανέφερε:

«Είμαι πολύ χαρούμενος! Δεν περίμενα ότι θα τα κατάφερνα. Στην αρχή μου φαίνονταν τόσο απόμακροι… Απλά χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια και εκ μέρους μου και εκ μέρους τους. Δεν είναι καθόλου εύκολο να αλλάξεις δεδομένα με τα οποία ζούσες εδώ και τόσα χρόνια».

Την ίδια άποψη ενισχύουν και κάποιοι άλλοι μαθητές που λειτούργησαν ως μέντορες:

«Πρέπει να έχεις πολλή υπομονή. Πρέπει να δείξεις στον άλλο, όποιος κι αν είναι αυτός, όποιες ιδιαιτερότητες κι αν έχει ότι τον σέβεσαι γι’ αυτό που είναι και ότι δεν του ζητάς να γίνει κάτι άλλο το οποίο θα ήθελες εσύ να είναι για να γίνει φίλος σου» (Νίκη, μαθήτρια-μέντορας, σχολείο 2).

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αφήνοντας τόσο στους συμμετέχοντες, όσο και στους ερευνητές την εντύπωση ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μπορεί να ενισχυθεί μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και ανάμεσα σε μαθητές.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία, διαπιστώνουμε ότι λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ποικίλουν. Το χειρότερο δε είναι το γεγονός ότι τα πλείστα εξ αυτών δεν έχουν ακόμη επιλυθεί και υπόκεινται σε χρονοβόρες και ενδεχομένως πολλές φορές ανεπιτυχείς προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές προέρχονται συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, έχουμε στραφεί προς ένα εναλλακτικό τρόπο δράσης για να ενισχύσουμε τη συμπεριληπτική προσπάθεια, τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων. Τον ρόλο λοιπόν του ενισχυτή της συμπεριληπτικής διαδικασίας έχουν αναλάβει στα πλαίσια της παρούσας έρευνα αρχικά εκπαιδευτικοί-μέντορες και έπειτα μαθητές-μέντορες με στόχο την καθοδήγηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Μέσα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώσαμε ότι τα συμπεράσματά μας συμπίπτουν με τα πορίσματα ερευνών σε διεθνές ερευνητικό πεδίο. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης(O'Hara, 2011), ένα εγχείρημα το οποίο δύναται σε μετέπειτα στάδιο να οδηγήσει στη δημιουργία αποτελεσματικών μεντορικών σχέσεων (Hochstatter, 2012).Η προσπάθεια αυτή σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας καθίσταται εμφανής μέσα από την έμπρακτη εφαρμογή της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων, τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και ανάμεσα σε μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η διαδικασία αυτή έχει οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας (Curtin, Malley και Stewart, 2016).

Η προσπάθεια των μεντόρων ενίσχυσε την προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ μέσω κυρίως των ακολούθων εγχειρημάτων: α) ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, β)δικαίωση του αιτήματος των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ για διακριτική συμπερίληψή τους γ) ανάληψη ενεργού ρόλου στην προώθηση της συμπερίληψης από τους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, δ)αύξηση του βαθμού ενσυναίσθησης των μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, δ)ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως καθοδηγητών των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο των μεντόρων.

Όπως προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για να επιτύχουν τη σύναψη μεντορικών σχέσεων με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας: Να διαθέτουν σεβασμό απέναντι στον συνάνθρωπό τους, να έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές, να δείχνουν κατανόηση για τον άλλο, να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που λειτουργούν ως μέντορες οφείλουν να συνεργάζονται μεταξύ τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα καθοδηγήσουν τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί μέντορες και οι μαθητές-μέντορες δεν θα μπορούσαν ως μοναδικοί παράγοντες να προωθήσουν τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Αντίθετα, την προαναφερθείσα προσπάθεια οφείλει να ενισχύσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (αναλυτικά προγράμματα, νομοθεσία και εγκύκλιοι), οι διευθύνσεις των σχολείων, η κουλτούρα του σχολείου,οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι μαθητές. Επομένως, οι μαθητές μέντορες μπορούν σε συνεργασία με τους υπόλοιπους παράγοντες να οδηγήσουν στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από περιορισμούς οι οποίοι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από ερευνητές οι οποίοι θα επιθυμούσαν μελλοντικά να ερευνήσουν ανάλογη θεματολογία. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει βασιστεί στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Συνεπώς, θα μπορούσε να ενισχυθεί και με ποσοτικά δεδομένα, ώστε να είναι εφικτή η τριγωνοποίησή τους. Συν τοις άλλοις, το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό, γεγονός που μας οδηγεί στο να προτείνουμε τη διενέργεια νέων ερευνών, οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλέξουν περισσότερα σχολεία και μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aderibigbe, S.A. (2013) 'Opportunities of the collaborative mentoring relati and student teachers in the classroom: The views of teachers, student teachers and university tutors', *Management in Education*, 24 (2), 70-74.

Αγγελίδης, Π. (2004) Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;), Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-58

Ainscow A. & Messiou, K. (2018) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education,*Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.

Andrews, S.P., Gilbert, L.S. & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support, *Action in Teacher Education*,28(4),4-13.

Angelides, P., Charalampous, C. & Vrasidas, C. (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 211-223.

Barton, L. (2008) Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής και ελπίδας. Στο: Ε. Φτιάκα (επιμ.) *Περάστε για ένα καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 21-38.

Bezzina, C. (2006) Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development, *Journal of In-service Education*, Vol. 32, No 4, pp 411-

Bugaj, T., Blohm, M., Schmid, C., Koehl, N., Huhn, J., Herzog, D., Krautter, M. &Nikendei, C. (2019)Peer-assisted learning (PAL): skills lab tutors' experiences and motivation. *BMC Med Educ* 19, 353 https://doi.org/10.1186/s12909-019-1760-2

Burgstahler, S. & Crawford, L. (2007) Managing an ementoring community to support students with disabilities: A case study. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 15(2), 97-114.

Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus, *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019)Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.

Cook, J. (2011)Examining the mentoring experience of teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation.* 7(1).

Cowie, H. and Wallace, P. (2000) *Peer Support in Action.* London: Sage.

Curtin, N., Malley J. & Stewart, A. J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6): 714–38.

Devetak, I., Hajzeri, M, Glažar, S. A., &Vogrinc, J. (2010). The influence of different models on 15-years-old students' understanding of the solid state of matter. *Acta chimica slovenica, letnik 57, številka 4, str. 904-911*. URN:NBN:SI:doc-TMA6JNEJ from http://www.dlib.si

Garringer, M. &MacRae,P. (2008)*Foundations Foundations of Successful of Successful A Guidebook for Program Development*, Hamilton Fish Institute on School and Community Violence

Hochstatter, R. W. (2012) "Peer Mentoring And Empathy",*Theses and Dissertations*. 1292. https://commons.und.edu/theses/1292

Hogan R. (1969) Development of an empathy scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, (3), 307-316.

Hutchinson, S. A. (1998) Grounded theory. In: R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, 123–140. London, UK: Falmer.

Κουρκούτας, Η. (2010) Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την

«ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.

Lindsay, S. (2018) Mentoring for youth with disabilities, National Mentoring Resource Center.

Makovec, D. (2018) The teacher's role and professional development, International *Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 10.5937/ijcrsee1802033M, 6, 2, (33-45)

Μέσσιου, Κ. (2002) Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusiveeducation). Στους: Γαγάτσης, Α., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε. &Κουτσούλη, Μ. (επιμ.). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Τόμος Β', Απρίλιος 2002, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.

Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103

Mukhopadhyay, S. Mangope B. &Moorad F. (2019) Voices of the voiceless: Inclusion of learners with special education needs in Botswana primary schools, *Exceptionality*, 27:3, 232-246, DOI: 10.1080/09362835.2018.1470446

Nishan, F. (2018) Challenges of Regular Teachers in Implementing Inclusive Education in Schools of Maldives, *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.

Novillo P. &Pujolà J. (2019) Analysing E-tutoring Strategies to Foster Pre-service Language Teachers' Reflective Practice in the First Stages of Building an E-portfolio, *Universal Journal of Educational Research* 7(5), 1234-1246

O'Hara, D. (2011) The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational psychology in practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 27 (3), 271-291

Παπαδημητρίου, Χ. & Χαραλάμπους Κ. (2020) Ο ρόλος των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη των Μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 8(1), 230-252.

Συμεωνίδου Σ. &Φτιάκα Ε. (2012) *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.

Shanahan, J. Ackley-Holbrook, E. Hall, Stewart, E. &Walkington, H. (2015) Ten Salient Practices of Undergraduate Research Mentors: A Review of the Literature, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, DOI:10.1080/13611267.2015.1126162

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded Theory-Procedures*

and techniques. London, UK: Sage.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.

Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teacher's figured world: an approach toward inclusive education. *International Journalof Inclusive Education,* 20(12), 1326-1343.

Τσίωλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.*Αθήνα: Κριτική

Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2011) *Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους*. Στο: Ε. Παπάνης& Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. ΠανεπιστήμιοΑιγαίου: Μυτιλήνη.

Vannest, K. J., Parker, R. I., Park, H., Sanchez Fowler, L. T., Devore, H., Mohan, S. & Bullous, S. (n.d.). The effects of mentors on the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders. *At-Risk Issues*, 14, 17–26.

Whelley, T., Radtke, R., Burgstahler, S. & Christ, T. (2003). Mentors, advisers, role models, peer supporters: Career development relationships and individuals with disabilities. *American Rehabilitation*, 27(1), 42-49.

Williams, A. (2016)Becoming a Positive and Effective Special Educator, *Journal of Thought, Spring-Summer* 2016, 49-62

Yin, R. K. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. NewYork: Guilford.

Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (2015) *Οδηγός Συμβούλου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής Εγκύκλιος 7.1.10.2/3. 28.08.09*, Λευκωσία.

Φτιάκα, Ε. (2000) *Από που ερχόμαστε και που πάμε; Κυπριακή πολιτεία και ειδική εκπαίδευση*. Στο Κυπριωτάκης Α. (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Ρέθυμνο: Κρήτη.

Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017a) *Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Το Νομικό Πλαίσιο λειτουργίας τους στην Κύπρο,* 24-26 Νοεμβρίου 2017, Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα:Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Η αναβλητικότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο: Τρόποι αντιμετώπισης

Procrastination in the educational landscape: Ways to deal with it

Κυριακή (Κορίνα) Σφακιωτάκη, *Ε.Α.Π, Υποψ. Διδάκτορας, sfakkor@gmail.com*

Kiriaki (Korina) Sfakiotaki, *H.O.U., PhDcand., sfakkor@gmail.com*

Abstract: The phenomenon of procrastination is a common occurrence in adult life and beyond it. Procrastination in academic field, and more specifically during elaboration of studying and towards achievement of the academic obligations of the trainees, often has very serious effects on their entire learning path. This article explores this phenomenon by focusing on the education field. Through bibliographicresearchan attempt has been made to identify at first the causes whichcreate procrastination in learners' behavior. Then the serious consequences that come as a result of this phenomenon and affect in many ways life and the achievement of trainees' expected learning outcomes,are recorded. Finally, ways with which procrastination can be tackled and combated as much as possible, allowing trainees to cast off strong negative emotions that act as a brake on their academic progress and productivity, are suggested. This research shows that although the problem of procrastination is very serious and its effects are catalytic, there are ways which their consistent application can provide solutions and support learners throughout their learning endeavor.

Keywords: procrastination, causes of procrastination, dealing with procrastination

Περίληψη: Το φαινόμενο της αναβλητικότητας αποτελεί γεγονός διαδεδομένο στη ζωή των ενηλίκων και όχι μόνο. Η αναβλητικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο και πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και προσπάθειας επίτευξης των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων έχει συχνά σοβαρότατες επιπτώσεις σε ολόκληρη τη μαθησιακή τους πορεία. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το φαινόμενο αυτό εστιάζοντας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Επιχειρείται μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, αρχικά να παρουσιαστούν τα αίτια που προκαλούν την αναβλητικότητα στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σοβαρές συνέπειες που ακολουθούν ως αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου και επηρεάζουν με πολλαπλούς τρόπους τη ζωή και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Τέλος, καταγράφονται τρόποι με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί και να καταπολεμηθεί σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό η αναβλητικότητα, επιτρέποντας στους εκπαιδευομένους να απαλλάσσονται από δυνατά αρνητικά συναισθήματα τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και παραγωγικότητα. Από την έρευνα προκύπτει πως αν και το πρόβλημα της αναβλητικότητας είναι ιδιαίτερα σοβαρό και διαδεδομένο με επιπτώσεις του καταλυτικές στην ακαδημαϊκή ζωή υπάρχουν τρόποι των οποίων η συνεπής εφαρμογή μπορεί

να προσφέρει λύσεις και κυρίως υποστήριξη στους εκπαιδευομένους σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας.

Λέξεις κλειδιά: αναβλητικότητα, αιτίες αναβλητικότητας, τρόποι αντιμετώπισης αναβλητικότητας

Εισαγωγή

Η αναβλητικότητα αποτελεί φαινόμενο το οποίο συναντάται σε πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Αναφέρεται ως ένα διαδεδομένο φαινόμενο στον γενικό πληθυσμό, που επηρεάζει τη ζωή ενηλίκων και όχι μόνο. Στον ακαδημαϊκό χώρο μπορεί να έχει ιδιαίτερα σοβαρές επιπτώσεις για τους εκπαιδευομένους των οποίων η ακαδημαϊκή ζωή χαρακτηρίζεται από συχνές προθεσμίες (Tani, 2017 ·Chu&Choi, 2005).

Χωρίς προθεσμίες, η αναβλητικότητα των εκπαιδευομένων θα καθιστούσε τον όγκο των μαθημάτων και το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών σχεδόν αδύνατη ως προς τη διαχείριση τους. Αυτό θα σήμαινε επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προετοιμάσουν τις εργασίες θα κέρδιζαν ένα άδικο πλεονέκτημα έναντι των ομοίων τους οι οποίοι συνηθίζουν να υποβάλλουν τις αντίστοιχες, στα προκαθορισμένα χρονικά όρια. Σύμφωνα με τους DePaola&Scoppa (2014), οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν εξωγενώς επιβληθείσες προθεσμίες αποδίδουν καλύτερα από αυτούς οι οποίοι ορίζουν αυτόνομες προθεσμίες, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι δεν έχουν καθόλου προθεσμίες σημειώνουν τη χειρότερη ακαδημαϊκή απόδοση (DePaola&Scoppa, 2014). Οι προθεσμίες θεωρούνται επίσης ως σημαντική δεξιότητα διαχείρισης χρόνουτην οποία οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποκτήσουν ως εφόδιο στην προετοιμασία τους για τη μελλοντική τους απασχόλησηστην αγορά εργασίας. Ευρήματα ερευνών έδειξαν επίσης ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευομένων αντιμετωπίζει προβλήματα με την αναβλητικότητα σε πολλά ακαδημαϊκά καθήκοντα και αυτό προκαλείται από μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων(Vinothkumar&Kousayla, 2016).

Μολονότι η αναβλητικότητα θεωρείται ευρέως ως αρνητικό φαινόμενο, σύμφωνα με τους Chu&Choi (2005),δε χαρακτηρίζονται όλες οι συμπεριφορές αναβλητικότητας επιβλαβείς ούτε οδηγούν σε αρνητικές συνέπειες. Αναφέρουν δύο βασικούς τύπους αναβλητικότητας, την παθητική, δηλαδή εκείνη που οδηγεί τους εκπαιδευομένους στο να μην ολοκληρώνουν τις εργασίες εγκαίρως και την ενεργητική, δηλαδή εκείνη που οδηγεί τους εκπαιδευομένους να προτιμούν τη μελέτη και εργασία υπό πίεση και υπό αυτό το καθεστώς να λαμβάνουν σημαντικές και στοχευμένες αποφάσεις. Στην τελευταία περίπτωση, οι εμπλεκόμενοι θεωρούνται πως διαχειρίζονται και ελέγχουν πιο αποτελεσματικά το χρόνο, χαρακτηρίζονται από αυξημένη αυτοπεποίθηση αποτελεσματικότητας, καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων και καλύτερα αποτελέσματα στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής απόδοσης (Chu&Choi, 2005). Το φαινόμενο της αναβλητικότητας χρησιμοποιείται περιστασιακά με θετική έννοια. Σε αυτήν την περίπτωση χαρακτηρίζεται ως λειτουργική καθυστέρηση ή ως

αποφυγή βιασύνης (Steel, 2007).Συχνά μερικοί εκπαιδευόμενοι συνηθίζουν να καθυστερούν την εργασία - μελέτη τους ως αποτέλεσμα προσωπικής τους ρουτίνας η οποία σταδιακά μετατρέπεται σε συνήθεια Ωστόσο, η θετική μορφή αναβλητικότητας ως αποτέλεσμα ανάλυσης μέσα από έρευνες δείχνει, πως κατέχει δευτερεύουσα θέση(Hussain&Sultan, 2010).

Η αναβλητικότητα αποτελεί θέμα προβληματισμού σε πολλά πεδία. Έχει συσχετιστεί με πολλές αρνητικές συνέπειες όπως η κατάθλιψη, το άγχος, η παρορμητικότητα, η αποστροφή, η καθυστέρηση εργασιών και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, έχει συνδεθεί με τις αρνητικές όψεις του αυτοέλεγχου, της απόσπασης της προσοχής, της έλλειψης οργάνωσης, της κακής ακαδημαϊκής απόδοσης. Όταν αυτά τα συναισθήματα συνδυάζονται, επιδεινώνουν δραστικά το φαινόμενο της αναβλητικότητας. Σύμφωνα με τον Cassidy (2015), η αναβλητικότητα αποτελεί διαδεδομένο φαινόμενο, καθώς περίπου το 20% του ενήλικου πληθυσμού και το 50% του εκπαιδευόμενου θεωρούν τον εαυτό τους χρόνια αναβλητικό. Επιπλέον, ακόμη και άνθρωποι που δεν ανήκουν στους χρόνια αναβλητικούς εξακολουθούν να αγωνίζονται με την αναβλητικότητα σε τακτά χρονικά διαστήματα και υποφέρουν από αυτήν σε διάφορους βαθμούς στην καθημερινή τους ζωή(Cassidy, 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσω βιβλιογραφικής έρευνας να επιχειρηθεί ο προσδιορισμός των αιτίων και των επιπτώσεων αυτού του φαινομένου, όπως επίσης η καταγραφή των σημαντικότερων τρόπων αντιμετώπισης του. Επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αναβλητικότητα όπως αυτή σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό χώρο σε σχέση με την επίτευξη προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η συμβολή στην ενημέρωση των ενδιαφερομένων οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό τομέα, ως προς την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τις μαθησιακές επιδιώξεις.

1.Ορισμός αναβλητικότητας στην εκπαίδευση

Το φαινόμενο της αναβλητικότητας, το οποίο ορίζεται γενικά ως εκούσια και εθελοντική καθυστέρηση στη συμπεριφορά σε σχέση με την επίτευξη ενεργειών, είναι ένα διαδεδομένο φαινόμενο σε όλο τον κόσμο και εμφανίζεται σε εξαιρετικά υψηλά ποσοστά στον ακαδημαϊκό - εκπαιδευτικό χώρο(Steel, 2007).

Το φαινόμενο αυτό θεωρείται ως μια περιττή και αδικαιολόγητη καθυστέρηση των καθηκόντων που σχετίζονται με τη μελέτη(Bendezu,2020). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αφορά διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να δραστηριοποιούνται σε άλλες πιο ευχάριστες για τους ίδιους δραστηριότητες οι οποίες έχουν την ικανότητα να προκαλούν πιο άμεση ικανοποίηση. Στην πραγματικότητα φαίνεται πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι η εκούσια πράξη της επιμήκυνσης του χρόνου πριν την έναρξη μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, γεγονός που προκαλεί εσωτερική υποκειμενική αναταραχή. Πρόκειται για επιθυμητή καθυστέρηση ενός σχεδίου δράσης το οποίο σχετίζεται με τη μελέτη (Hen&Goroshit, 2018).Σύμφωνα με τους Hussain&Sultan (2010) η αναβλητικότητα

ερμηνεύεται ως μια τάση, στάση ή συμπεριφορά που περιγράφεται ως κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από αναποφασιστικότητα, έλλειψη θέλησης και ζωτικότητας ως προς την πραγματοποίηση κάποιας εργασίας (Hussain&Sultan, 2010).Οι Pychyl&Flett(2012), ορίζουν την αναβλητικότητα ως μία τάση αναβολής της έναρξης και ολοκλήρωσης των δεδομένων που αποτελούν μία πορεία δράσης. Πρόκειται για αναβολή εργασιών και αναθέσεων που χρειάζεται να ολοκληρωθούν και σχετίζεται συχνά με έντονο αίσθημα δυσφορίας (Pychyl&Flett, 2012). Αυτή η εκούσια καθυστέρηση σε μια προβλεπόμενη πορεία δράσης παρά την πεποίθηση του εμπλεκομένου πως αυτή η τακτική θα έχει αρνητικά αποτελέσματα στην πορεία του, τον οδηγεί στην αναβολή των εργασιών του(Steel, 2007) και αποτελεί ουσιαστικά παράλογη καθυστέρηση έκφρασης μιας συμπεριφοράς (Steel and Klingsieck 2016).Σύμφωνα με τον Sirois (2013), το φαινόμενο της αναβλητικότητας περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη αναστολή εργασιών γεγονός που δημιουργεί ανάπτυξη άγχους και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα εξουθενωτική ψυχολογική διεργασία (Sirois, 2013).Σε άλλες περιπτώσεις ερευνητές έχουν ορίσει την αναβλητικότητα ως έλλειψη απουσίας αυτορρυθμιζόμενης απόδοσης και τάση αναβολής σχετικά με το ποια διαδικασία κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη ενός στόχου (Balkis&Duru, 2019).

Πολλαπλές έρευνες έχουν αποδείξει πως η αναβλητικότητα δεν αποτελεί απλώς ένα πρόβλημα διαχείρισης χρόνου. Είναι μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτείτόσο συναισθηματική, όσο και γνωστική ωριμότητα για την αντιμετώπιση της (Chu&Choi, 2005).

2.Αίτια αναβλητικότητας

Προτού αναφερθούν τα αίτια που οδηγούν στην αναβλητικότητα, είναι απαραίτητο να τονιστεί ο κινητήριος ψυχολογικός μηχανισμός πίσω από αυτό το φαινόμενο ο οποίος χαρτογραφείται ως εξής:

Όταν πρέπει να κάνουμε κάτι, η δράση αυτή βασίζεται κυρίως στον αυτοέλεγχό μας προκειμένου να κινητοποιήσουμε τον εαυτό μας να το πραγματοποιήσει. Ο αυτοέλεγχος μας συχνά λαμβάνει υποστήριξη από τα κίνητρά μας, τα οποίο συμβάλλουν στο να πραγματοποιούμε τα σχέδια μας έγκαιρα .Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως βιώνουμε ορισμένους αποθαρρυντικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα άγχος ή φόβο αποτυχίας, παράγοντες οι οποίοι έρχονται σε σύγκρουση με τα κίνητρα μας. Επιπλέον, μερικές φορές βιώνουμε ορισμένους ανασταλτικούς παράγοντες, όπως διανοητική εξάντληση ή ανυπομονησία ως προς τη λήψη ανταμοιβής την οποία την αντιλαμβανόμαστε στο μακρύ μέλλον. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον αυτοέλεγχο και τα κίνητρά μας (Balkis&Duru, 2019).

Όταν οι παράγοντες που αποθαρρύνουν και παρεμποδίζουν τις ενέργειες, μας ξεπερνούν και νικούν τον αυτοέλεγχο και τα κίνητρά μας, καταλήγουμε να καθυστερούμε, είτε για αόριστο χρονικό διάστημα είτε μέχρι να φτάσουμε στο κρίσιμο σημείο όπου η ισορροπία μεταξύ τους αλλάζει υπέρ μας (Clear,n.n.) Επιπλέον παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν στην αναβλητικότητα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευομένους όπως η αδυναμία δέσμευσης στο

έργο που πρέπει να επιτελέσουν, η έλλειψη καθοδήγησης και ενθάρρυνσης, ακατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, συναισθηματικό άγχος, κοινωνικά προβλήματα, υπερβολική εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους. Ο Chua (2020), τόνισε ότι συχνά η υπερβολική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων στις ικανότητες τους οδηγεί στην καθυστέρηση ολοκλήρωσης της εργασίας τους. Εμφανίζεται ως στάση ή συμπεριφορά, που συνδέεται συνήθως με έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ακατάλληλες στρατηγικές μάθησης, βαρετές ή αρκετής δυσκολίας εργασίες, μη προγραμματισμένο πρόγραμμα σπουδών, ακατάλληλο στυλ μάθησης, άγχος και συναισθηματικό στρες, χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτοέλεγχο όπως επίσης καθυστερημένη ικανοποίηση. Οι Ferrari&Pychyl (2008) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι χρονοτριβούν όταν δεν είναι σε θέση να ρυθμίσουν τον προσωπικό ρυθμό μάθησης και αισθάνονται πως δεν έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες υψηλών επιδόσεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Ferrari&Pychyl, 2008).

Σύμφωνα με τη Reynolds (2015), η αναβλητικότητα σχετίζεται με αποτυχία στη δυνατότητα αυτορρύθμισης της μαθησιακής πορείας του εκπαιδευομένου. Άλλοι λόγοι περιλαμβάνουν παράγοντες όπως ο φόβος της αποτυχίας, οι συνήθειες μελέτης ή ο χρόνος διαχείρισης της μελέτης (Reynolds, 2015).

Οι Hen&Goroshit, (2014),επισημαίνουν πως το φαινόμενο της αναβλητικότητας οφείλεται σε συνδυασμό πολλών παραγόντων. Όσο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πως η ανταμοιβή των προσπαθειών τους αποτελεί μακροπρόθεσμη διαδικασία και ελέγχεται από παράγοντες που δεν ορίζονται ούτε ελέγχονται αποκλειστικά από τους ίδιους, αναβάλλουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Επίσης παράγοντες που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τη χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την αναποφασιστικότητα, οδηγούν τους εκπαιδευομένους στο να χρονοτριβούν (Reynolds, 2015).Σύμφωνα με τον Steel (2007)εάν οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίσουν εξαρχής μια εργασία ως δυσάρεστη, είναι πράγματι πιο πιθανό να αναβάλουν το χρόνο εκπόνησης της (Steel, 2007).Όταν πρόκειται να αποφευχθούν πιθανά αρνητικά ερεθίσματα, ο εκπαιδευόμενος χρονοτριβεί και απομακρύνεται από τη διαδικασία ενασχόλησης με το μαθησιακό του αντικείμενο. Επιπλέον, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να μην ζητείται βοήθεια και υποστήριξη θεωρώντας πως άσχετα από το μέγεθος της προσπάθειας τα αποτελέσματα θα είναι μη ικανοποιητικά **(**Cheung&Ng, 2019). Ακόμα και το πρότυπο των γονέων ή του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος και της στάσης τους αντίστοιχα στο φαινόμενο αυτό, αποτελεί παράγοντα επίδρασης στην αντιμετώπιση της διαχείρισης του χρόνου και κυρίως των συναισθημάτων, σύμφωνα με τους Hen&Goroshit,(2014).

Σύμφωνα με τον Jones(2020), όταν ο εκπαιδευόμενος δεν αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα του αντικειμένου που μελετά, ή εκλείπει το κίνητρο που σχετίζεται συχνά με την μελλοντική του πορεία, αναβάλλει, χρονοτριβεί. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης συχνά προκύπτει από το γεγονός πως δεν έχει παραλάβει ξεκάθαρες οδηγίες και υποστήριξη. Επιπλέον, για όσους φοβούνται την αποτυχία, η αναβλητικότητα χρησιμεύει ως μηχανισμός προστασίας που τους

αποτρέπει ακριβώς από αυτήν την πιθανότητα. Υπάρχει όμως και ο τύπος του εκπαιδευομένου που χαρακτηρίζεται από τελειομανία. Οι τελειομανείς θέλουν να διασφαλίσουν πως ό, τι κάνουν είναι υψηλής ποιότητας. Όμως αυτοί οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν προβλήματα όταν πρέπει να δοκιμάσουν κάτι νέο ή διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει. Παρόμοια με εκείνους που φοβούνται την αποτυχία, οι τελειομανείς θα αναβάλουν την προσπάθειά τους μέχρι να είναι σίγουροι ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις δικές τους υψηλές προσδοκίες. Δυστυχώς, δεν έχουν πάντα τόσο πολύ χρόνο και μερικές φορές είναι αδύνατο να ανταποκριθούν στις υπερβολικά υψηλές προσδοκίες που τρέφουν για τον εαυτό τους (Jones, 2020).

3.Τύποι αναβλητικών

Από το πεδίο των ερευνών προκύπτουν διαφορετικές κατατάξεις στους τύπους των εκπαιδευομένων που χαρακτηρίζονται από το φαινόμενο της αναβλητικότητας. Υπάρχουν οι σποραδικά αναβλητικοί και οι χρόνια αναβλητικοί. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται σε συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά την οποία οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες καθυστερούν λόγω κάποιας συγκεκριμένης συνθήκης, ενώ στη δεύτερη, η αναβλητικότητα αποτελεί συνώνυμο μιας παγιωμένης συνήθειας (Zhou&Kan, 2017).Στους Bendezuet, al, (2020) ·Chu&Choi(2005) και EinGar&Steinhart, (2017),παρουσιάζεται ο τύπος του ενεργητικού αναβλητικού ο οποίος έχει ως χαρακτηριστικό την αναβολή στην έναρξη της δουλειάς του, γεγονός όμως που οφείλεται σε συνειδητή προσωπική του επιλογή καθώς προτιμά να εργάζεται υπό καθεστώς πίεσης, γεγονός που τον κατατάσσει στο θετικό τύπο χρονοτριβής.Ο συγκεκριμένος όταν αντιμετωπίζει την τελευταία στιγμή τα καθήκοντα του αισθάνεται πρόκληση, με αποτέλεσμα αυτό το συναίσθημα να επιφέρει «ανοσία» στο είδος της ψυχικής ταλαιπωρίας η οποία είναι συχνή στους παθητικούς αναβλητικούς εκπαιδευομένους.

Ο τύπος του παθητικού αναβλητικού ακινητοποιείται από την αναποφασιστικότητα που βιώνει στην προσπάθεια του να ενεργήσει και να ολοκληρώσει την εργασία του.Ο Klassenetal, (2008) υποστηρίζει πως όταν πλησιάζει μια προθεσμία, οι παθητικοί τύποι αισθάνονται πιεσμένοι, και γίνονται ακόμα πιο απαισιόδοξοι ως προς τη μαθησιακή προοπτική τους. Συνεπώς οι σκέψεις τους, η αμφιβολία και το αίσθημα της ανεπάρκειας αυξάνουν την πιθανότητα αποτυχίας και προκαλούν συναισθήματα ενοχής και συχνά κατάθλιψης. Η αντίληψη του χρόνου αποτελεί υποκειμενική εμπειρία, γεγονός που διαφαίνεται στην περίπτωση των παθητικών αναβλητικών ατόμων καθώς τείνουν να υποτιμούν το συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Αντίθετα, οι ενεργητικοί τύποι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επίγνωση της χρήσης του χρόνου και της αντίληψης για τον έλεγχο του(Chu&Choi, 2005 ·Klassenetal, 2008).

4. Επιπτώσεις αναβλητικότητας

Όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους

υποχρεώσεις στο καθορισμένο χρονικό πλαίσιο, το άγχος της αποτυχίας μπορεί να τους οδηγήσει στο να βυθιστούν σταδιακά σε μια κατάσταση συναισθηματικής διαταραχής. Αυτή η αδυναμία επηρεάζει καταλυτικά την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Η αναβλητικότητα επηρεάζει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτοπραγμάτωσης και συνεπάγεται την απόσπαση της προσοχής, την παρορμητικότητα, τον χαμηλό αυτοέλεγχο και έλλειψη στην οργανωτική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Σε επόμενα στάδια οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται διστακτικοί και αρνητικοί στην ανάληψη πρωτοβουλιών ή φοβισμένοι στην προοπτική έναρξης της εργασίας τους (Hussain&Sultan, 2010).Αυτές οι διαπιστώσεις ισχύουν για όλα τα επίπεδα σπουδών, ενώ ταυτόχρονα όσο η αναβλητικότητα αυξάνει επίπεδο, τόσο περισσότερο άγχος ή και κατάθλιψη προκαλεί στους εμπλεκόμενους (Steel, 2007 · Pinxten, et.al., 2019 · Tras&Aydogan, 2009).

Επίσης, ποικίλα σωματικά, συναισθηματικά και διανοητικά προβλήματα φαίνεται να σχετίζονται με την αναβλητικότητα. Μπορεί να επιφέρει αισθήματα αμηχανίας ή και κατωτερότητας μεταξύ των εκπαιδευομένων ή επίσης μπορεί να μειώσει το αίσθημα εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας ανάμεσα τους στην πορεία ενός σχεδιασμού ολοκλήρωσης μιας εργασίας(Steel, 2007). Τείνει να οδηγεί σε υιοθέτηση αρνητικών συνηθειών που αφορούν τον ύπνο, τη διατροφή, την άσκηση, το κάπνισμα καθώς και την κατανάλωση αλκοόλ. Επιφέρει μακροπρόθεσμα πλήγμα στο ανοσοποιητικό σύστημα και το καθιστά επιρρεπές στις ασθένειες (Sirois&Pychyl, 2013). Ενισχύει το αίσθημα της ντροπής μπροστά στην αδυναμία ολοκλήρωσης ή και έναρξης μιας εργασίας και συμβάλλει στο να στρέφονται πολλοί εκπαιδευόμενοι στη λύση της λογοκλοπής (Hussain&Sultan, 2010 · Reynolds, 2015).Συχνά τα παραπάνω συνοδεύονται από κοινωνική αποδοκιμασία για την μη τήρηση των δεσμεύσεων, γεγονός που οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην ανάπτυξη αισθήματος πλήρους αποτυχίας και ανικανότητας(Lakshminarayan, etal, 2013).

5. Αντιμετώπιση της αναβλητικότητας

5.1. Παράγοντες αξιολόγησης της αναβλητικότητας

Στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος της αναβλητικότητας, είναι σημαντικό να κατανοηθεί αρχικά η ακριβής φύση του προβλήματος που ο κάθε εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει ατομικά. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις κύριοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- Πότε παρουσιάζεται η αναβλητικότητα: Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αναρωτηθεί σε ποιες συνθήκες σε σχέση με το χώρο ή το χρόνο τείνει να αναβάλλει την εργασία του.
- Πώς παρουσιάζεται η αναβλητικότητα: Αυτός ο παράγοντας αφορά τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της αναβολής των εργασιών του. Για παράδειγμα, προχωρά σε ενασχόληση με μέσα κοινωνικής δικτύωσης κλπ;

- Γιατί παρουσιάζεται η αναβλητικότητα: Με αυτό το ερώτημα ο εκπαιδευόμενος καλείται να αναρωτηθεί για τους λόγους που τον οδηγούν στην αναβλητικότητα(Clear, n.n.).Το πρώτο βήμα για να ξεπεραστεί το πρόβλημα είναι ο προσδιορισμός των στόχων που θέτει ο κάθε εκπαιδευόμενος. Οι στόχοι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς, καθώς είναι πιο πιθανό να υπάρξουν καθυστερήσεις στην υλοποίηση τους όταν είναι ασαφείς σε σύγκριση με αυτούς οι οποίοι είναι απόλυτα καθορισμένοι (Bernecker&Job, 2019 · Rozenthal, et. al., 2015).

5.2. Γραμμή Δράσης

Σύμφωνα με την Clear, (n.n.) κανείς εκπαιδευόμενος δε μπορεί να παρακινηθεί να δουλέψει βασιζόμενος σε πιθανή μελλοντική ανταμοιβή ή φοβούμενος τις μελλοντικές συνέπειες της κωλυσιεργίας του. Αυτό που πρέπει να πετύχει είναι να περάσει τη « Γραμμή Δράσης». Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να μεταφέρει τις μελλοντικές αρνητικές συνέπειες ή ανταμοιβές στο παρόν του. Όταν για παράδειγμα αναβάλλει συνεχώς την εκπόνηση μιας συγκεκριμένης εργασίας, δημιουργείται σταδιακά το αίσθημα του άγχους και της αγωνίας. Όταν πλησιάσουν οι προθεσμίες, οι συνέπειες ή ανταμοιβές αποκτούν άμεσο ορίζοντα. Ο εκπαιδευόμενος κλιμακώνει το άγχος της αναβλητικότητας, αρχίζει να μελετά, να εργάζεται και συνεπώς περνά τη «Γραμμή δράσης»

5.3. Βήματα Αντιμετώπισης

Η εφαρμογή τρόπων αντιμετώπισης φαινομένων που δημιουργούν προβλήματα στη ζωή, στην εξέλιξη, συχνά σχετίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των εμπλεκομένων. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο στην περίπτωση της εκπαίδευσης όπου ο κάθε εκπαιδευόμενος χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα στο πλαίσιο των μαθησιακών του αναγκών και απαιτήσεων. Παρακάτω προτείνονται κάποιοι τρόποι που μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά ή και μεμονωμένα για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου:

1. Κάντε την ανταμοιβή ανάληψης δράσης πιο άμεση

Εάν μπορείτε να βρείτε έναν τρόπο να κάνετε τα οφέλη των μακροπρόθεσμων επιλογών πιο άμεσα, τότε καθίσταται ευκολότερο να αποφύγετε την αναβλητικότητα. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να προσφέρετε μελλοντικές ανταμοιβές στο παρόν σας είναι με μια στρατηγική γνωστή ως δέσμευση ευχαρίστησης (Temptation bundling). Πρόκειται για μια ιδέα που προέκυψε από την έρευνα συμπεριφορισμού η οποία πραγματοποιήθηκε από την Katy Milkman στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβανίας. Με απλά λόγια, η στρατηγική προτείνει να συνδυάσετε μια δραστηριότητα που σας προσφέρει ικανοποίηση μακροπρόθεσμα με μια άλλη που θα έπρεπε να κάνετε αλλά την αναβάλλετε.(Rozenthal&Carlbring, 2014).

2.Νιώστε τις συνέπειες της αναβλητικότητας πιο άμεσα

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να αισθανθείτε το κόστος της αναβλητικότητας πιο σύντομα από

τον καθορισμένο χρόνο. Απομακρυνθείτε από το μαθησιακό κομμάτι και αισθανθείτε τα αποτελέσματα της αναβλητικότητας από άλλες ενέργειες σε άλλους τομείς. Για παράδειγμα, εάν ασκείστε μόνος σας, η παράλειψη της προπόνησής σας σε βραχυπρόθεσμο χρονικό διάστημα δεν θα επηρεάσει καθόλου τη ζωή σας. Το κόστος της αναβλητικότητας στην άσκηση θα γίνει αντιληπτό μόνο μετά από εβδομάδες ή και μήνες. Ωστόσο, εάν δεσμευτείτε να ασκηθείτε με έναν φίλο τότε το κόστος παράλειψης της προπόνησής γίνεται πιο άμεσο. Θα αρχίσετε να την αποζητάτε θερμά. Αντίστοιχα, παρόμοια αντιμετώπιση μπορεί να λειτουργήσει με επιτυχία εάν εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό τομέα (Zhang, etal., 2018).

3. Σχεδιάστε τις μελλοντικές σας ενέργειες

Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης της αναβλητικότητας αφορά τη δέσμευση στο έργο, ξεκινώντας από ενέργειες της καθημερινότητας. Η προσωπική δέσμευση οδηγεί στην παύση αναβολής ενεργειών αφού περιλαμβάνει το νεκ των προτέρων σχεδιασμό μελλοντικών πράξεων. Για παράδειγμα, μπορείτε να σχεδιάσετε τις μελλοντικές σας διατροφικές συνήθειες ή να σταματήσετε να σπαταλάτε χρόνο στις ηλεκτρονικές σας συσκευές. Αυτές οι απλές ενέργειες οδηγούν τους εν δυνάμει εκπαιδευόμενους σε αντίστοιχες συμπεριφορές στη μαθησιακή τους πορεία (Goroshit&Hen, 2019).

4.Εφαρμόστε τον κανόνα των 2 λεπτών

Το πρόβλημα που προκαλεί αναβλητικότητα συνήθως επικεντρώνεται στην έναρξη μιας συμπεριφοράς. Μετά την έναρξη μιας εργασίας, η συνέχιση της μετατρέπεται σε συνήθεια και καθίσταται λιγότερο επώδυνη και αγχωτική. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να γίνουν οι συνήθειες πιο προσιτές είναι η χρήση του κανόνα των 2 λεπτών. Ο συγκεκριμένος ορίζει πως όταν ξεκινάτε μια νέα συνήθεια, θα πρέπει να χρειαστούν λιγότερο από δύο λεπτά για να την συνεχίσετε. Η ιδέα αυτή στηρίζεται στο γεγονός πως με την έναρξη μιας εργασίας η ίδια σας η ορμή θα σας μεταφέρει περαιτέρω στη μελέτη, αβίαστα (Cheung&Ng, 2019 · Chua, 2020).

5. Αντιμετωπίστε την τελειομανία

Η τελειομανία μπορεί να αποτελεί επιθυμητό και θετικό στοιχείο της προσωπικότητας, αλλά υπάρχει μια διαφορά μεταξύ μιας υγιούς επιδίωξης αριστείας σε σύγκριση με μια μη βοηθητική προσπάθεια στην πορεία προς την τελειότητα. Όταν μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το κόστος της τελειομανίας και να αυξήσουμε ταυτόχρονα την αποδοχή απέναντι στην απουσία της, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούμε σε αρνητικές σκέψεις. Η προσαρμογή της νοοτροπίας μας δε συνίσταται στην εγκατάλειψη υψηλών προτύπων. Αντίθετα πρόκειται για ευελιξία και προσέγγιση των καθηκόντων με ρεαλιστικό τρόπο, κάτι που είναι πιο εφικτό μακροπρόθεσμα (Castillo,etal.2011 · Collins, 2017 · Gallo, 2011).

6. Δημιουργήστε ρεαλιστικούς στόχους και εφαρμόστε μικρά βήματα

Ο φόρτος μελέτης συχνά δημιουργεί αισθήματα φόβου και άγχους. Σε αυτήν την περίπτωση. ο εντοπισμός ενός ρεαλιστικού στόχου ο οποίος πρέπει να ολοκληρωθεί εντός ενός καθορισμένου χρονικού πλαισίου αποβαίνει ιδιαίτερα χρήσιμος. Μόλις οριστεί αυτός ο

στόχος, απαριθμήστε κάθε ενέργεια που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας και στη συνέχεια, εστιάστε σε ένα βήμα κάθε φορά. Αυτό θα σας κινητοποιήσει και θα προσδώσει ώθηση στη δουλειά σας(Chua, 2020). Είναι πολύ πιο εύκολο να ξεκινήσετε όταν δημιουργείτε απλούς, εφικτούς στόχους και όχι ένα μεγάλο, ασαφές σχέδιο (Prichard, 2012 · Gallo,2011).

7. Σταματήστε να σκέφτεστε, ξεκινήστε

Μερικές φορές όσο περισσότερο σκέφτεστε μια εργασία, τόσο πιο αδύνατη και απραγματοποίηση μπορεί να παρουσιάζεται. Προσπαθήστε να πείτε στον εαυτό σας, "Στα επόμενα πέντε λεπτά, απλώς θα κάνω ένα βήμα". Η ολοκλήρωση αυτού του πρώτου βήματος αποτελεί ισχυρή αρχή. Έρευνες έχουν δείξει πως η κινητοποίηση προϋποθέτει την πρώτη ενέργεια, ενώ δεν ισχύει το αντίθετο (Clear,n.n · Chua, 2020).

8. Προσαρμόστε τη μελέτη σας με τον τρόπο που σας ταιριάζει

Όλοι μαθαίνουν και μελετούν με διαφορετικό τρόπο. Συνεπώς, χρησιμοποιήστε τις γνώσεις σας για τις προτιμήσεις και τα δυνατά σας σημεία ώστε να ολοκληρώσετε μια εργασία. Για παράδειγμα, αν γνωρίζετε ότι η απόδοση σας κρίνεται πιο αποτελεσματική το πρωί, προγραμματίστε το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σας με βάση αυτό το γεγονός. Επίσης, διαφορετικά περιβάλλοντα έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητά μας. Αν ο χώρος σας δε σας ικανοποιεί, αλλάξτε τον, διαμορφώστε τον κατάλληλα. Πρέπει να σημειωθεί ότι ένα περιβάλλον που μας κάνει να νιώθουμε εμπνευσμένοι μπορεί εύκολα να χάσει την ευεργετική του επίδραση (Klassenet. Al., 2008 · EinGar&Steinhart, 2017).

9. Επιβραβεύστε τον εαυτό σας

Ο σχεδιασμός της προσωπικής επιβράβευσης καθίσταται σημαντικός ως προς τα μαθησιακά κίνητρα των εκπαιδευομένων. Προσπαθήστε να προγραμματίζετε την ανταμοιβή σας άμεσα μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Αυτή μπορεί να είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα σας ευχαριστεί και σας τονώνει. Όταν οι ανταμοιβές καθυστερούν, τα κίνητρα μειώνονται καθώς η ανταμοιβή φαντάζει πολύ μακρινή στο απώτερο μέλλον (Prichard, 2012 · Jones, 2020).

10. Προγραμματίστε χρόνο για ξεκούραση και απόλαυση

Η αφιέρωση χρόνου για ξεκούραση και χαλάρωση αυξάνει τις πιθανότητες να παραμένουμε συγκεντρωμένοι στην εργασία μας όταν χρειαστεί. Έρευνες έχουν αναδείξει πως το «να μην κάνουμε τίποτα» είναι σημαντικό για το μυαλό μας το οποίο μπαίνει στη διαδικασία να ενοποιεί τις πληροφορίες, να καλλιεργεί την αυτογνωσία και να δημιουργεί νέες ιδέες. Η γνώση αυτή συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι πωςδε σπαταλούν χωρίς σκοπό το χρόνο τους, όπως επίσης και στην αποφυγή του άγχους και του αισθήματος της ματαίωσης (The university of Melbourne, n.n.).

11. Θέστε χρονοδιαγράμματα

Δημιουργήστε ένα συνολικό χρονοδιάγραμμα με συγκεκριμένες προθεσμίες για κάθε μικρή εργασία. Με αυτόν τον τρόπο, θα γνωρίζετε ότι θα πρέπει να ολοκληρώσετε μια

συγκεκριμένη ημερομηνία. Τα χρονοδιάγραμμά σας πρέπει επίσης να είναι συγκεκριμένο, που σημαίνει πως εάν δεν το ακολουθήσετε με συνέπεια έως το χρονικό διάστημα που έχει οριστεί από εσάς, θα τεθεί σε κίνδυνο όλος σας ο σχεδιασμός. Δημιουργήστε λίστες με τις εβδομαδιαίες ή και μηνιαίες ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις (Bernecker&Job, 2019).

12. Συναναστροφές με έμπνευση

Προσδιορίστε τα άτομα, τους φίλους ή τους συναδέλφους σας που σας προκαλούν – παρακινούν καθώς έχουν σχέδια, οράματα, στόχους και είναι σκληρά εργαζόμενοι Συναναστραφείτε μαζί τους πιο συχνά. Σύντομα θα αναπτύξετε σε μεγαλύτερο βαθμό τα κίνητρα και το πνεύμα τους. Αν μάλιστα υπάρχουν ίδιοι στόχοι, τότε τα αποτελέσματα θα είναι απόλυτα ικανοποιητικά. Η αλληλεπίδραση και ο υγιής ανταγωνισμός θα λειτουργήσει προτρεπτικά για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας καθώς μας ωθεί στο να αναλαμβάνουμε δράση (Castilloetal, 2011 · Cheung&Ng, 2019).

13.Εκτεθείτε !

Μιλήστε και παρουσιάστε σε όλους τους φίλους, τους ομοίους, τους γνωστούς και την οικογένειά σας το έργο και τους στόχους σας. Είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να γίνεστε υπεύθυνοι για την πορεία της δουλειάς σας καθώς όλοι θα περιμένουν τα καλύτερα από εσάς. Ως πρόσθετη επιβράβευση, γιορτάστε μαζί με αγαπημένα πρόσωπα τις μικρές σας νίκες. Μπορείτε ακόμη και να συνάψετε ένα σύμφωνο κατά της αναβλητικότητας με έναν συνάδελφο: μοιραστείτε μαζί του τη δουλειά σας και ας γίνετε υπόλογος σε αυτόν με στόχο τον ορισμό προθεσμιών και τη συνεπή εφαρμογή τους (Gallo, 2011 · Collins, 2017).

14. Επικοινωνήστε με όσους "τα έχουν καταφέρει"

Συνεργαστείτε, επικοινωνήστε, ζητήστε υποστήριξη από άτομα που γνωρίζετε ότι έχουν επιδείξει θετικά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη των στόχων τους. Συζητήστε με μια μικρή ομάδα. Επιλέξτε μερικούς αξιόπιστους συμβούλους για να σας καθοδηγήσουν. Μπορεί να παρέχουν συμβουλές ή να σας καθοδηγήσουν σε διαφορετική κατεύθυνση, που μέχρι τώρα δεν την είχατε αντιληφθεί (Reynolds, 2015 · Tani, 2017 · Clear,n.n.)

15. Αποσαφηνίστε ξανά τους στόχους σας

Εάν η αναβλητικότητα έχει μεγάλη διάρκεια, αυτό μπορεί να επιφέρει μια ακατάλληλη σχέση μεταξύ του τι θέλετε να κάνετε και του τι κάνετε τη δεδομένη χρονική στιγμή. Συχνά, ξεπερνάμε τους στόχους μας καθώς ανακαλύπτουμε περισσότερα για τον εαυτό μας χωρίς όμως να τους προσαρμόζουμε στα νέα δεδομένα μας (Lakshminarayan, etal., 2013 · Chua, 2020 · Ferrari&Pychyl, 2008).

16. Αποφύγετε τις περίπλοκες στοχεύσεις

Μην περιμένετε την «τέλεια στιγμή» για να μελετήσετε το μαθησιακό σας αντικείμενο. Δεν υπάρχει ποτέ η τέλεια στιγμή (Bernecker&Job,2019 · Cassidy, 2015).

17. Ξεκινήστε με τα δύσκολα

Έρευνες έχουν αναδείξει πως είναι καλύτερο να ολοκληρώνετε πρώτα τις πιο απαιτητικές

εργασίες σας. Με αυτόν τον τρόπο τα πάντα στη συνέχεια φαίνονται ευκολότερα και χρειάζονται λιγότερο χρόνο (Prichard 2012).

18. Αυτό-αξιολόγηση

Η αυτό - αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό προωθητικό παράγοντα εργασίας καθώς ο εκπαιδευόμενος αποκτά τη δυνατότητα να ελέγχει τον εαυτό του και να γνωρίζει εάν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει τους στόχους του (Collins, 2017 · Bendezu, etal., 2020).

19.Χρησιμοποιήστε τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε διάφορες τεχνικές διαχείρισης χρόνου ώστε να παραμείνετε εστιασμένοι στο στόχο σας. Ενδεικτικά, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την τεχνική Pomodoro, η οποία αποτελεί τεχνική διαχείρισης χρόνου κατά την οποία χρησιμοποιείτε χρονόμετρο για να οργανώσετε τη ροή εργασίας σας. Η τεχνική Pomodoro συνεπάγεται την εκτέλεση των εργασιών σας για ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα (π.χ. 25 λεπτά) και στη συνέχεια ένα σύντομο διάλειμμα (π.χ. 5 λεπτά), πριν αρχίσετε να εργάζεστε ξανά. Επιπλέον, ως μέρος του Pomodoro, μόλις ολοκληρώσετε έναν ορισμένο αριθμό κύκλων εργασίας (π.χ. 4 κύκλοι), μπορείτε να κάνετε μεγαλύτερο διάλειμμα (π.χ. 30 λεπτά), πριν επιστρέψετε στη δουλειά.

Άλλη τεχνική αποτελεί το Timeboxing. Αποτελεί τεχνική κατά την οποία διαθέτετε συγκεκριμένα χρονικά τμήματα που ονομάζονται "timeboxes", σε δραστηριότητες τις οποίες σχεδιάζετε να πραγματοποιήσετε ή σε εργασίες που πρέπει να διεκπεραιώσετε. Η χρήση του μπορεί να αποβεί επωφελής για διάφορους λόγους: Το Timeboxing μπορεί να σας βοηθήσει να αισθανθείτε λιγότερο αγχωμένοι από δυσάρεστες εργασίες που πρέπει να αντιμετωπίσετε. Επίσης, συμβάλλει στο να βεβαιωθείτε πως αφιερώνετε αρκετό χρόνο σε σημαντικές εργασίες οι οποίες όμως δεν σας ελκύουν(Gallo, 2011 · Jones, 2020).

20. Προετοιμαστείτε

Στο τέλος κάθε εργάσιμης ημέρας, γράψτε τα έξι πιο σημαντικά πράγματα που πρέπει να ολοκληρώσετε την επομένη ημέρα. Δώστε προτεραιότητα σε αυτά ανάλογα με την πραγματική τους σημασία. Όταν έρθει η ώρα της έναρξης της εργασίας, επικεντρωθείτε μόνο στην πρώτη. Εργαστείτε μέχρι να ολοκληρωθεί η πρώτη εργασία πριν προχωρήσετε στη δεύτερη εργασία. Προσεγγίστε την υπόλοιπη λίστα σας με τον ίδιο τρόπο. Στο τέλος της ημέρας, μετακινήστε τυχόν ημιτελή αντικείμενα σε μια νέα λίστα έξι εργασιών για την επόμενη ημέρα. Επαναλάβετε αυτήν τη διαδικασία κάθε εργάσιμη ημέρα(Castilloetal, 2011).

6. Συμπεράσματα – Σύνοψη

Το φαινόμενο της αναβλητικότητας χαρακτηρίζει τους περισσότερους εκπαιδευομένους ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Στον ακαδημαϊκό χώρο και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την διαδικασία της μελέτης και επίτευξης των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων, το φαινόμενο αυτό επιφέρει σοβαρότατες επιπτώσεις σε ολόκληρη τη μαθησιακή τους πορεία αλλά και σε πολλούς τομείς που αφορούν τη σωματική αλλά και ψυχική υγεία των εμπλεκομένων.

Αν και στη βιβλιογραφία το φαινόμενο της αναβλητικότητας έχει συσχετιστεί με αρνητική συμβολή στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στόχων αλλά και στην σωματική και ψυχική υγεία των εμπλεκομένων, κάποιες έρευνες έχουν δείξει πως η αναβλητικότητα μπορεί να προκαλέσει ορισμένα βραχυπρόθεσμα οφέλη. Σε σύγκριση με αυτούς που δε χρονοτριβούν, οι αναβλητικοί κάποιες φορές βιώνουν λιγότερο άγχος και παρουσιάζουν καλύτερη σωματική υγεία όταν οι προθεσμίες τους είναι μακροπρόθεσμες. Υπό αυτήν την έννοια, η αναβλητικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως στρατηγική που χρησιμοποιείται για τη ρύθμιση αρνητικών συναισθημάτων, στηρίζοντας έτσι τον εκπαιδευόμενο στο να αισθάνεται καλύτερα, τουλάχιστον για ένα βραχύ χρονικό διάστημα. Όμως με βάση τις πολυάριθμες έρευνες στο πεδίο αυτό, η αναβλητικότητα αντιμετωπίζεται κυρίως ως ένα αρνητικό δεδομένο που μακροπρόθεσμα, μόνο ανεπιθύμητες επιπτώσεις μπορεί να επιφέρει στο γενικό σύνολο των ατόμων – εκπαιδευομένων. Τα αίτια αφορούν κυρίως την αποδυνάμωση της κινητοποίησης του εκπαιδευομένου ως προς την επίτευξη των στόχων του καθώς και πλήθος αποθαρρυντικών παραγόντων που προκύπτουν μέσα από έναν ισχυρό ψυχολογικό μηχανισμό.

Όσο σοβαρό και αν είναι το πρόβλημα της αναβλητικότητας, υπάρχουν με βάση πολυάριθμες έρευνες τρόποι αντιμετώπισης του στους οποίους μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευόμενοι με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες, την ιδιοσυγκρασία και τις προτιμήσεις τους. Βασική προϋπόθεση είναι να έχουν αρχικά συνειδητοποιήσει τους λόγους που πιθανότατα τους οδηγούν στην καθυστέρηση ανταπόκρισης τους στα ακαδημαϊκά – μαθησιακά τους καθήκοντα. Αν και το πρόβλημα της αναβλητικότητας είναι ιδιαίτερα σοβαρό, διαδεδομένο και οι επιπτώσεις του καταλυτικές, υπάρχουν τρόποι των οποίων η συνεπής εφαρμογή μπορεί να προσφέρει λύσεις και κυρίως υποστήριξη στους εκπαιδευομένους σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Balkis, M., &Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315. https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6

Bernecker, K., & Job, V. (2019). Too exhausted to go to bed: Implicit theories about willpower and stress predict bedtime procrastination. *British Journal of Psychology. Advance online publication*. https://doi.org/10.1111/bjop.12382

Bendezu, L., Castillo, R., Tejada, J.,Tejada, Y. Sprock, A., &Condori, K. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 19 (1) 188-205 doi.org/10.26803/ijlter.19.1.11

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self efficacy.Front. *Psychology*. 6:1781. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01781

Castillo, M., Ferraro, P., Jordan J. & Petrie, R. (2011). The Today and Tomorrow of Kids: Time Preferences and Educational Outcomes of Children, *Journal of Public Economics* 95 (11- 12), 1377-85

Cheung, R. Y., & Ng, M. C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123-126. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of Active Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245- 264

Chua, C. (2020). How to Stop Procrastinating: 11 Practical Ways for Procrastinators Retrieved 28/1/2020 fromhttps://www.lifehack.org/articles/featured/11-practical-ways-to-stop-procrastination.html

Clear, J. (n.n.). Procrastination: A Scientific Guide on How to Stop Procrastinating Retrieved 12/3/2019 fromhttps://jamesclear.com/procrastination/

Collins,R.(2017).Top 10 Ways to Avoid Procrastination Retrieved 10/5/2019 from https://www.collegexpress.com/articles-and-advice/majors-and-academics/blog/top-10-ways-avoid-procrastination/

De Paola M. &Scoppa V. (2014), The Effectiveness of Remedial Courses in Italy: A Fuzzy Regression Discontinuity Design, *Journal of Population Economics*, 27*(2)*, 365-386

De Paola, M. &Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program IZA DP No. 8021 *Discussion Paper Series* http://ftp.iza.org/dp8021.pdf

Ein-Gar, D., & Steinhart, Y. (2017). Self-control and Task Timing Shift Self-efficacy and Influence Willingness to Engage in Effortful Tasks. *Frontiers in Psychology, 8.* doi:10.3389/fpsyg.2017.01788

Ferrari, J., &Pychyl, T. (2008).Procrastination: *Current Issues and New Directions*, 15 (5).

Gallo, A. (2011). Stop Procrastinating Now Retrieved 12/1/2019 fromhttps://hbr.org/2011/10/stop-procrastinatingnow

Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3

Hen,M.,&Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-017-9777-3

Hen, M., &Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence,academic self-efficacy, and GPA. A comparison between students with andwithout learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 116–124.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5, 1897–1904.* doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.385

Jones, P. (2020).Procrastination: It's not what you think it is Retrieved 7/10/2019 from https://students.ubc.ca/ubclife/procrastination-its-not-what-you-think-it

Klassen, M., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33, 915–931. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001

Lakshminarayan, N., Potdar, S.,& Reddy, S. (2013). Relationship Between Procrastination and Academic Performance Among a Group of Undergraduate Dental Students in India *77*(4) http://www.jdentaled.org/content/jde/77/4/524.full.pdf

Pinxten, M., De Laet, T., Van Soom, C., Peeters, C., &Langie, G. (2019). Purposeful delay and academic achievement. A critical review of the Active Procrastination Scale. *Learning and Individual Differences,* 73, 42-51. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.010

Prichard, S. (2012). Learn How to Enhance Your Own Creative Genius retrieved 3/4/2029 from https://www.skipprichard.com/learn-how-to-enhance-your-own-creative-genius/

Pychyl, A., &Flett, L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203–212.doi:10.1007/s10942-012-0149-5

Reynolds, J.P. (2015).Factors Affecting Academic Procrastination *Masters Theses & Specialist Projects*. 1511. http://digitalcommons.wku.edu/theses/1511

Rozental, A., &Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology5*(13), 1488-1502. https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160

Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., &Carlbring, P. (2015). Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis.

Cognitive Behaviour Therapy, 44(6*), 480–490.* doi:10.1080/16506073.2015.1059353

Sirois, F. M. (2013). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity, 13*(2), *128–145.* doi:10.1080/15298868.2013.763404

Sirois, F. and Pychyl, T. (2013) Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass, 7* (2). 115 - 127. ISSN 1751-9004

Steel, P (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure https://studypedia.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf

Steel, P., &Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist,* 51, 36-46.

Tani, K. (2017). Academic Procrastination and the Effect on Students' Results for ICT Students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 7(2), 31–35. doi:10.4018/ijcbpl.2017040103

The university of Melbourne (n.n.). Strategies for overcoming procrastination when you're studying. retrieved 11/7/2019 from https://services.unimelb.edu.au/counsel/resources/study-related-issues/procrastination

Tras, D, &Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination,locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory andPractice*, *9*(2), 623–632

Vinothkumar, M., &Kousayla, ,V. (2016). Moderating roles of hardiness and self-efficacy in the relationship between flow and academic procrastination on academic performance: A structural equation model approach. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(2), 77–89.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education, 23*(4), 817-830. https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3

Zhou, M., & Kam, C. C. S. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: the mediation role of boredom coping strategies. *EducationalPsychology*, *37*(7), 854–872.

Εκτρώσεις: Ο ιδιαίτερος ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση των απόψεων των εφήβων

Abortion: The special role of the school in adolescent views edification

Αικατερίνη Αθανασούλα, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,Βιολόγος ΠΕ0404, M.Ed, kathanasoula2@gmail.com*

Μαριάνα Μπολτσή, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλόλογος ΠΕ02 ΕΑΕ, M.Ed, margievsm@gmail.com*

Aikaterini Athanasoula,*Secondary School teacher, Biologyteacher, M.Ed, kathanasoula2@gmail.com*

Mariana Boltsi, *Secondary School teacher, Greek language teacher, M.Ed,margievsm@gmail.com*

Abstract: Abortion, of course, is neither a simple nor a pleasant process, especially for the woman herself. There are many aspects to this topic and opinions are plenty and will always vary. The appearance in the subway of posters against abortion and its resonance, stimulated various discussions both inside and outside the classroom. In this article, we analyze not only the medical, legal, and ethical dimensions of the subject, but also record students' reactions before, during, and after an educational visit to the University of Medical School of Alexandroupolis. This experiential learning has been attempted for our students so that they will be informed about abortion, they will cultivate empathy and responsibility, but also to indirectly realize the crucial importance of using methods of preventing sexually transmitted diseases and contraception methods.

Keywords: Abortion, experiential approach, ethics, students' views, Biology, Interdisciplinary.

Περίληψη: Η έκτρωση φυσικά και δεν είναι ούτε μια απλή ούτε μία ευχάριστη διαδικασία κυρίως για την ίδια τη γυναίκα. Οι πτυχές του θέματος είναι πολλές και οι απόψεις διίστανται και πάντα θα διίστανται. Η ανάρτηση αφισών κατά των εκτρώσεων και η αίσθηση που αυτή προκάλεσε, αποτέλεσε αφορμή για διάφορες συζητήσεις τόσο εντός όσο και εκτός των σχολικών τάξεων. Στο παρόν άρθρο αναλύουμε όχι μόνο τις ιατρικές, νομικές και ηθικές διαστάσεις του θέματος, αλλά και καταγράφουμε τις αντιδράσεις των μαθητών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη στο Πανεπιστημιακό τμήμα Ιατρικής ΔΠΘ. Ο λόγος που επιχειρήθηκε η παρούσα βιωματική μάθηση προς τους μαθητές μας είναι για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα, να ενημερωθούν, αλλά και να συνειδητοποιήσουν εμμέσως την καίρια σημασία που έχει η πρόληψη και η αντισύλληψη.

Λέξεις κλειδιά: Έκτρωση, βιωματική προσέγγιση, ηθική, απόψεις μαθητών, Βιολογία, Διαθεματικότητα.

Εισαγωγή

Τον Ιανουάριο του 2020 εμφανίζονται σε σταθμούς του μετρό της Αθήνας αφίσες κατά των αμβλώσεων. Η είδηση προκαλεί αμέσως σφοδρές αντιδράσεις και οι αφίσες κατεβαίνουν μέσα σε λίγες ώρες μετά την παρέμβαση του υπουργείου Μεταφορών, σύμφωνα με το οποίο η συγκεκριμένη καμπάνια «*στρέφεται εναντίον ενός απολύτως κατοχυρωμένου και αναμφισβήτητου δικαιώματος των γυναικών»* και *«οι καμπάνιες που γίνονται στους δημόσιους χώρους δεν πρέπει να διχάζουν την κοινή γνώμη ούτε ασφαλώς να προσβάλουν τις γυναίκες που έχουν αναγκαστεί να κάνουν μια τέτοια δύσκολη επιλογή στη ζωή τους»*.

Με αφορμή, λοιπόν, την παραπάνω είδηση, αποφασίστηκε να γίνει μία διδακτική παρέμβαση σε μαθητές της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα σε 24 μαθητές από την ομάδα προσανατολισμού Υγείας. Η διδακτική παρέμβαση είχε τη μορφή διαθεματικής συνδιδασκαλίας των μαθημάτων της Βιολογίας και της Έκθεσης Γ' Λυκείου με την εξής δομή:

1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για την ανίχνευση των πρωθύστερων γνώσεων και των απόψεων των μαθητών.

2. Ενημέρωση των μαθητών για τις αμβλώσεις, στηριζόμενη σε ιστορικά, ιατρικά και νομικά στοιχεία.

3. Συζήτηση μέσα στην τάξη σε μορφή debate, όπου οι μαθητές καλούνται να πάρουν θέση υπέρ και κατά των αμβλώσεων υποστηρίζοντας τις απόψεις τους.

4. Επίσκεψη στο Πανεπιστημιακό τμήμα Ιατρικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ) και συγκεκριμένα στο εργαστήριο Ιστολογίας και Εμβρυολογίας, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές από τους υπεύθυνους καθηγητές και να αντιληφθούν «βιωματικά» τι εστί έκτρωση.

5. Συμπλήρωση τελικού ερωτηματολογίου.

1. Είναι άραγε η έκτρωση μάστιγα της εποχής μας;

1.1 Μια Ιστορική αναδρομή.

«Ου δώσω δε ουδέ φάρμακον ουδενί αιτηθείς θανάσιμου, ουδέ υφηγήσομαι ξυμβουλίην τοιήνδε· ομοίως δε ουδέ γυναικί πεσσόν φθόριον δώσω»

Ιπποκράτειος όρκος

Ο Ιπποκράτης έζησε το 460-377 π.Χ. και στον όρκο του διαφαίνεται μια απαγόρευση στη χρήση εκτρωτικών μέσων. Η προσπάθεια ελέγχου των γεννήσεων ή η διακοπή μιας ανεπιθύμητης κύησης προβληματίζει την ανθρωπότητα από αρχαιοτάτων χρόνων. Σύμφωνα με τους McFarlane&Meier (1996), η έκτρωση ήταν γνωστή πρακτική των αρχαίων Αιγυπτίων

ήδη από το 1850 π.Χ.. Γύρω στον 7ο αιώνα π.Χ. οι Αρχαίοι Έλληνες εισήγαγαν το σίλφιο (ένα είδος μάραθου με αντισυλληπτικές και εκτρωτικές ιδιότητες) από τη σημερινή Λιβύη, ενώ καλλιεργούσαν και άλλα φυτά με παρόμοιες ιδιότητες όπως: φράξινος, φλισκούνι, αψινθίτης, μύρρα και απήγανος. Κοινή πρακτική ήταν η έκτρωση και κατά τη Ρωμαϊκή εποχή (1ος – 2ος αι. μ.Χ.). Κατά τους βυζαντινούς χρόνους (325-1453 μ.Χ.), υπό την επιρροή του χριστιανικού πνεύματος, καταδικάζεται κάθε μορφή έκτρωσης, εκτός από όσες γίνονται αποδεκτές για ιατρικούς λόγους (Poulakou et.al, 1996). Το 1869, όμως, ο Πάπας εισήγαγε αλλαγές στον Εκκλησιαστικό Νόμο με αποτέλεσμα η διάκριση μεταξύ σχηματισμένου και ασχημάτιστου εμβρύου περιορίστηκε και η έκτρωση απαγορεύτηκε, ακόμα κι αν ήταν αναγκαία για να σωθεί η ζωή της μητέρας (Shein 1986).

1.2 Έκτρωση - Άμβλωση - Αποβολή: έννοιες ταυτόσημες;

Η διακοπή της κύησης ονομάζεται «**έκτρωση**» και μπορεί να είναι είτε αυτόματη και άρα ακούσια είτε τεχνητή και άρα εκούσια.

Η «**αυτόματη έκτρωση**» είναι συνώνυμη με την έννοια «**αποβολή**» και δηλώνει την ακούσια αυτόματη διακοπή της κύησης πριν το έμβρυο καταστεί βιώσιμο, δηλαδή πριν το τέλος της 24^{ης} εβδομάδας της κύησης (Αραβαντινός, 1989).

Η «**τεχνητή έκτρωση**» είναι συνώνυμη με την έννοια «**άμβλωση**» και δηλώνει την εκούσια και βίαιη διακοπή της κύησης πριν το έμβρυο καταστεί βιώσιμο. Η «τεχνητή έκτρωση» ανάλογα τους λόγους που οδηγούν σε αυτή μπορεί να διακριθεί σε:

- *Ιατρικά επιβεβλημένη*: η έκτρωση κρίνεται απαραίτητη είτε για τη διατήρηση της υγείας της μητέρας είτε γιατί διαπιστώνονται σοβαρές βλάβες στο έμβρυο (Ιατράκης, 2004). Πραγματοποιείται μέχρι το τέλος της 24^{ης} εβδομάδας κύησης, αν διαπιστωθούν βλάβες στο έμβρυο ή χωρίς χρονικό περιορισμό, αν υπάρχει αναπότρεπτος κίνδυνος για τη ζωή της εγκύου.
- *Εθελοντική - Επιλεκτική*: η έκτρωση που γίνεται κατόπιν συναίνεσης / επιθυμίας της εγκύου με σκοπό την καταστροφή του κυήματος πριν αυτό καταστεί βιώσιμο. Οι λόγοι διακοπής σε αυτή την περίπτωση δεν είναι ιατρικοί αλλά ηθικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί κ.α. Πραγματοποιείται μέχρι το τέλος της 12^{ης} εβδομάδας κύησης σε κάθε περίπτωση ή μέχρι το τέλος της 19^{ης} εβδομάδας κύησης, αν η εγκυμοσύνη είναι αποτέλεσμα βιασμού, αποπλάνησης ανήλικης, αιμομιξίας ή κατάχρησης γυναίκας ανίκανης να αντισταθεί.
- *Εγκληματική - Παράνομη*: η έκτρωση που πραγματοποιείται σε προχωρημένη κύηση χωρίς να συντρέχουν ιατρικοί λόγοι για τη διακοπή της κύησης αλλά γιατί το έμβρυο είναι ανεπιθύμητο. (Τοκμακίδης, 1999).

Σε κάθε περίπτωση το έμβρυο που απομακρύνεται με έκτρωση μέχρι την 24η εβδομάδα κύησης δεν υπερβαίνει τα 500g και τα 18cm και δεν καταχωρείται στο ληξιαρχείο ως νεογνό, ενώ το έμβρυο που απομακρύνεται σε μεγαλύτερη εβδομάδα κύησης πρέπει να καταγραφεί στο ληξιαρχείο ως νεκρό νεογνό. (Τοκμακίδης, 1999).

1.3 Μέθοδοι τεχνητής διακοπής της κύησης.

Η μέθοδος που θα επιλεγεί για την τεχνητή διακοπή της κύησης καθορίζεται ανάλογα με τη διάρκεια της κύησης. Συγκεκριμένα:

- «*παρεμπόδιση εμφύτευσης του ζυγωτού*». Πρόκειται για ορμονικά σκευάσματα που περιέχουν οιστρογόνο ή προγεστερόνη και τα οποία χαρακτηρίζονται ως «ορμονική αντισύλληψη μετά από μια επικίνδυνη συνουσία» (post- coital ή morningafterpill). Ο ρόλος τους είναι να μην επιτρέψουν στο γονιμοποιημένο ωάριο (ζυγωτό) να εμφυτευθεί στα τοιχώματα της μήτρας ώστε να προχωρήσει σε κύηση.
- *Πριν τη 12η εβδομάδα*. Η διακοπή της κύησης μπορεί να γίνει:

  α) με διαστολή του τραχηλικού στομίου και απόξεση του ενδομητρίου με τη χρησιμοποίηση των ειδικών ξέστρων του Bummn (Thompson, 2000).

  β) με διαστολή του τραχηλικού στομίου και αναρρόφηση του περιεχομένου της ενδομητρικής κοιλότητας με χρήση της λαβίδας του Winder και ειδικής συσκευής αναρρόφησης.

  γ) με χρήση φαρμακευτικών ουσιών όπως τα αντιπρογεστερινοειδή (Mifepristone και Methotrexate) που χορηγούνται από το στόμα (Βαρβόγλη, 2003).
- *Τεχνητή διακοπή της κύησης μετά τη 12η εβδομάδα*. Πρόκληση τεχνητών ωδίνων και διαστολή του τραχήλου της μήτρας με ενδοφλέβια χορήγηση ωκυτοκίνης (Ιατράκης, 2004).

1.4 Κίνδυνοι από τεχνητή διακοπή κύησης.

Ανατρέχοντας κανείς στη διεθνή ιατρική βιβλιογραφία εύκολα διαπιστώνει πως οι επιπτώσεις των εκτρώσεων είναι σοβαρές και διακρίνονται τόσο σε σωματικές όσο και σε ψυχολογικές.

Οι **σωματικές επιπτώσεις** μιας έκτρωσης δεν περιορίζονται μόνο κατά τη διάρκεια της επέμβασης, αλλά μπορεί να συμβούν και μετεγχειρητικά. Συγκεκριμένα:

- *Κατά τη διάρκεια της έκτρωσης*: οι πιο συνηθισμένες επιπλοκές που μπορεί να συμβούν περιλαμβάνουν: μόλυνση, ακατάσχετη αιμορραγία, εμβολή, ρήξη ή διάτρηση της μήτρας, επιπλοκές από την αναισθησία, σπασμούς, διαταραχές της πήξεως, βλάβες στον τράχηλο και σοκ ενδοτοξίνης.

- *Μετεγχειρητικές επιπλοκές:* οι επιπλοκές αυτές μπορεί να είναι προσωρινές, μακράς διάρκειας ή ακόμα και μόνιμες και περιλαμβάνουν: μόλυνση, αιμορραγία, πυρετό, εγκαύματα 2ου βαθμού, χρόνιο κοιλιακό πόνο, εμετό, γαστρεντερικές διαταραχές και ευαισθητοποίηση Rhesus.

Εξίσου σοβαρές με τις σωματικές επιπτώσεις είναι και οι **ψυχολογικές επιπτώσεις** μετά την έκτρωση, με πιο συχνές το αίσθημα ενοχής και η εξ' αυτού κατάθλιψη. Η σοβαρότητα των ψυχολογικών επιπτώσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το χαρακτήρα και την ψυχοσωματική οντότητα της κάθε γυναίκας. Έτσι, ορισμένες γυναίκες αντιμετωπίζουν την έκτρωση με τραγικότητα, ενώ άλλες ουδέτερα ή ίσως και με αδιαφορία. Οι ειδικοί έχουν εντάξει τα συμπτώματα σε ειδική κατηγορία της μετατραυματικής αγχώδους διαταραχής (posttraumaticstressdisorder – PTSD), το «μετεκτρωτικό σύνδρομο» (Post-AbortionSyndrome – PAS) με συμπτώματα που ποικίλουν σε συχνότητα από γυναίκα σε γυναίκα (Γιαννοπούλου 1999). Συγκεκριμένα :

- *Μπορούν να εμφανιστούν σε διάφορο βαθμό:* Αυτοτραυματισμός, έντονες τάσεις αυτοκτονίας ή και απόπειρα, αύξηση επικίνδυνων ή ανθυγιεινών συμπεριφορών (χρήση / κατάχρηση ναρκωτικών, αλκοόλ, ανορεξία, βουλιμία, σεξουαλικά αχαλίνωτη ζωή), κατάθλιψη, ανικανότητα φροντίδας του εαυτού ή/και της οικογένειας και κανονικής απόδοσης στη δουλειά ή στις σπουδές, επιθυμία άμεσης εγκυμοσύνης για να αντικατασταθεί το παιδί που μόλις χάθηκε από την έκτρωση (παρόλο που οι λόγοι που οδήγησαν στην έκτρωση εξακολουθούν να υφίστανται).
- *Συνοδές ψυχολογικές δυσκολίες μετά την έκτρωση είναι:* ενοχές, άγχος, πανικός, ψυχολογικό μούδιασμα, κλάμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εφιάλτες και προβλήματα ύπνου (αϋπνία / ταραγμένος ύπνος), θυμός και δυσκολία λήψης αποφάσεων.

2. Νόμιμη ή παράνομη πράξη η διακοπή της κύησης;

Το ζήτημα της νομιμοποίησης ή όχι των εκτρώσεων δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και αυτό γιατί συγκρούεται το δικαίωμα στη ζωή (του εμβρύου) με το δικαίωμα της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας της γυναίκας. Μέχρι το 1967, η έκτρωση ήταν παράνομη σε όλη την Ευρώπη εκτός από τη Δανία και τη Σουηδία. Στην Ελλάδα η νομιμοποίηση έγινε το 1986 με την ψήφιση του νόμου 1609/86. Σύμφωνα λοιπόν με όσα ορίζει η παράγραφος 4 του άρθρου 2 του συγκεκριμένου νόμου:

> *«4.Δεν είναι άδικη πράξη η τεχνητή διακοπή της εγκυμοσύνης που ενεργείται με τη συναίνεση της εγκύου από γιατρό μαιευτήρα - γυναικολόγο με τη συμμετοχή αναισθησιολόγου σε οργανωμένη νοσηλευτική μονάδα, αν συντρέχει μια από τις ακόλουθες περιπτώσεις:*
>
> *α) Δεν έχουν συμπληρωθεί δώδεκα εβδομάδες εγκυμοσύνης.*

β) Έχουν διαπιστωθεί, με τα σύγχρονα μέσα προγεννητικής διάγνωσης, ενδείξεις σοβαρής ανωμαλίας του εμβρύου που επάγονται τη γέννηση παθολογικού νεογνού και η εγκυμοσύνη δεν έχει διάρκεια περισσότερο από είκοσι τέσσερις εβδομάδες.

γ) Υπάρχει αναπότρεπτος κίνδυνος για τη ζωή της εγκύου ή κίνδυνος σοβαρής και διαρκούς βλάβης της σωματικής ή ψυχικής υγείας της. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται σχετική βεβαίωση και του κατά περίπτωση αρμοδίου γιατρού.

δ) Η εγκυμοσύνη είναι αποτέλεσμα βιασμού, αποπλάνησης ανήλικης, αιμομιξίας ή κατάχρησης γυναίκας ανίκανης να αντισταθεί και εφόσον δεν έχουν συμπληρωθεί δεκαεννέα εβδομάδες εγκυμοσύνης.

5.Αν η έγκυος είναι ανήλικη, απαιτείται και η συναίνεση ενός από τους γονείς ή αυτού που έχει την επιμέλεια του προσώπου της ανήλικης».

Αντιφατική είναι πάντως η αντιμετώπιση του εμβρύου από τον Έλληνα Νομοθέτη μιας και δεν υπάρχει μία ενιαία αντιμετώπιση σε όλες τις περιπτώσεις. Αφενός, επιτρέπεται η έκτρωση για κοινωνικούς λόγους μέχρι την 12^{η} εβδομάδα, ενώ αφετέρου ως κληρονόμος μπορεί να είναι εκείνος που κατά τον χρόνο της επαγωγής (=χρόνος θανάτου του κληρονομούμενου) βρίσκεται στη ζωή η έχει τουλάχιστον συλληφθεί (ως σύλληψη ορίζεται η ένωση ωαρίου με το σπερματοζωάριο προς σχηματισμό του ζυγωτού).

Τέλος, οι νόμοι που απαγορεύουν την έκτρωση μπορούν να δημιουργήσουν μεγαλύτερα προβλήματα και συνήθως προκαλούν περισσότερη ταλαιπωρία σε γυναίκες άπορες και ευάλωτες ή ακόμη και αρκετά νεαρής ηλικίας. Θα ήταν πιο ωφέλιμο να υποστηριχθεί ο σεβασμός στην ανθρώπινη ζωή μέσα από το μάθημα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα σχολεία, καθώς και μέσα από την καλύτερη ενημέρωση και προώθηση των μέσων αντισύλληψης (Μητσοπούλου Α. 2013).

3. Ηθικές διαστάσεις.

3.1 Ένα αμφιλεγόμενο θέμα με ηθικές διαστάσεις.

Όσον αφορά τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας και χριστιανικής πίστεως, έχουν άμεση σχέση με το ίδιο το άτομο ως προσωπικότητα αλλά και με τα πιστεύω του. Τα ηθικά ζητήματα είναι πολλά. Είναι το έμβρυο πρόσωπο; Ποια τα δικαιώματα της γυναίκας αλλά και του άντρα σε σχέση με το έμβρυο; Πότε αρχίζει η ζωή του; Στηριζόμενοι πάνω σε αυτά πραγματοποιήθηκε συζήτηση, με τη μορφή debate μέσα στη τάξη.

Το ηθικό δίλημμα που συχνά τίθεται, έγκειται στο αν το έμβρυο αποτελεί μια ανθρώπινη ζωή ή αν η ζωή του αρχίζει μετά τη γέννησή του και συνακολούθως αν μιλάμε ή όχι για αφαίρεση μιας ανθρώπινης ζωής με την άμβλωση. Η απαγόρευση της αφαίρεσης της ανθρώπινης ζωής αποτελεί ηθικό κανόνα («ου φονεύσεις») και γενική ηθική αρχή. Το έμβρυο είναι ανθρώπινο ον, αφού η σύλληψή του έγινε από ανθρώπινα όντα, άρα και τα χρωμοσώματα στα κύτταρα

του οργανισμού του είναι αυτά ενός ανθρώπινου οργανισμού (Μητσοπούλου Α. 2013). Όμως μπορεί ένα έμβρυο να έχει τα ίδια δικαιώματα με ένα νεογέννητο μωρό και γενικά με κάποιον που έχει αναπτύξει όλες τις αισθήσεις, σκέφτεται, μιλάει; Από ποιά εβδομάδα και μετά θεωρείται ότι ένα έμβρυο «καταλαβαίνει» και έχει υπόσταση; Πολλοί στηρίζονται στις παραπάνω σκέψεις για να δικαιολογήσουν ηθικά την άμβλωση, άλλοι πάλι και κυρίως η Εκκλησία, υποστηρίζουν ότι η άμβλωση θεωρείται «φόνος», άρα γυρνάμε στον ηθικό κανόνα «ού φονεύσεις».

Η ηθική διάσταση έχει περισσότερο να κάνει με το διαχωρισμό «ανθρώπου» - «προσώπου» (Μητσοπούλου Α. 2013). Το έμβρυο, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της άμβλωσης, είναι άνθρωπος και όχι «πρόσωπο», όπου «πρόσωπο» ένα ον με λογική, συνείδηση, αυτοσυνείδηση, ικανότητα επικοινωνίας, αίσθηση του πόνου και γενικότερα με λειτουργία του εγκεφάλου με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Είναι μόνο ένα «εν δυνάμει πρόσωπο». Το πρόβλημα, λοιπόν, έγκειται στο εξής: υπάρχει μια νοητή γραμμή προ της οποίας δεν δύναται να αναγνωρισθεί η ιδιότητα της ζωής στο έμβρυο, ενώ μετά από αυτήν υφίσταται ζωή. Πότε λοιπόν τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονται στο έμβρυο;

Σύμφωνα με ιατρικά στοιχεία, τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται κατά τα τελευταία στάδια της εγκυμοσύνης και ολοκληρώνονται στα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου. Οι υποστηρικτές της άμβλωσης στηρίζονται πάνω σε ιατρικά στοιχεία και στην έννοια του «προσώπου», οπότε ένα έμβρυο λίγων ημερών που είναι ακόμη ασχημάτιστο οργανικά δεν μπορεί να θεωρηθεί άνθρωπος με πλήρη δικαιώματα, αφού δεν μπορεί να εκτιμήσει τη ζωή του., Φυσικά δεν συμβαίνει το ίδιο όσο η εγκυμοσύνη προχωρά και το έμβρυο αρχίζει να σχηματίζεται πλήρως (Μητσοπούλου Α. 2013). Το έμβρυο αποκτά της ιδιότητα της ζωής από τη στιγμή που θα αναπτύξει αυτόνομες αναπνευστικές, καρδιακές και εγκεφαλικές λειτουργίες. Αν αυτές οι λειτουργίες διακοπούν, θα το οδηγήσουν στον θάνατο.

Μία άλλη ηθική παράμετρος έχει να κάνει με τα δικαιώματα της γυναίκας. Είναι τα δικαιώματα του «εν δυνάμει προσώπου», του εμβρύου, ισχυρότερα από αυτά της γυναίκας; *«Στην περίπτωση της έκτρωσης οι αρχές της ελευθερίας και του φόνου συγκρούονται»* (Μητσοπούλου Α. 2013). Η ελευθερία εδώ είναι συνυφασμένη με το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης του σώματος. Πότε όμως επιτρέπεται ηθικά σε μία γυναίκα η έκτρωση; Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης μετά από βιασμό, περιπτώσεις που το έμβρυο διαγιγνώσκεται με κάποιου είδους γενετικές ανωμαλίες (πχ. σύνδρομο Down) ή περιπτώσεις που απλώς δεν πάρθηκαν σωστά μέτρα αντισύλληψης. Πολλές γυναίκες, εξάλλου, ακόμη και στις μέρες μας ίσως να μην έχουν πρόσβαση σε αυτά σε αντισυλληπτικά μέσα. Υπάρχει δε και η περίπτωση ο άντρας να μην θέλει την εγκυμοσύνη, η γυναίκα να είναι ανύπαντρη ή μία πολυμελής οικογένεια να μην αντέχει το οικονομικό βάρος ενός ακόμη παιδιού. Σε αυτές τις περιπτώσεις όπου οι συνθήκες κρίνονται μη κατάλληλες για την έλευση ενός παιδιού στον κόσμο, θα λέγαμε ότι η μητέρα είναι καλυμμένη ηθικά (και όχι μόνο) να προβεί σε μία έκτρωση. Κι ας μη ξεχνάμε πως και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης αλλά και μετά τη γέννα η γυναίκα έχει να αντιμετωπίσει αλλαγές που καθορίζουν για πάντα τη ζωή της. Δυστυχώς, η γυναίκα είναι αυτή που στο

τέλος φέρει το βάρος της έκτρωσης και της κοινωνικής κατακραυγής για την απόφασή της. Πρέπει όμως να αναλογιστούμε κατά πόσο μια τέτοια στάση απέναντι σε μία γυναίκα που διάλεξε την έκτρωση δικαιολογείται ηθικά.

Φυσικά, ο άνδρας πρέπει να έχει κι αυτός δικαίωμα στην αποδοχή ή στην άρνηση μιας άμβλωσης, παρόλο που νομικά οι γυναίκες προστατεύονται περισσότερο. (Μητσοπούλου Α. 2013). Το ανήθικο της άμβλωσης μάλλον έγκειται στην αμέλεια των δύο εν δυνάμει γονέων (αμέλεια λήψης προφυλάξεων, έλλειψη ενδιαφέροντος για τις συνέπειες που θα ακολουθήσουν, ανευθυνότητα). Τέλος, το ηθικό πρόβλημα αφορά και τον γιατρό, καθώς εγείρονται διάφορα ερωτήματα: ο γιατρός έχει το δικαίωμα να αρνηθεί την άμβλωση, όταν συνειδητά δεν συμφωνεί με αυτή; Φέρει ευθύνη αν αρνηθεί και η έγκυος καταφύγει σε μη εξειδικευμένα άτομα ή σε εμπειρικές μεθόδους που θα προκαλέσουν δυσάρεστα αποτελέσματα; Όταν συναινεί, συναινεί σε «φόνο»;

3.2 Η Εκκλησία για τις αμβλώσεις: Ημέρα του αγέννητου παιδιού

Η Εκκλησία, στηριζόμενη στην Αγία Γραφή και τις Ιερές Παραδόσεις θεωρεί πως η εκούσια έκτρωση είναι «φόνος», καθώς το έμβρυο είναι ακέραιος άνθρωπος από τη στιγμή της σύλληψής του. Μάλιστα έχει θεσπιστεί και «Ημέρα του αγέννητου παιδιού», που γιορτάζεται την πρώτη Κυριακή μετά τα Χριστούγεννα. Η άμβλωση για την εκκλησία δεν αποτελεί μόνο θανάσιμο αμάρτημα, αλλά και ηθικώς απαράδεκτη πράξη, καθώς μέσω της άμβλωσης εμποδίζεται η προοπτική εκδήλωσης ζωής που εν δυνάμει το έμβρυο ενσωματώνει.

Η Εκκλησία επίσης καταδικάζει μέσω ορισμένων ακραίων θέσεων πως κατακριτέα ηθικά είναι και η αποχή από την αναπαραγωγική πράξη, αφού συνιστά καταστροφή της εγγενούς δυνατότητας των αναπαραγωγικών κυττάρων για την δημιουργία ζωής. Κατά το ίδιο σκεπτικό η χρήση αντισυλληπτικών μέτρων απαγορεύονται από κάποιες θρησκείες ως μέσα αμαρτωλά. Σε αρκετές μάλιστα κοινωνίες, γυναίκες που είναι έγκυες χωρίς να είναι παντρεμένες, τιμωρούνται αυστηρά, ακόμα και με θανατική ποινή, λόγω μιας ηθικής που στηρίζεται και διαμορφώνεται μέσω της θρησκείας και των πιστεύω της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας.

4. Καταγραφή απόψεων των μαθητών με χρήση ερωτηματολογίων

4.1. Μεθοδολογία.

Για τις ανάγκες της καταγραφής των απόψεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο για τη ποσοτική προσέγγιση του θέματος. Η καταγραφή και η μελέτη/ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών επί ενός θέματος διδακτικού/μεθοδολογικού αποτελεί συνήθη ερευνητική πρακτική (Βλ. ενδεικτικά: Καραγιάννη & Χατζημιχαήλ, 2004; Cohen, Manion &Morrison, 2007; Koulaidis, 1987), καθώς θεωρείται καθοριστική για την εκπαίδευση. Μέσω του ερωτηματολογίου μπορεί να

συλλεχθεί πληροφοριακό υλικό το οποίο έχει σχέση με την πρότερη αλλά και τη μεταγενέστερη στάση των μαθητών απέναντι στο ζήτημα των εκτρώσεων. Πρέπει, βέβαια, να έχουμε υπόψη μας ότι «Οι απόψεις, ως υποκειμενική έκφραση της προσωπικότητας, αποτελούν ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο αντικείμενο, το οποίο είναι δύσκολο να μετρηθεί με ακρίβεια και δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα αλλά έμμεσα από τη γραπτή ή την προφορική έκφρασή τους ανάλογα με το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση και την καταγραφή τους». (Θεολόγου, 2017)

4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Για τις ανάγκες της ποσοτικής προσέγγισης συντάχτηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο η ομάδα/στόχος κλήθηκε να απαντήσει γραπτά ή με ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω της εφαρμογής Google drive. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, όταν είναι καλά δομημένες, παράγουν συχνότητες απαντήσεων που βοηθούν στη στατιστική ανάλυση και

επιτρέπουν τη σύγκριση μεταξύ ομάδων του δείγματος (Oppenheim, 1992). Το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο θεωρείται το καταλληλότερο για την καταγραφή και τη μελέτη απόψεων υποκειμένων μιας έρευνας (Φίλιας, 1993) Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε 3 ενότητες:

Α. Εισαγωγικά: 5 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν ατομικά στοιχεία των ερωτούμενων.

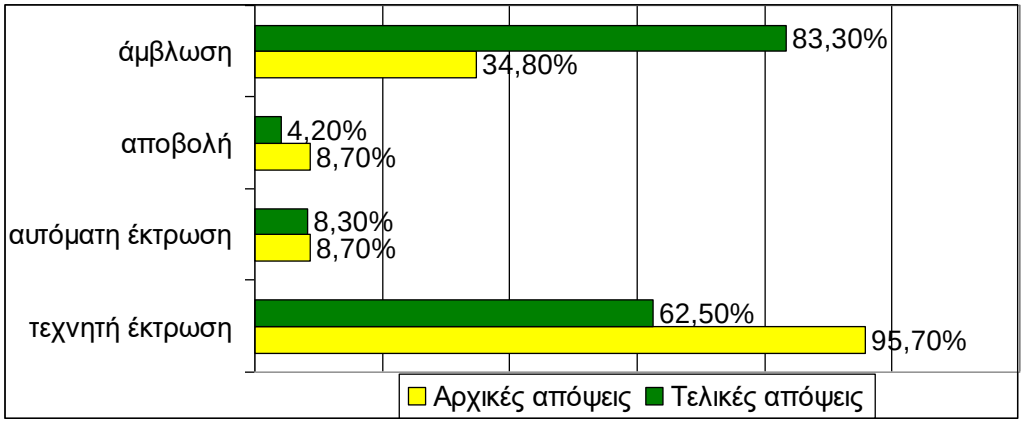
Β. Απόψεις / Αντιλήψεις: 4 ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποτύπωση του γνωστικού υπόβαθρου των ερωτούμενων στο προς μελέτη θέμα.

Γ. Προβληματισμοί: 4 ερωτήσεις που στοχεύουν στην πληρέστερη αποτύπωση των προσωπικών απόψεων και στην καταγραφή των στάσεων των μαθητών.

4.3 Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου.

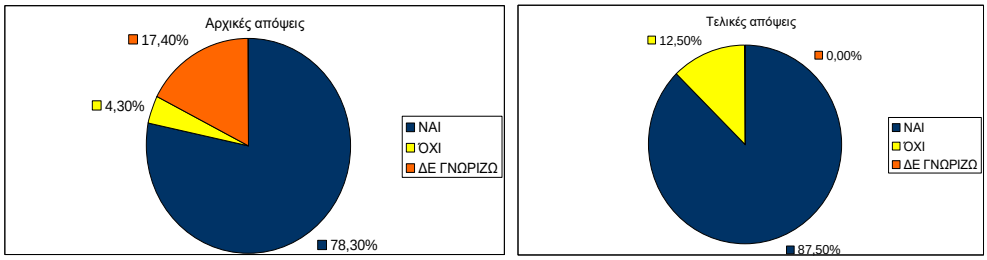
Πρώτο βήμα στην επεξεργασία των δεδομένων από ερωτηματολόγια είναι η κωδικοποίηση των δεδομένων με σκοπό τη συμπίεση τους, διαδικασία γνωστή και ως «επιμέλεια» (Cohen, Manion&Morrison, 2007). Για τη σωστή επιμέλεια, όπως επισημαίνουν οι Moser και Kalton (1977, στο Cohen, Manion&Morrison, 2007), βασικές παράμετροι είναι η «Πληρότητα» η «Ακρίβεια» και η «Ομοιομορφία». Στη συνέχεια και με χρήση του προγράμματος φόρμες Google γίνεται η «κωδικοποίηση» και εξετάζονται αυτόματα τα δεδομένα με τη δημιουργία διαγραμμάτων.

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές, σκοπό είχε την ανίχνευση των γνώσεων, στάσεων και απόψεων τους αναφορικά με το θέμα των εκτρώσεων. Μετά το πέρας της συζήτησης στην σχολική τάξη και την επίσκεψη τους στο τμήμα Ιατρικής του ΔΠΘ, κλήθηκαν να συμπληρώσουν και δεύτερο ερωτηματολόγιο με σκοπό την ανίχνευση της πιθανής αλλαγής στη στάση και τις απόψεις τους. Το 70% των μαθητών που συμμετείχαν ήταν κορίτσια και το 30% αγόρια και οι απαντήσεις τους αποτυπώνονται ως ακολούθως.



Γράφημα 1. Με ποιους όρους αναφέρεται συνήθως η τεχνητή διακοπή κύησης;

Σύμφωνα με το **Γράφημα 1** οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι ικανοί να διακρίνουν την έννοια της αυτόματης έκτρωσης / αποβολής από την τεχνητή έκτρωση / άμβλωση.

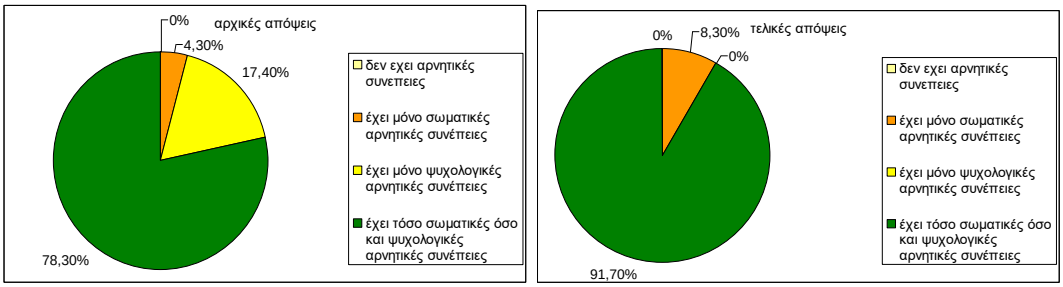


Γράφημα 2. Η διακοπή της κύησης είναι νόμιμη στην Ελλάδα;

Από το **Γράφημα 2** φαίνεται πως οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι ενήμεροι για το γεγονός πως η άμβλωση είναι νόμιμη στη χώρα μας.

Στην ερώτηση «**Πότε επιτρέπεται η διακοπή κύησης;**», αρχικά το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησαν πως η διακοπή κύησης επιτρέπεται *εντός των πρώτων 12 εβδομάδων*, αν υπάρχουν ενδείξεις σοβαρής ανωμαλίας του εμβρύου που επάγονται τη γέννηση παθολογικού νεογνού (**52,2%),** ποσοστό που κατά το τελικό ερωτηματολόγιο έπεσε στο **41,7%**. Το **47,8 %** απάντησε ότι επιτρέπεται *εντός των πρώτων 19 εβδομάδων*, αν η εγκυμοσύνη είναι αποτέλεσμα βιασμού, αποπλάνησης ανήλικης, αιμομιξίας ή κατάχρησης γυναίκας ανίκανης να αντισταθεί, ενώ το **34,8 %** θωρούσε πως *δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός*, αν υπάρχει αναπότρεπτος κίνδυνος για τη ζωή της εγκύου ή βεβαιωμένες σοβαρές δυσλειτουργίες του εμβρύου. Και τα δύο αυτά ποσοστά έπεσαν τελικά στο **16,7%**. Το **30,4 %** θεωρούσε πως επιτρέπεται *εντός των πρώτων 24 εβδομάδων*, αν υπάρχουν ενδείξεις σοβαρής ανωμαλίας του εμβρύου, ποσοστό που έπεσε κατακόρυφα (**8,3%**) στο τελικό ερωτηματολόγιο. Ίδιο ποσοστό (**30,4%**) συγκέντρωσε και η απάντηση «*εντός των πρώτων 12 εβδομάδων της κύησης σε κάθε περίπτωση*», η οποία στο τελικό ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε το **75%**. Χαμηλότερα ποσοστά έλαβαν οι απόψεις του μη χρονικού περιορισμού, αν η εγκυμοσύνη είναι αποτέλεσμα βιασμού (**21,7%** στο αρχικό και **16,7%** στο τελικό ερωτηματολόγιο) και της διακοπής

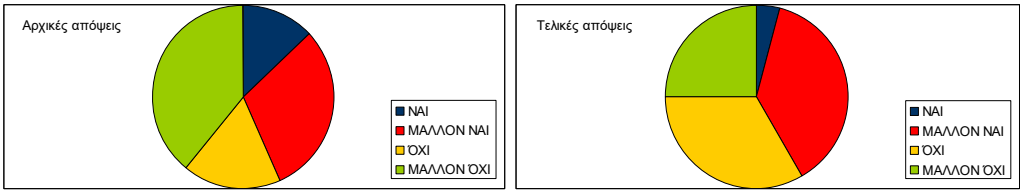
εντός των πρώτων 24 εβδομάδων της κύησης σε κάθε περίπτωση (**13%**), η οποία κατά στο τελικό ερωτηματολόγιο έλαβε μηδενικό ποσοστό.



Γράφημα 3. Συνέπειες διακοπής κύησης.

Σύμφωνα με το **Γράφημα 3** ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών θεωρούσε πως οι επιπτώσεις μιας άμβλωσης είναι τόσο σωματικές όσο και ψυχολογικές (**78,3%**) και αυξήθηκε μετά την διδακτική παρέμβαση (**91,7%**). Ενώ ένα ποσοστό **17,4%** των μαθητών που θεωρούσε πως υπάρχουν μόνο σωματικές συνέπειες από μια άμβλωση τελικά μηδενίστηκε (**0%**).

Στην ερώτηση **αν η άμβλωση είναι δικαίωμα (Γράφημα 4)**(υπό την έννοια ότι αποτελεί μέθοδο αποφυγής τεκνοποίησης), το **60,9%** είχε απαντήσει θετικά έναντι του **39,1%**, ποσοστό που στο τέλος μεταβλήθηκε, αλλά όχι σημαντικά (**58,3%** ναι και **41,7%** όχι).

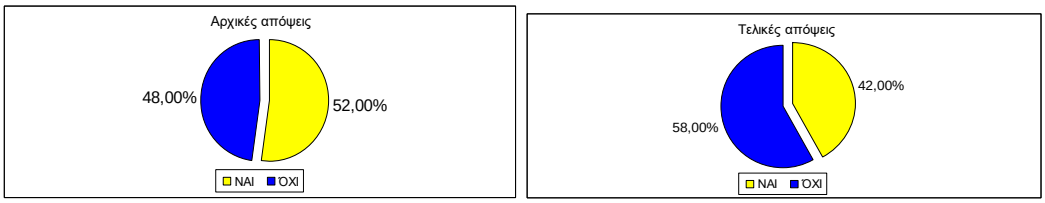


Γράφημα 4. Εσείς, αν είστε κοπέλες θα καταφεύγατε στη διακοπή κύησης ή αν είστε νεαροί θα προτρέπατε την κοπέλα σας να προβεί σε διακοπή κύησης ;

Στην ερώτηση «**ποιος λόγος θα σας ωθούσε στην απόφασή σας αυτή;**» οι απαντήσεις ποίκιλαν, αλλά κυρίως επικρατούσαν οι ακόλουθες:

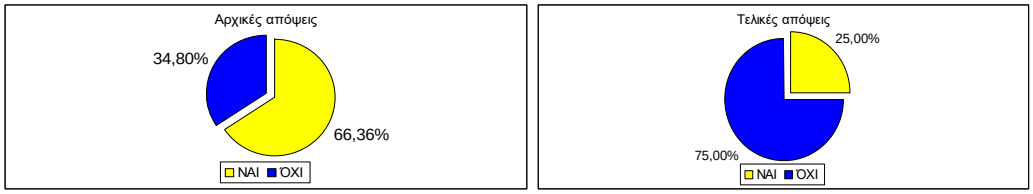
- *ένας βιασμός*
- *το μη κατάλληλο περιβάλλον για να μεγαλώσει ένα παιδί*
- *το γεγονός ότι δεν θα ήμουν έτοιμη / ος για αυτό στη ζωή μου*
- *ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη*
- *η ηλικία, η ζωή που έχω μπροστά μου, η οικογένεια μου*
- *το ενδεχόμενο να υπάρχει σοβαρός κίνδυνος για την υγεία μου και την υγεία του μωρού*
- *η οικονομικήμου κατάσταση*
- *τονεαρό τηςηλικίας*

- *η αυξημένη πιθανότητα να γεννηθεί παιδί με σοβαρό γενετικό πρόβλημα*



Γράφημα 5. Εσείς θα καταφεύγατε σε φαρμακευτική άμβλωση;

Όσον αφορά στην άποψη των μαθητών για την **φαρμακευτική άμβλωση (Γράφημα 5)**, το **52,2%** τάσσεται αρχικά υπέρ, ενώ κατά το τελικό ερωτηματολόγιο τάσσεται κατά (**58,3%**). Δεν σκιαγραφείται με παρόμοιο τρόπο η άποψή τους και για την χειρουργική άμβλωση, μιας και όπως απεικονίζεται στο **Γράφημα 6** το **66,36%** τάσσεται αρχικά υπέρ, ενώ κατά το τελικό ερωτηματολόγιο το ποσοστό αυτό πέφτει στο **25%**.



Γράφημα 6. Εσείς θα καταφεύγατε σε χειρουργική άμβλωση;

Συμπεράσματα - Επίλογος

Η κύρια ιδέα ήταν να χαρτογραφήσουμε τις απόψεις των μαθητών μας αλλά και να τους ενημερώσουμε για ένα φλέγον ζήτημα βιοηθικής, όπως είναι αυτό των εκτρώσεων. Ένας άλλος στόχος ήταν η ανάδειξη του ρόλου του σχολείου ως μέσο διαμόρφωσης και επιρροής των απόψεων των μαθητών. Η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση αλλά και η συζήτηση στην τάξη, θεωρούμε πως έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των τελικών απόψεων των μαθητών. Ειδικά η βιωματική προσέγγιση, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο Ιστολογίας και Εμβρυολογίας βοήθησε τους μαθητές, περνώντας από τη θεωρία στη πράξη, να κατανοήσουν και εν τέλει να μην αντιμετωπίζουν επιπόλαια το ζήτημα των αμβλώσεων. Η γνώση της διαδικασίας με την οποία πραγματοποιείται μία άμβλωση, η θέαση εμβρύων και η γενικότερη ενημέρωση (τόσο η προγενέστερη στην τάξη όσο και αυτή των ειδικών) τους έκανε να αλλάξουν τις αρχικές τους απόψεις που είχαν σχέση με την φαρμακευτική και τη χειρουργική άμβλωση, τις συνέπειες που έχει μια διακοπή κύησης αλλά και την τελική τους θέση υπέρ ή κατά αυτής.

Αναφορικά με το κατά πόσο οι μαθητές ωφελήθηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία και αν το σχολείο μπορεί τελικά να επηρεάσει τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών, αξίζει να σταθούμε κυρίως σε δύο σημεία. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το **Γράφημα 2** και το **Γράφημα 3,** παρότι υπήρχαν μαθητές που δεν γνώριζαν εάν η άμβλωση στην Ελλάδα είναι νόμιμη και ποιες είναι οι αρνητικές συνέπειες αυτής, τα ποσοστά αυτά μηδενίστηκαν μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, γεγονός που αποδεικνύει πως η ενημέρωση των μαθητών ήταν

επιτυχής. Επιπρόσθετα -και ίσως το πιο σημαντικό εύρημα μας- όπως φαίνεται και από το **Γράφημα 6,** το ποσοστό των μαθητών που θα έκαναν άμβλωση μειώθηκε εντυπωσιακά από το **66,36%** στο **25%** μετά την παρέμβαση. Η τροποποίηση αυτή στις απαντήσεις των μαθητών, αποτελεί ισχυρή ένδειξη πως το σχολείο μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ενημερώνει και να παρέχει γνώσεις στους μαθητές, αλλά το σημαντικότερο έχει την ικανότητα να διαμορφώσει και τις απόψεις και στάσεις ζωής των μαθητών. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που εξετάζουμε, η οποιαδήποτε αλλαγή στάσης, απόψεων ακόμη και ο αναστοχασμός της άποψης των μαθητών υπέρ ή κατά των αμβλώσεων, οφείλεται όχι μόνο στην δουλειά που έγινε μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και στη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς (εν προκειμένω με την Ιατρική Σχολή του ΔΠΘ).

Μεγάλο ποσοστό των μαθητών άρχισε να ξανασκέφτεται το ενδεχόμενο να πραγματοποιήσει στο μέλλον μια έκτρωση, όπως διαφαίνεται και από την προσεκτική παρατήρηση των παραπάνω γραφημάτων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε πως σκοπός μας δεν ήταν η καθοδήγηση των μαθητών και η υιοθέτηση μιας στάσης κατά των αμβλώσεων, αλλά η πλήρης ενημέρωση τους και η καταγραφή της ενδεχόμενης αλλαγής των απόψεων των μαθητών. Ενώ η αφορμή δόθηκε από την διάσταση που πήρε στα ΜΜΕ η είδηση για την εκστρατεία μέσω αφισοκόλλησης κατά των αμβλώσεων, αποφασίστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Βιολογίας, μια διαθεματική προσέγγιση του θέματος και το συνακόλουθο ερωτηματολόγιο βοήθησε στην καταγραφή των απόψεων αυτών. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και της επίσκεψης των μαθητών στο τμήμα Ιατρικής, απαντήθηκε από μικρό δείγμα μαθητών και ως εκ τούτου δεν ενδείκνυται για ποσοτική και ποιοτική ανάλυση για ερευνητικούς σκοπούς.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως διαφαίνεται έντονα μία αλλαγή στάσης των απόψεων των μαθητών που τείνει προς την άρνηση πραγματοποίησης μιας έκτρωσης και δη χειρουργικής έκτρωσης. Είναι πλέον πρόσφορο το έδαφος για μια εκπαιδευτική παρέμβαση που θα στοχεύει αφενός στην ουσιαστική ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τους τρόπους πρόληψης από ΣΜΝ (Σεξουαλικώς μεταδιδόμενα νοσήματα) και αποφυγής ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αραβαντινός, Ι. Δ. (1989).Παθολογία της κυήσεως: Εκτρώσεις / Εργαστηριακή διάγνωση της κύησης, *Μαιευτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιανός.

Βαρβόγλη, Λ. (2003). Εκτρωτικό χάπι και Μετεκτρωτικό σύνδρομο. *HealthNews,* 3-6.

Θεολόγου, Στ. (2017). Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στα εγχειρίδια της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στους μουσουλμάνους μαθητές στη Θράκη. Διδακτορική Διατριβή. Κομοτηνή: Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ.-Δ.Π.Θ.

Γιαννοπούλου, Χρ. Α. (1999). Διλήμματα και προβληματισμοί που αφορούν άμεσα τον άρρωστο. *Διλήμματα και προβληματισμοί στη Σύγχρονη Νοσηλευτική Ά Γ έκδοση*, 115-127.

Ιατράκης, Γ. Μ. (2004). *Φυσιολογία και Παθολογία Μητέρας-Εμβρύου*. Αθήνα: Εκδόσεις Δεσμός, 433-442, 443-460, 761-768.

Ιπποκράτειος όρκος. Όπως ανακτήθηκε στις 8/3/2020 από http://users.uoa.gr/~nektar/history/1antiquity/hippocrates.htm

Καραγιάννη, Μ. και Χατζημιχαήλ, Θ. (2004). Η Διδασκαλία της χημείας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Μητσοπούλου Α. (2013). *Η ηθική πλευρά της άμβλωσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Διδακτορική Διατριβή.

Νόμος υπ' αριθμόν 1609/1986. (n.d.). *Τεχνητή διακοπή της εγκυμοσύνης και προστασίας της υγείας της γυναίκας και άλλες διατάξεις*.

Τοκμακίδης, Π. (1999). Παθολογική εγκυμοσύνη –Έκτρωση. Μαιευτική και Γυναικολογία,.93-97.

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικώνερευνών*. Αθήνα: ΕκδόσειςGutenberg.

Cohen, L., Manion, L. &Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. (6th ed.) London, NY: Routledge.

Mcfarlane, D. & Meier, K. (1996). *The politics of fertility control*. London: Seven Bridges Press.

Koulaidis, V. (1987). A Study of Science Teachers’ Opinions and their implications. PhD Thesis,University of London.

Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design and attitude measurement. London Printer Publishers Ltd

Poulakou - Rebelakou, e. &Lascaratos, J. &Marketos, Sg. (1996). Abortion in Byzantine times (325-1453 AD). *Vesalius*., 2(1), 19-25.

Shein, R. N. (1986). A cross - cultural history of abortion, *Clinics in Obstetrics and Gynecology*, 13(1), 1-17.

Smith, P. R. (1999). Complications of early pregnancy. *Gynecology in Primary Care*, 99-110.

Thompson, W. B. (2000). Therapeutic abortion. *Current Therapy in Obstetrics and Gynecology*, Philadelphia: Quilligan EJ. ZuspanFPCeds, WBSaundersCompany.

Βιογραφίες Διευθυντών – Αντίληψη και Νοηματοδότηση του Ρόλου του Διευθυντή/ντριας στο Ελληνικό Σχολείο

Headteachers' Biographies - Perception and Signification of the Headteacher's Role in Greek School

Αργυρώ Γεωργάκη, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός, roula-g@windowslive.com*

Μανώλης Κουτούζης, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καθηγητής, ekoutouzis@eap.gr*

Argyro Georgaki, *M.Ed Teacher, University of Western Macedonia, roula-g@windowslive.com*

Manolis Koutouzis, *School of Humanities, Hellenic Open University, ekoutouzis@eap.gr*

Abstract: The current paper deals with issues related to the complexity of the role of headtachers of primary schools in Greece. These issues are approached through a biographical scope (life stories). The biographies shed light not only to the personal stories of headteachers but also to the socio-economic, cultural and institutional context in which they are formed.

Through the emerging narration of experiences, information is obtained concerning the way headteachers perceive and give meaning to their role. The exploration of their personal paths and the identification of the factors involved in their formulation aims at answering the crucial question related to the identity of those who possess the headteachers position in Greek Primary education.

Keywords: Role, Headteacher, Primary Education, self-efficacy.

Περίληψη: Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα ζητήματα προσεγγίζονται μέσα από τη μελέτη της ζωής (βιογραφίες) διευθυντών/διευθυντριών δημοτικών σχολείων. Οι βιογραφίες έρχονται να ρίξουν φως όχι μόνο στις προσωπικές ιστορίες των διευθυντών/διευθυντριών, αλλά και στο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτές δομούνται.Μέσα από την προκύπτουσα αφηγηματική έκθεση εμπειριών και βιωμάτων αντλούνται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές/διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους.

Η διερεύνηση των βιογραφικών διαδρομών των διευθυντών/διευθυντριών, τόσο ως προς τη γέννησή τους όσο και ως προς το πώς συγκροτούνται στο παρόν, έχει ως στόχο να παρέχει απάντηση στο καίριο ερώτημα ποιοι τελικά είναι αυτοί οι οποίοι κατέχουν το διευθυντικό

αξίωμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Ρόλος, διευθυντής/διευθύντρια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτοεπάρκεια.

Εισαγωγή

Οι μελέτες που πραγματοποιούνται κατά τις τελευταίες δεκαετίες και έχουν ως επίκεντρο τη σχολική ηγεσία αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και την απαιτητικότητα του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή. Στοιχεία, σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύουν την ολοένα αυξανόμενη πίεση στους διευθυντές λόγω των πολλών και διαφορετικών αρμοδιοτήτων, καθηκόντων, προκλήσεων και ρόλων που καλούνται να αναλάβουν (James&Vince, 2001· Στραβάκου, 2003· Πασιαρδής 2004· Stevenson, 2006· Athanasoula-Reppa&Lazaridou, 2008· Jones, 2008).

Στο ελληνικό σχολείο η συζήτηση για το ρόλο των διευθυντών των (δημοτικών) σχολείων παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Χωρίς να ακυρώνονται, οι παραπάνω απαιτήσεις αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο και δυναμική λόγω του συγκεντρωτισμού του συστήματος και της υποχρέωσης διαχείρισης και διεκπεραίωσης της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Koutouzis, Kyranakis, Bithara, Mavraki&Verevi, 2008).

Πώς λοιπόν λειτουργούν οι Έλληνες διευθυντές των δημοτικών σχολείων και πώς ισορροπούν μεταξύ των παραπάνω απαιτήσεων; Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των δημοτικών αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν το ρόλο τους, παρουσιάζοντας αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας. Αναδεικνύεται αφενός η ιδιαιτερότητα των απαιτήσεων της θέσης αυτής και αφετέρου η δυσκολία ισορρόπησης μεταξύ συχνά αντιφατικών μεταξύ τους απαιτήσεων.

1. Οι Έννοιες του Ρόλου και της Αντίληψης Ρόλου

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια του ρόλου, είναι αναγκαίο να δοθούν αρχικά ένας ορισμός του όρου. Η χρήση του όρου παραπέμπει σε *«ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ. 116). Κατά τον Ξωχέλλη (2000) η έννοια του ρόλου εκφράζει τη συμπεριφορά που αναμένεται από ένα άτομο, το οποίο κατέχει μία δεδομένη κοινωνική θέση. Έτσι, ο ρόλος νοείται ως προσδοκία προς αξιολόγηση ή πρότυπο αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ατόμων κατόχων ειδικών κοινωνικών θέσεων (Scott, 1992). Επομένως, ο ρόλος εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου και αποτελεί ένα πλέγμα από προσδοκίες και νόρμες που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον κάτοχο μιας θέσης ή τον φορέα του ρόλου (Κωνσταντίνου, 1998). Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του ατόμου αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις νόρμες του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Σε ορισμένες προσεγγίσεις αποδίδεται στον όρο ευρύτερη έννοια. Πέραν, λοιπόν, του καλά καθορισμένου πλαισίου προδιαγραφών που διέπει κάθε θέση, υπάρχει και η παράμετρος της σχέσης του ατόμου με τα άλλα άτομα που το

πλαισιώνουν στον συγκεκριμένο ρόλο, οι πράξεις των οποίων επίσης αντανακλούν και διαμορφώνουν ρόλους, που το άτομο οφείλει να αναγνωρίσει (Schmidt, 2000).

Γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του ρόλου περιλαμβάνει μία *«συμβατική»* διάσταση, *«νομοθετική»* ή *«κανονιστική»* κατά τους Getzels&Guba (1957, σελ. 424), η οποία καθορίζεται στενά από τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου. Υπό την έννοια αυτή, άτομα φορείς του ίδιου ρόλου συμπεριφέρονται σε αντίστοιχες περιστάσεις με τον ίδιο, κοινωνικά αναμενόμενο, τρόπο, ο οποίος καθοδηγείται από τα κοινά τους δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις τους μέσα στο ιδιαίτερο κοινωνικό τους σύστημα. Περιλαμβάνει, επίσης, και μία «*ιδιοσυγκρασιακή*», *«ιδιογραφική»* ή *«προσωπική»* (Getzels&Guba, 1957, σελ. 424), διάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από το ατομικό στοιχείο και συνοψίζεται στην προσωπικότητα και τις ανάγκες των ατόμων που κατέχουν τους ρόλους. Πρόκειται για μια «*μικροσκοπική*» θεώρηση της συμπεριφοράς, που φανερώνει τις ατομικές διαφορές ανάμεσα στους φορείς του ίδιου ρόλου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες αντικειμενικά προσδοκίες με τρόπο, ωστόσο, που διαφοροποιείται ανάλογα με το πώς τις εκλαμβάνουν, τα ερμηνευτικά σχήματα που διαθέτουν, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους (Παπαοικονόμου, 2011).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η έννοια του ρόλου σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής θέσης, ωστόσο οι δύο όροι διαφοροποιούνται εννοιολογικά. Η θέση είναι *«ένα δομικό στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης, ένα σημείο στον κοινωνικό χώρο, μια κατηγορία οργανωτικής συμμετοχής ή πιο απλά, μια ιδιότητα του ατόμου, αποκτημένη ή έμφυτη με βάση την οποία καταλογίζονται από τους άλλους συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις στον φορέα της θέσης ή της ιδιότητας»* (Παπαοικονόμου, 2011, σελ. 14-15). Ο ρόλος αποτελεί *«την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς, η οποία απορρέει από αυτά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις· εμπεριέχει λειτουργία, συμπεριφορά, προσαρμογή και διαδικασία»* (Παπαοικονόμου, 2011, σελ. 15). Έτσι, λοιπόν, ένα άτομο «ασκεί» έναν ρόλο, ενώ παράλληλα «καταλαμβάνει» μία κοινωνική θέση.

Σημαντικό κομμάτι στη θεωρία των ρόλων αποτελεί η αντίληψη του (επαγγελματικού) ρόλου, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο τα άτομα «ενσαρκώνουν», εκτελούν τους ρόλους τους. Η αντίληψη του επαγγελματικού ρόλου θεωρείται ως μια ενδιάμεση μεταβλητή, η οποία παρεμβαίνει μεταξύ των προδιαγραφών της εργασίας και της απόδοσης (Levinson, 1959· Newcomb, 1961· Ortiz, 1982, όπ. αναφ. στο Crow, 1993, σελ. 132) και η οποία συνδέει προθέσεις – προσωπικό όραμα – πράξεις και πραγματικότητα (Sergiovanni, 1991). Ο Crow (1993) αναφέρει ότι, η αντίληψη του ρόλου περιλαμβάνει τις αξίες και τις πεποιθήσεις που αφορούν τα καθήκοντα, τα οποία θεωρούνται σημαντικά, καθώς και τη σημασία και τον τελικό σκοπό του ρόλου.

Το περιεχόμενο της αντίληψης του επαγγελματικού ρόλου μελετάται από την κοινωνική και από την ατομική του σκοπιά. Από την κοινωνική σκοπιά, το περιεχόμενο της αντίληψης αναφέρεται στην εικόνα για το επάγγελμα που διατηρούν τα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας και στις κοινές πεποιθήσεις για την αποστολή και τη σημασία της κοινότητας αυτής σχετικά με την κοινωνία (VanMaanen&Barley, 1984· BirnbaumandSomers, 1989). Από την ατομική σκοπιά, η αντίληψη του ρόλου προσεγγίζεται με όρους της ταυτότητας του

προσώπου, η οποία επηρεάζεται, εν μέρει, από άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, με παρόμοιες ή διαφορετικές εικόνες του ρόλου, και αναπτύσσεται σε συνδυασμό με τον εργασιακό ρόλο (Hughes, 1958). Αυτό το περιεχόμενο, είτε οριστεί από την κοινωνική είτε από την ατομική προοπτική, μπορεί να επηρεαστεί από μια πληθώρα κοινωνικών, εργασιακών, οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων (Crow, 1993).

2. Η Πολυπλοκότητα του Σύγχρονου Διευθυντικού Ρόλου στο Σχολείο

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι ο ορισμός της έννοιας του ρόλου του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια στατική διαδικασία, αλλά, μάλλον, ως μια δημιουργική και δυναμική διεργασία, που χαρακτηρίζει τον διοικητικό ρόλο (Milkos, 1983). Και αυτό διότι και ο ίδιος ο διευθυντικός ρόλος αποτελεί εξίσου μια δυναμική διαδικασία, διαπραγμάτευσης αυτή τη φορά, που λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις της στιγμής, τη θεσμική δομή και τους ιστορικούς ορισμούς της εξουσίας και των σχέσεων (Smulyan, 2000).

Είναι προφανές ότι οι σύγχρονοι διευθυντές, κατά την επιτέλεση του ρόλου τους έρχονται αντιμέτωποι με πολύ διαφορετικές καταστάσεις από εκείνες που βίωναν προγενέστεροι, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι πλέον πολυσύνθετοι, οι αλλαγές που σημειώνονται συνεχείς και ολοένα πιο ταχείες, η απαίτηση για λογοδοσία περισσότερο έντονη και η κοινωνία όλο και πιο απαιτητική απέναντι στους απόφοιτους των σχολείων (Fullan, 2002· Hargreaves&Goodson, 2006· Scott&Weber, 2008· White-Smith&White, 2009). Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ρόλος τους τοποθετεί στον λαιμό μιας κλεψύδρας, όπου δέχονται πιέσεις τόσο από εσωτερικές όσο και από εξωτερικές δυνάμεις (Packwood, 1981, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2005, σελ. 125-126), επιφορτισμένες με ένα σύνολο προσδοκιών, ανάμεσα στις οποίες καλούνται να αποτελέσουν το όριο (Richardson, 1973, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2005, σελ. 125) ή τον συνδετικό κρίκο (Ιορδανίδης, 2005).

Ο διευθυντικός ρόλος, λοιπόν, καλείται να συνδυάσει το σύνολο των προσδοκιών αυτών με μια ποικιλομορφία καθηκόντων που εκτείνονται, ανάλογα, βέβαια, με το εκπαιδευτικό σύστημα και τον βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων, από εκείνα του εκπαιδευτικού ηγέτη μέχρι εκείνα του οικονομικού διευθυντή, του προγραμματιστή πολιτικής, του υπεύθυνου για τη λήψη αποφάσεων, του διαμεσολαβητή προσωπικού και διαπραγματευτή, του γνώστη της αγοράς (Scott&Weber, 2008), του σχολικού συνδέσμου, καθώς για πολλούς θεωρείται το σημείο πρόσβασης στο σχολείο και παροχής πληροφοριών, του εκπροσώπου του σχολείου σε τρίτους και του ηθικού προτύπου (White-Smith&White, 2009). Συνεπώς, ένας διευθυντής μπορεί ποικιλοτρόπως να χαρακτηριστεί ως πολιτικός και διευκολυντής, ως διαμεσολαβητής και διαπραγματευτής, ως ιεραπόστολος, που προωθεί την κοινωνική αλλαγή, ως εκπαιδευτικός, ως επαγγελματίας διευθυντής-μάνατζερ. (Brederson, 1989· Eden&Hertz-Lazarowitzp, 2002, σελ. 215-211· Murphy, 2002, όπ. αναφ. στο Geraki, 2014, σελ. 46), ως παράγοντας αλλαγής και καινοτομίας, αξιολογητής, αποτελεσματικός τηρητής πειθαρχίας και παράλληλα φορέας της προόδου (Ojo&Olaniyan, 2008)

Ο Κατσαρός διευκρινίζει ότι ο όρος «διευθυντής σχολικής μονάδας» αναφέρεται σε

> *κάθε πρόσωπο το οποίο έχει περιορισμένη ή ευρύτερη ευθύνη για τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, για την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων, για τον έλεγχο του προσωπικού, για την εποπτεία και την τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, για τη διαχείριση των οικονομικών* (Κατσαρός, 2008, σελ. 186).

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι, επίσης, το άτομο εκείνο που θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την υλοποίηση των προαναφερθέντων διαδικασιών και την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, επιδιώκοντας, ωστόσο, και τη συνεργασία με τα όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004), καθώς και με τις κοινωνικές υπηρεσίες και τους εξωτερικούς φορείς της κοινότητας που υπηρετεί, σε μια προσπάθεια προώθησης των ιδιαίτερων και συχνά ασύμβατων οραμάτων τους (Athanasoula-Reppa&Lazaridou, 2008).

Είναι λοιπόν αναμενόμενο ο ρόλος του διευθυντή έχει μεταβληθεί σημαντικά τα τελευταία είκοσι χρόνια τόσο στην Ελλάδα αλλά και στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα. Παραδοσιακά η κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης αποτελούσε στάδιο της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του διευθυντή σχετιζόταν, κυρίως, με τα αμιγώς εκπαιδευτικά θέματα, τις διαδικασίες οργάνωσης της ζωής του σχολείου και την εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονταν από την κεντρική διοίκηση ή τα συλλογικά όργανα (Κατσαρός, 2008).

Σταδιακά, όπως άλλωστε φάνηκε παραπάνω, η συζήτηση για τους διευθυντές επεκτάθηκε περαιτέρω. Εστιάστηκε κυρίως στον ρόλο των διευθυντών ως μάνατζερ και στις ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείτο να διαθέτουν (Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται, βεβαίως, από αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων και αυξημένη αυτονομία των σχολείων, ο ρόλος των διευθυντών αναβαθμίζεται.

Ο διευθυντής καλείται να επιδείξει επάρκεια στη διοίκηση των σχολικών λειτουργιών σε καθημερινή βάση, λαμβάνοντας μάλιστα ο ίδιος (μόνος ή με τη συνεργασία άλλων οργάνων, όπως τα σχολικά ή δημοτικά συμβούλια) ένα μεγάλο μέρος των αποφάσεων, οι οποίες αφορούν τον καθημερινό σχεδιασμό, τον συγχρονισμό, τον έλεγχο, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, τη σύνταξη προϋπολογισμού και την οικονομική διαχείριση αλλά και το διδακτικό και καθοδηγητικό έργο (Κατσαρός, 2008). Απαιτείται να είναι προσανατολισμένος στο μέλλον, να λειτουργεί ως ικανός και έμπειρος μάνατζερ των αλλαγών, να είναι πάντα ενήμερος για τις επαγγελματικές ανάγκες και τις νέες μεθόδους μάθησης του ιδίου και του προσωπικού του και να συντονίζει τις αναπτυξιακές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα και διευρύνουν τις απαιτούμενες ικανότητες για βελτίωση (Southworth, 1998).

Τα καθήκοντα του διευθυντή πλέον διευρύνονται με σκοπό να συμπεριλάβουν τη λογοδοσία, την επιτυχία των μαθητών και την κατανομή των πόρων. Ως αποτέλεσμα, αναδεικνύεται ένας νέος τύπος ηγέτη, ο οποίος ανταποκρίνεται με επάρκεια στις ευθύνες του εκπαιδευτικού ηγέτη, του διευκολυντή λογοδοσίας και του μάνατζερ (Scott&Webber, 2008).

Πώς όμως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι διευθυντές το ρόλο τους και τη διαφοροποίηση σε αυτόν τα τελευταία χρόνια; Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να αποτυπώσει κάποιες απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα

3. Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές/διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους. Η μελέτη αυτή γίνεται μέσω της διερεύνησης των βιογραφιών διευθυντών και διευθυντριών δημοτικών σχολείων μέσα από τις αφηγήσεις της ζωής τους και αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για τη βιογραφία των Ελλήνων διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η ερευνητική προσέγγιση στο συγκεκριμένο εγχείρημα πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, λόγω του ενδιαφέροντός μας να ανασυγκροτήσουμε ολόκληρη την ιστορία ζωής των συμμετεχόντων.

Με γνώμονα την εις βάθος μελέτη του εξεταζόμενου θέματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία και ενεργητικά επελέγη το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς της έρευνας. Επελέγησαν 10 συνολικά άτομα, 7 διευθυντές και 3 διευθύντριες, ηλικίας από 45 μέχρι 54 ετών, ορισμένα από τα οποία διαγράφουν ήδη μακροχρόνια πορεία στον θεσμό, ενώ άλλα υπηρετούν την πρώτη τους μόλις θητεία σε μικρότερα ή μεγαλύτερα, περιφερειακά ή κεντρικά σχολεία.

Για την περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

4. Αποτελέσματα

Έχοντας αποδώσει αφηγηματικά τη βιογραφική τους διαδρομή μέχρι την ανάληψη της διευθυντικής θέσης οι ομιλητές ξεκινούν να οικοδομούν, να παρουσιάζουν και να νοηματοδοτούν την εικόνα του εαυτού τους ως διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων τους.

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες φαίνεται να αναλαμβάνουν τη θέση έχοντας διαμορφωμένο ένα πλέγμα αξιών και πεποιθήσεων όσον αφορά στον ρόλο τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επισημαίνει ότι ως εκπαιδευτικοί τάξεων νοηματοδοτούσαν τον ρόλο του διευθυντή ως καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, ενθαρρυντικό και διευκολυντικό. Θεωρούσαν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να αναλαμβάνει ενεργό δράση και να βγαίνει μπροστά, να δίνει κίνητρα και ελευθερίες και, συγχρόνως, να στηρίζει τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει το αίσθημα ασφάλειας για να μπορεί και ο ίδιος να αποδίδει καλύτερα, να είναι δημοκρατικός και να παρεμβαίνει διορθωτικά, όπου και όταν κρίνεται αναγκαίο και,

τέλος, να κρατά ισορροπίες, να συντονίζει και να φροντίζει για την ομαλή λειτουργία τόσο του οργανωτικού όσο και του παιδαγωγικού κομματιού της σχολικής του μονάδας.

Διαπιστώνεται ότι το πλέγμα αυτό έχει ιδιαίτερη δυναμική, καθώς όχι μόνο δε δείχνει να διαφοροποιείται σημαντικά μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους αλλά επηρεάζει τα σχήματα σκέψης και δράσης τους.

Συνεπώς, ο τρόπος που νοηματοδοτούν τον ρόλο τους και επιτελούν το έργο της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας, νοούμενος ως μια έκφραση της επαγγελματικής τους εξέλιξης, επηρεάζεται από τις εμπειρίες της διάδρασης μεταξύ του πλαισίου και της προσωπικής τους βιογραφίας (Fullan&Hargreaves,1995).

Επιχειρώντας να αναλύσουμε τον τρόπο αντίληψης και νοηματοδότησης του ρόλου του/της διευθυντή/διευθύντριας δημοτικού σχολείου από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας διακρίνουμε ότι το κυρίαρχο μοτίβο αυτοπαρουσίασης φαίνεται να είναι το εξής:

Ο ρόλος του διευθυντή/διευθύντριας και το πώς αυτός επιτελείται στα σχολεία εκλαμβάνεται ως σαφής και γνωστός από όλους, είτε διότι υπάρχει, για τους παλαιότερους, η απαιτούμενη πλέον εμπειρία λόγω προηγούμενων θητειών, είτε διότι υφίσταται, για όσους τοποθετούνται στη θέση πρώτη φορά, σε ικανοποιητικό βαθμό η εκ των προτέρων εξοικείωση, και για τον λόγο αυτό δε νιώθουν να διαψεύδονται οι προσδοκίες που έχουν από τη θέση.

4.1 Η πολυπλοκότητα του ρόλου

Σε ένα πρώτο επίπεδο, γίνεται αντιληπτός ως πολύπλοκος και πολυεπίπεδος, ως ιδιαίτερα απαιτητικός και επιφορτισμένος με μια ποικιλία καθηκόντων και δεσμεύσεων. Συνοδεύεται από μεγάλο φόρτο και εντατικό ρυθμό εργασίας, ακόμα και εκτός ωραρίου.

«…Έχουμε φτάσει στο…σημείο», αναφέρει ο Διευθυντής 7, *«ο διευθυντής να είναι ταυτόχρονα ο χτίστης, να είναι ο παιδαγωγός, να είναι αυτός ο οποίος θα εμπνεύσει τους μαθητές και τους δασκάλους και τους γονείς αυτών να κάνουν δράσεις, οι οποίες είναι επωφελείς παιδαγωγικά και ένα πλήθος άλλων ρόλων…»*

Η αντίληψη αυτή, ωστόσο, πολύ γρήγορα έρχεται σε αντίθεση με δηλώσεις των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματός μας, σύμφωνα με τις οποίες υποστηρίζεται ότι μετά από μία σύντομη, αναγνωριστική περίοδο είναι σε θέση να ανταποκριθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα στις υποχρεώσεις τους, χωρίς μάλιστα να χρειαστεί να εκχωρήσουν μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας απλά τυποποιημένες διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ρουτίνας. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω θέσεις του Διευθυντή 6: *«Θεωρώ ότι, καλώς ή κακώς, από τη στιγμή που είσαι σε μία θέση, πρέπει να τη διεκπεραιώσεις ως υπάλληλος και διεκπεραιώνεται σχετικά εύκολα μετά από ένα μικρό διάστημα, όταν αντιληφθείς τις κανονικότητες που έχει ένα σχολείο», «..Εντάξει, τι είναι δηλαδή; Μαθαίνεις…και αυτό που δεν ήξερες, το μαθαίνεις. Είναι, είναι πολύς ο φόρτος της εργασίας, όμως, αυτή είναι διεκπεραίωση…».*

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναγνωρίζεται, ως επί το πλείστον, ως καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός και διευκολυντικός. *«Ο διευθυντής…πιστεύω ότι πρέπει πρώτα από όλα να συνθέτει, να εμπνέει τους συναδέλφους του, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, να συμβάλει και στην επιμόρφωση των συναδέλφων του και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αυτός που θα προσπαθεί να λύνει διαφορές και όχι αυτός που θα τις δημιουργεί»*, είναι η ξεκάθαρη θέση του Διευθυντή 2.

Ο διευθυντής οφείλει να έχει όραμα, να αποτελεί το πρότυπο, να καλλιεργεί θετικό κλίμα ασφάλειας και συνεργατικότητας, να παρέχει κίνητρα απόδοσης και ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς του και παράλληλα να τους δίνει ελευθερίες κινήσεων και πρωτοβουλιών, να κρατά ισορροπίες, να διαχειρίζεται δίκαια τις κρίσεις και να διασφαλίζει εποικοδομητική επικοινωνία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρατηρούμε ότι αναφερόμενοι στον κατάλληλο χειρισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου τους, στην καθοδήγηση του για τη συνεργασία, στον συντονισμό των ενεργειών του και στην παρότρυνση για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών του με σκοπό την υλοποίηση των τιθέμενων στόχων, σκιαγραφούν με σαφήνεια την έννοια και το περιεχόμενο του όρου της διεύθυνσης.

Ως διευθυντικά στελέχη αντιλαμβάνονται ότι, για να διευθύνουν σωστά την οργανική τους μονάδα, πρέπει να ασκήσουν το έργο τους με σύγχρονο τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οποιαδήποτε συλλογική προσπάθεια, για να επιτύχει καλύτερα τον σκοπό της, πρέπει να στηρίζεται στη θεληματική συνεργασία προϊσταμένου και υφισταμένων. Ο Διευθυντής 3 αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Είναι πολύ σημαντικό να σε βοηθάνε και οι δάσκαλοι, να βοηθάνε και οι δάσκαλοι τον διευθυντή να κάνει τη δουλειά του…να δείχνουνε, δηλαδή, κάποιο ενδιαφέρον…ώστε να μην χρειάζεται ο διευθυντής να γίνει τόσο πιεστικός για να τα επιβάλλει…σαν διευθυντής διαπίστωσα ότι…για να είναι καλός ο διευθυντής πρέπει να είναι και καλοί οι δάσκαλοι…»*

Για να επιτευχθεί, βέβαια, η αποτελεσματική αυτή άσκηση των καθηκόντων τους, οφείλεται από μέρους τους να διαθέτουν την ικανότητα να εντάξουν στους ρόλους και τις σχέσεις τους τα κατάλληλα εκείνα κίνητρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους να συνεργάζονται πρόθυμα στην επίτευξη της στοχοθεσίας. Αυτή ακριβώς η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής ομάδας από τον/την διευθυντή/διευθύντρια είναι που συνθέτει την έννοια της ηγεσίας.

4.2 Οι απαραίτητες δεξιότητες - Ηγεσία

Η συγκεκριμένη έννοια αναφύεται και μέσα από την αντίληψη και περιγραφή του διευθυντικού ρόλου από τους ομιλητές μας. Αναφέρονται σε ικανότητες και δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, καθοδήγησης και δημιουργίας θετικού κλίματος, μετάδοσης οράματος, έμπνευσης και παρότρυνσης για την υλοποίηση του οράματος αυτού, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πτυχές της διοικητικής λειτουργίας που, όμως, δεν ταυτίζονται με τη διοίκηση, αλλά με την ηγεσία. Ο Διευθυντής 2 αναφέρει:

> *«Πρώτα πρώτα ένας διευθυντής, για εμένα, θα πρέπει να είναι ηγέτης! Να εμπνέει, να συνεργάζεται, να δίνει περιθώριο στον Σύλλογο Διδασκόντων και ρόλους για να ασχολούνται και με τη διοίκηση του σχολείου, αλλά και με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμμετέχει σε…μάλλον, να ωθεί τους συναδέλφους να συμμετέχουν σε συνέδρια, σε επιμορφώσεις, να προσπαθεί να οργανώσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τους συναδέλφους!»*

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκ των ομιλητών μας δηλώνουν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους ηγέτη και αδυνατούν να ενσωματώσουν στον ρόλο τους τον ηγετικό προσανατολισμό. Δίνουν την αίσθηση ότι νοηματοδοτούν την ηγεσία σε συνδυασμό περισσότερο με την έννοια της εξουσίας, σχετίζοντας την με τον τίτλο και τον βαθμό ιεραρχίας.

> *«Θεωρώ τώρα ότι ο διευθυντής είναι πιο κοντά στον εκπαιδευτικό από πριν, πολύ πιο κοντά, είναι βοηθός του, συνεργάτης του, δεν θα πω καθοδηγητής του πάντοτε, γιατί έχει και άλλη έννοια αυτό…εεε…μαζί μπορούμε να καταφέρουμε πολλά, συνεργατικά, δημοκρατικά, όχι από τον ρόλο του ηγέτη, δεν θεωρώ ότι είμαστε πολύ πιο ψηλά, στα τυπικά, ίσως, για την υπογραφή για την… κάποια οργάνωση, αλλά από κει και πέρα είμαστε ίσοι και με την ισότητα αυτή νομίζω πετυχαίνουμε περισσότερα πράγματα!»,*

αναφέρει χαρακτηριστικά η Διευθύντρια 3.

Ισχυρίζονται ότι παραμένουν πάντα δάσκαλοι, δεν νιώθουν ότι «αναβαθμίζονται» από την ανάληψη της θέσης, ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα να ηγηθούν των συναδέλφων τους, αλλά, μάλλον, ότι τίθενται στην υπηρεσία της και ακολουθούν τις «προσταγές» της. *«Γιατί δε θεωρώ τον εαυτό μου κάτι παραπάνω από αυτό που είμαι, μια απλή δασκάλα! Κατάλαβες γιατί σου λέω δεν είμαι εξουσία, υπηρετώ τους άλλους! Γιατί τι έχω εγώ για να ‘μαι κάτι παραπάνω από τους άλλους; Τίποτα!»,* επισημαίνει με σαφήνεια η Διευθύντρια 1. Ενώ ο Διευθυντής 4 πραγματικά απορημένος εκφράζει την εξής άποψη: « *Τι είναι κοινωνική θέση; Αυτή η θέση δεν είναι δική μου, αυτή τη θέση την υπηρετώ, την υπηρετώ! …Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ που έγραφαν στα έγγραφα από κάτω δάσκαλος!»*

4.3 Η πραγματικότητα του ρόλου στην Ελληνική εκπαίδευση

Οι παραπάνω απόψεις βέβαια, εναντιώνονται και πάλι στο τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και συνάδουν περισσότερο με το γραφειοκρατικό του κομμάτι.

Από τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να προκύπτει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες αναλώνονται κατά βάση στο τυπικό κομμάτι του ρόλου τους, συνειδητοποιώντας τελικά την σε σημαντικό βαθμό διεκπεραιωτική φύση του, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα διαχειριστικού κυρίως χαρακτήρα, και όχι στο ουσιαστικό κομμάτι, που μπορεί να αναδείξει τον ρόλο σε ηγετικό και να διασφαλίσει την ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας. Διαφαίνεται να υπάρχει μία σύγχυση της έννοιας και του περιεχομένου των όρων

«διευθυντής» και «ηγέτης», «διοίκηση» και «ηγεσία». Πιθανώς, να μην αντιλαμβάνονται ότι οι όροι «ηγέτης» και «ηγεσία» δεν συμπίπτουν με τη θεσμική έννοια που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού και να μην κατανοούν ότι, το αν είναι ηγέτες ή όχι, δεν καθορίζεται από την εξουσία, αλλά από τον βαθμό και τον τρόπο που οι ίδιοι την ασκούν.

Υπάρχει, όμως, η περίπτωση του Διευθυντή 6 ο οποίος έρχεται να διαφοροποιήσει ελαφρώς το μοτίβο αυτό. Είναι, ίσως, ο μοναδικός που μιλάει με όρους συνυφασμένους με τη νέα εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, όπως ηγεσία, αυτονομία, ουσιαστικές αρμοδιότητες και λογοδοσία. Αδυνατεί να δει τον εαυτό του ως ηγέτη, όχι γιατί δεν έχει τις ικανότητες, αλλά διότι δεν του παρέχεται το κατάλληλο προφίλ, αφού ο ρόλος του, όπως διαμορφώνεται σήμερα, στερείται αυτονομίας και ουσιαστικών παιδαγωγικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων και περιορίζεται, σύμφωνα με τα όσα ο ίδιος υποστηρίζει, στη γραμματειακή υποστήριξη ευτελών και τετριμμένων, καθημερινών διαδικασιών. Φαίνεται, λοιπόν, να είναι και ο μοναδικός που αναγνωρίζει ότι η ηγεσία στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών και την τυπική διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών εργασιών. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

> *«Και ξέρουμε πολύ καλά ότι η μεγάλη απογοήτευση είναι, όταν βλέπεις ότι έχεις πολύ περιορισμένα μέσα, πολύ περιορισμένους πόρους, δεν μπορείς να τα αλλάξεις όλα αυτά και, ενώ περιγράφουν τα διάφορα εγχειρίδια και διάφοροι νόμοι ότι είσαι ο παιδαγωγικός ηγέτης, ο καθοδηγητής και τα λοιπά, στην πραγματικότητα ο ρόλος σου είναι 80% γραμματειακή υποστήριξη και το υπόλοιπο 20%, αν μένει, να το ασκήσεις με αυτόν τον τρόπο και όσο μπορείς να το ασκήσεις… Πιστεύω ότι το σύστημα δεν τις δίνει τις δυνατότητες, γιατί μέχρι τώρα ήξερε τι διευθυντές είχε!... Πιστεύω ότι ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να γίνει πιο ουσιαστικός, να έχει περισσότερες αρμοδιότητες, πιο πολλές αποφασιστικές αρμοδιότητες στο σχολείο και να γίνει και ο ίδιος, αφού εμπλακεί με αυτό τον ρόλο, να γίνει και ο ίδιος υπόλογος για τα αποτελέσματα που έχει το σχολείο…»*

Η θέση για ορισμένους συνοδεύεται από μία διάσταση κύρους, κοινωνικής καταξίωσης και επιβεβαίωσης, για κάποιους το κύρος δεν πηγάζει από τη θέση αλλά από τις ενέργειες του κατόχου της, ενώ για άλλους το κύρος το δίνουν στην ουσία οι θεσμοί και το πώς αυτοί είναι διακριτοί μέσα στη θέση.

Στην περεταίρω επαγγελματική τους πορεία, η οποία για τους περισσότερους τίθεται στα πλαίσια της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και δεν ολοκληρώνεται με την πλήρωση της διευθυντικής θέσης, εντοπίζεται η προοπτική της επαναδιεκδίκησης της διεύθυνσης, χωρίς, ωστόσο, να αντιμετωπίζεται, από ορισμένους, ως απαγορευτική και η πιθανότητα επιστροφής στην τάξη αλλά και η σκέψη επιπλέον ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς η συγκεκριμένη θέση δε θεωρείται ιδιαίτερα ελκυστική.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τίθενται από το μέρος τους και ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι έχουν να κάνουν με το ποια θα είναι η φιλοσοφία του νέου συστήματος επιλογής, αλλά,

κυρίως, με το ποια θα είναι η φύση του διευθυντικού ρόλου που θα κληθούν να υπηρετήσουν στο μέλλον.

Στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στον θεσμό του διευθυντή δημοτικού σχολείου, όπως τον βιώνουν σήμερα, και με προβληματισμό σε ότι διαφαίνεται να διαμορφώνεται στο μέλλον. Θεωρούν ότι η σύγχρονη σχολική ηγεσία οφείλει να ξεπεράσει κατάλοιπα του παρελθόντος, στερεοτυπικές αντιλήψεις και ελλείμματα.

> «*Δεν νομίζω ότι σε μία κοινωνία στην οποία το σύστημα είναι το ίδιο θα αλλάξει και ο ρόλος του διευθυντή…*» υποστηρίζει ο Διευθυντής 7 και συνεχίζει: *«Θα πρέπει να αλλάξει τελείως το μοντέλο της Παιδείας το οποίο έχουμε για να αλλάξουμε το μοντέλο του διευθυντή! Και είναι λάθος στην Παιδεία να θεωρούμε ότι αλλάζοντας ένα κομμάτι, αλλάζει και η Παιδεία! Όχι! Το σύστημα είναι το ίδιο! Ή θα πρέπει να αλλάξουμε το σύστημα ξεκινώντας απ' την…απ' την Πρωτοβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνολικά, και να δώσουμε διακριτούς ρόλους, επειδή έχουμε συγκεκριμένους στόχους, ή, αν κάνουμε όποιες αλλαγές, αυτές είναι αποσπασματικές».*

Φαίνεται να αναγνωρίζεται η ανάγκη αλλαγής περιεχομένου, μεθοδολογίας και προσανατολισμού, μέσω, όπως διαπιστώνεται από τα λεγόμενά τους, ρητής επαναδιαπραγμάτευσης ρόλων και ευθυνών, μεγαλύτερης συνοχής, διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης και ενισχυμένου επαγγελματισμού. Αντιπροσωπευτικά τα λόγια της Διευθύντριας 2: *«Στο μέλλον… η επιστημονική γνώση θα συμβάλλει πάρα πολύ στον τρόπο που λειτουργείς σαν διευθυντής, γιατί ξέρεις πράγματα, ανοίγουν οι ορίζοντές σου, έχεις έναν άλλον τρόπο λειτουργίας… Πιστεύω στο μέλλον, όταν θα εξομοιωθούν, όταν όλοι θα έχουν πλέον τα επιστημονικά προσόντα και την προϋπηρεσία, ποτέ δεν την βγάζω έξω την προϋπηρεσία, θα είναι πολύ καλύτερα, θα υπάρχει μία συνοχή!»*

Ανησυχούν φανερά για τις αλλαγές που προωθούνται και για την ενδεχόμενη ενδυνάμωση του διοικητικού ρόλου του διευθυντή δημοτικού σχολείου. Η εκπαιδευτική ηγεσία με την παιδαγωγική της χροιά και η διοικητική διαχείριση εκλαμβάνονται από τους ίδιους ως όροι αταίριαστοι.

Οι παρακάτω απόψεις των Διευθυντών 1 και 4 και της Διευθύντριας 1, αντίστοιχα, εκφράζουν απόλυτα τη συγκεκριμένη θέση: *«Ο ρόλος μου ποιος είναι; Δεν θεωρώ ότι είμαι manager στο σχολείο…», «Για μένα ο διευθυντής πρέπει να έχει παιδαγωγική επάρκεια, όχι marketing, δημοσιοσχεσίτης!», «Ένας manager θα είναι ακραιφνώς, ας πούμε, διαχειριστής των οικονομικών, του κουδουνιού, το πώς θα λειτουργήσει το κυλικείο, αν υπάρχει, δεν θα έχει το παιδαγωγικό, που πρέπει να είμαστε κοντά στα παιδιά και στους συναδέλφους, να στηρίξουμε διάφορα που συμβαίνουνε!»* Ωστόσο, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η εκτέλεση των καθηκόντων διαχείρισης, η ηγεσία, δηλαδή, και το management εντός του σχολείου συμπίπτουν και επικαλύπτονται (Μαρκογιαννάκη &Κουτρούκης, 2015). Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοικητικής διαχείρισης, που συχνά θεωρείται (εσφαλμένα) από τους ηγέτες του σχολείου ως

αντίθετη προς την ηγεσία, οδηγεί σε άρση της όποιας μεταξύ τους αντίφασης (Μαρκογιαννάκη &Κουτρούκης, 2015, σελ.15).

Ο αναστοχαστικός χαρακτήρας της συνέντευξης καταφέρνει, όπως είδαμε, να επισημάνει τα στοιχεία γύρω από τα οποία οικοδομείται ο νέος εαυτός των υποκειμένων μας ως διευθυντές/διευθύντριες δημοτικών σχολείων. Τα στοιχεία αυτά σηματοδοτούνται ως ικανότητες και δεξιότητες που αναδεικνύονται με την ανάληψη της ευθύνης διεύθυνσης και καλλιεργούν την πεποίθηση και την προσδοκία της επιτυχούς ανταπόκρισης στη συγκεκριμένη ευθύνη.

4.4 Η (αυτό)επάρκεια

Διαπιστώνεται ότι σε διάφορα σημεία των αφηγήσεων προβάλλεται η αυτοπεποίθηση των ομιλητών σχετικά με την ικανότητα πραγματοποίησης του έργου που έχουν αναλάβει. Τα πιστεύω στην ικανότητα τους να οργανώνουν και να εφαρμόζουν σχέδια, τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων, διαμορφώνουν την αντίληψη επάρκειάς τους (Bandura, 1997). Η επάρκεια ενός διευθυντή ορίζεται ως η κρίση του για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης, το οποίο απαιτείται για να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα στο σχολείο το οποίο ηγείται (Bandura, 1997, όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran&Gareis, 2004). Στην περίπτωσή μας η κρίση αυτή ενισχύεται με θετικό πρόσημο και συνδέεται με μια αίσθηση υψηλής αυτεπάρκειας, η οποία οδηγεί στην εκτέλεση των ρόλων με την χρήση εσωτερικών, κυρίως, προσωπικών δυνάμεων, όπως η εμπειρία και η γνώση των υποκειμένων μας για κάποια θέματα, αλλά και στην εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών προς το μέρος τους.

Το συγκεκριμένο πεδίο, αν και ερευνητικά περιορισμένο, μας έχει δώσει ορισμένα δεδομένα από τα οποία προκύπτει ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτεπάρκεια επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους, είναι πιο ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις συνθήκες του πλαισίου, δεν επιμένουν σε ανεπιτυχείς στρατηγικές και, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, δεν ερμηνεύουν την ανικανότητα επίλυσής τους ως προσωπική αποτυχία (Osterman&Sullivan, 1996).

Διευρύνοντας το θέμα και προσεγγίζοντας το και από την άποψη της διοικητικής επάρκειας και ετοιμότητας των διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες της έρευνάς μας δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ετοιμότητα διοίκησης, αφού σε καμία φάση της εκπαίδευσής τους δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση για να την αποκτήσουν (Γεωργογιάννης, 2004· Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλη, 2005). Ως απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης οι περισσότεροι δεν είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, που θεωρούνται ως προϋπόθεση για την απόκτηση επάρκειας, τα οποία μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών.

Μία συνήθης τακτική που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός που γίνεται διευθυντής σχολικής μονάδας, η οποία υιοθετήθηκε και από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες του δικού μας δείγματος, είναι να καταφεύγει και να συμβουλεύεται τους αντίστοιχους που προηγηθήκαν, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του. Με τον τρόπο αυτό όμως, διαιωνίζεται μια παρωχημένη διοικητική και συμβουλευτική πρακτική που προέρχεται από τις εμπειρίες των προηγούμενων γενεών χωρίς να αναβαθμίζεται με τα τρέχοντα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, τα σύγχρονα μοντέλα και τις νέες εξελίξεις.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι διευθυντές θα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα και να επιδεικνύουν την απαιτούμενη διοικητική συμπεριφορά, οι οποίες αφενός θα αναγνωρίζονται και θα γίνονται αποδεκτές από τους διοικούμενους και αφετέρου θα δημιουργούν το κατάλληλο διοικητικό κλίμα στον χώρο της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, 2004).

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας, ωστόσο, παρά το αδιαμφισβήτητο έλλειμμά τους θεωρούν γενικά ότι ανταποκρίνονται επιτυχώς στην άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου. Αναγνωρίζουν μάλιστα και τη σημαντική συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις βοηθάει και υποστηρίζει το έργο τους. Αντιλαμβανόμαστε, βέβαια, την άτυπη μορφή αυτού του είδους «αυτοαξιολόγησης». Η ισχυριζόμενη αυτοαποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στο κατά πόσο τα υποκείμενά μας είναι ικανά αντικειμενικά, αλλά στις υποκειμενικές προσωπικές πεποιθήσεις, για το αν διαθέτουν τις δεξιότητες να εκτελέσουν το έργο που ανέλαβαν με όποιες ικανότητες κι αν έχουν, και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Η αξιολόγηση του διευθυντή δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι η εργασία του δεν υπόκειται σε μια απλή περιγραφή χαρακτηριστικών. Υπάρχει σαφής δυσκολία στην εύρεση ικανοποιητικής μεθόδου για τη μέτρηση της πολυπλοκότητας της φύσης του ρόλου του διευθυντή, της ιδιαιτερότητας προσδιορισμού των καθηκόντων του, της ποικιλίας των προσδοκιών από τη συμπεριφορά του και της αναγκαιότητας απόδοσης λόγου (Ginsberg&Thompson 1992). Για να είμαστε σε θέση, λοιπόν, να μιλήσουμε για αποτελεσματικό διευθυντή επιβάλλεται να έχει προηγηθεί μια καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών και δεδομένων από διάφορες πηγές, η οποία θα εκτιμά την απόδοσή του σε κάθε μια από τις περιοχές που σχετίζονται με τον επιθυμητό τρόπο άσκησης του ρόλου του. Ο σχεδιασμός της διαδικασίας αυτής θα πρέπει να στηρίζεται σε μια ευελιξία στις αντιλήψεις ως προς την άσκηση του ρόλου και να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο, εντός του οποίου ασκείται το διευθυντικό έργο.

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα της έρευνά μας ενεπλάκησαν σε μία ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας, κατά την οποία εμπειρίες και προσδοκίες, παρελθόντα και μελλούμενα διασυνδέθηκαν δημιουργικά και μας έδωσαν την εικόνα αυτού που έχουν γίνει, μέσα από εκείνα που έζησαν.

Ως δωρητές (Biott, Moos&Møller, 2001) των αφηγήσεων της ζωής τους παρήγαγαν την αυτοπεριγραφή τους, θεμελίωσαν την αίσθηση της συνέχειας και της συνεκτικότητας και κατασκεύασαν την ταυτότητα της εξέλιξής τους.

5. Συζήτηση

Ο ορισμός της έννοιας του διευθυντικού ρόλου από τους ίδιους τους κατόχους του, στη συγκεκριμένη έρευνα, αναδεικνύει αυτή τη μεταβαλλόμενη και δυναμική φύση του. Γίνεται αντιληπτός ως ένας πολυεπίπεδος ρόλος, με ποικιλία αρμοδιοτήτων και συνεχώς αυξανόμενων απαιτήσεων. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας σημαίνει για τα υποκείμενά μας διοικητικές δραστηριότητες, όπως η διαμόρφωση θετικού κλίματος, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της συνεργασίας, η διαχείριση συγκρούσεων, η καθοδήγηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών και η φροντίδα για την επαγγελματική τους εξέλιξη. (Σαΐτης, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η περιγραφή, ωστόσο, των λειτουργιών, που καθημερινά επιτελούν, συνιστά μια σειρά ρουτινών γραφειοκρατικής, κυρίως, φύσεως και βραχυπρόθεσμου προσανατολισμού, οι οποίες εκτελούνται με εμπειρικό τρόπο και στοχεύουν στην τυπική διεκπεραίωση των θεσμικών τους καθηκόντων (Sergiovanni 1984· Koutouzisetal., 2008· Κουτούζης, 2012). Οι διαχειριστικές διαδικασίες μονοπωλούν κατά βάση τον χρόνο τους και μόνο στο περιθώριο αυτών, όσο τελικά τους διατίθεται και όσο οι ίδιοι είναι ικανοί και πρόθυμοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και σχεδιάζουν δράσεις που προάγουν τη μάθηση και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία (Κουτούζης, 2012· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναγνωρίζουν τη χαμηλή διοικητική τους τεχνογνωσία, ωστόσο δεν θεωρούν την εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα αυτό και βασική τους προτεραιότητα. Προσεγγίζουν με μεγάλη επιφύλαξη την έννοια του manager, παρά το γεγονός ότι και οι ίδιοι επιτελούν μέρος αυτού του ρόλου, και θεωρούν ότι δεν αρμόζει στη φύση του σχολείου. Η θέση αυτή έρχεται να αποτελέσει και μια ενδιαφέρουσα αντίθεση, καθώς το θεωρητικό πλαίσιο υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες της διοίκησης και της ηγεσίας θα πρέπει να υποστηρίζονται αμοιβαία στη σχολική μονάδα (Whitaker, 2000· Ιορδανίδης, 2005· Louis&Miles, 1990· Smith&Piele, 1996· Μαρκογιαννάκη &Κουτρούκης, 2015· Φραγκούλης &Παπαδιαμαντάκη, 2012· Φωτόπουλος, 2012). Αναφέρονται στην έλλειψη οργάνωσης των συστημάτων επιλογής, στον σπασμωδικό, ασταθή και αναξιοκρατικό τους χαρακτήρα και υπογραμμίζουν την ανάγκη οι διευθυντικές θέσεις να καταλαμβάνονται από ανθρώπους με δυναμικές προσωπικότητες και επιστημονικά προσόντα.

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής απαιτούν εκπαιδευτικές μονάδες που να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που προτάσσει η σημερινή πραγματικότητα και να καταφέρνουν να προσαρμόζονται στις ραγδαίες εξελίξεις αντιμετωπίζοντας τη γνώση δημιουργικά. Τα νέα δεδομένα προϋποθέτουν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό, όπου ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις και

ικανότητες, ώστε να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και να προωθεί τους στόχους και τις αξίες του (Κάντας, 1998· Morgan, 1996).

Και εδώ είναι που τίθεται το καίριο ερώτημα και το μεγάλο στοίχημα (Κουτούζης, 2012· Φραγκούλης &Παπαδιαμαντάκη, 2012)· κατά πόσο οι σημερινοί διευθυντές/διευθύντριες θα καταφέρουν να απεκδυθούν του δημοσιοϋπαλληλικού τους προφίλ και ως πραγματικοί ηγέτες θα ανανεώσουν και θα αναβαθμίσουν τα σχολεία τους.

Οι ίδιοι (στα υποκείμενα της δικής μας έρευνας) κάνουν λόγο για θολό τοπίο στην εκπαίδευση, για έλλειψη συνοχής, διακριτών ρόλων και ουσιαστικών αρμοδιοτήτων, για κεντρικά καθορισμένη και επιβεβλημένη στοχοθεσία, για αναχρονιστικά και κατ' επίφαση δημοκρατικά πλαίσια, για σύστημα που επιβάλλεται να αλλάξει εκ βάθρων, για κατάλοιπα του παρελθόντος, για μη λογοδοσία, για αναπαραγωγή απραξίας. Συνεπώς, σε ένα αρτηριοσκληρωτικό, μη αποδοτικό σύστημα που στερείται νέων ιδεών και πρωτοποριακών πρωτοβουλιών το ερώτημα και το στοίχημα, μάλλον φαντάζουν ουτοπικά (Σαΐτης, 2008· Levaki, 2008).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος& Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδ., Τόμος Α΄) (σσ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γεωργιάδου, Β. &Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 10, 121-129.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Άρτα 10- 11 Δεκεμβρίου 2004 (σελ. 49-70). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. &Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005 (σελ. 19-32). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. (Μέρος Α). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fullan, M. &Hargreaves, A. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσαρός, Ι (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα:Gutenberg.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τεύχος 17, 151-179.

Μαρκογιαννάκη Χ. &Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, Τόμος 3,* Τεύχος 3, 9-17.

Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φραγκούλης, Γ. &Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 227-253).Αθήνα: Επίκεντρο.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 69-87).Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

Athanasoula-Reppa, A. &Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views. *European Education, Vol 40* (No 3), 65–88.

Birnbaum, D.& Somers, M. (1989). The meaning and measurement of occupationalimage for the nursing role. *Work and Occupations, Vol 16*(No 2), 200-213.

Biott, C., Moos, L. &Møller, J. (2001). Studying Headteachers' Professional Lives: Getting the life history. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 45* (No 4), 2001.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. South African Journal of Education, Vol 27(No 3), 391-406.

Crow, G. (1993). Reconceptualizing the School Administrator's Role: Socialization at Mid-Career. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 4* (No 2), 131-152.

Daresh, J.C. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform. *International Journal of Educational Research, Vol 29*(No 4), 323–333.

Fullan, M. (2002).Leadership and Sustainability.*Principal Leadership, Vol. 3* (No. 4), 1-9. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2016, από http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396047460.pdf

James, C.& Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management & Administration, Vol 29* (No 3), 307-317.

Jones, D. (2008). Constructing identities: perceptions and experiences of male primary Headteachers. *Early Child Development and Care, Vol 178* (No 7&8), 689-702.

Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership,Vol 42*(No 4), 45-64.

Getzels J.W. &Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review,Vol. 65*(No. 4), 423-44.

Ginsberg. R. &Thompson, T. (1992). Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal ofEducation, Vol 68* (1), 58-74.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability or Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity.*Educational Administration Quarterly, Vol. 42*(No. 1), 3-41.

Hughes, E.C. (1958). *Men and Their Work*. New York: Free Press.

Koutouzis M., Kyranakis S., Bithara P., Mavraki T. &Verevi A. (2008). Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders. *The Commonwealth Council for Educational Administration & Management Conference: Think Globally Act Locally*, Durban, South Africa, 8-12 September 2008.

Levaki, K. (2008). Qualifications and roles of headteachers as leaders. *Hellenic Pedagogical Cosmos, Vol. 5*, (No. 2), 22-24.

Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton Century Crofts.

Louis, K.S. & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why.*New York: Teachers College Press.

Miklos, E. (1983). Alternative Images of the Administrator.*Canadian Administrator,* Vol 22 (No 7), 1-6.

Mintzberg, H. (1972). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.

Morgan, G. (1996). Empowering human resources.ΣτοC. Riches & C. Morgan (Eds.), *Human Resource management in Education* (pp.32-37). London: The Open University

Myers, E.& Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perception of administrative control in schools. *Journal of Education Administration, Vol 33*(No 3), 14–37.

Ojo, L.B. &Olaniyan, D.A. (2008). Leadership Roles of School Administrators and Challenges Ahead in Post-Primary Institutions in Nigeria. *European Journal of Scientific Research, Vol 24* (No.2),172-178

Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of Efficacy. *Journal of School Leadership, Vol 6*, 661-90.

Schmidt, B. (2000). *The Modelling of Human Behaviour*. SCS-Europe BVBA, Ghent.

Scott, W.R. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Scott, S. & Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework. *Journal of Educational Administration, Vol 46*(No 6), 762-776.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership, Vol 41*, 4-13.

Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Smith, S. C., &Piele, P. K. (1996). *School Leadership: Handbook for Excellence* (2nded). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: Women principals at work.* Albany: State University of New York Press.

Southworth, G. (1998).Change and continuity in the work of primary headteachers in England. *International Journal of Educational Research, Vol 29,* 311-321.

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Education, Vol 44* (No 4), 408-420.

Tschannen Moran, M., &Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, Vol 42*(No 5), 573-585.

Van Maanen, J., & Barley, S. (1984). Occupational communities: Culture and control in organizations. In B. Staw& L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior, Vol 6* (pp. 287-366). Greenwich, CT: JAI Press.

Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.

White-Smith, K.A &White, M.A. (2009). High School Reform Implementation: Principals' Perceptions on their Leadership Role. *Urban Education, Vol 44* (No 3), 259-279.

Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Mentoring in Adult Education. Benefits for educators-mentees, educators-mentors and educational organizations

Μάριος Κουτσούκος, *Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Ph.D. koutsoukos.marios@gmail.com*

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ και ΕΑΠ, sfaka@otenet.gr*

Ευθύμιος Βαλκάνος, *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, evalkan@uom.edu.gr*

Κωνσταντίνα Κυριατζάκου, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ph.D. ntinakir73@gmail.com*

Marios Koutsoukos, *Ass.Professor ASPETE, Ph.D. koutsoukos.marios@gmail.com*

Iosif Fragoulis, *Professor ASPETE and sfaka@otenet.gr*

Euthimios Valkanos, *Professor, University of Macedonia, evalkan@uom.edu.gr*

Konstantina Kiriatzakou, *Primary Education Teacher, PhD. ntinakir73@gmail.com*

Abstract: The purpose of the present study is to investigate the perceptions of adult educators about the benefits of mentoring in adult education programs for mentors, for mentees and for educational institutions, using a quantitative research method. The sample consisted of 337 adult educators from three types of Greek adult educational institutions. The research findings indicate that mentoring can have multiple benefits, not only for educators-mentees but also for educators-mentors and educational organizations. Thus, mentoring can become a useful tool in the field of adult education.

Key words: mentoring, adult education, benefits, mentors, mentees, educational organizations

Περίληψη: Το mentoring έχει αποτελέσει αντικείμενο βιβλιογραφικού ενδιαφέροντος σε διάφορα επιστημονικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα με τα οφέλη του να ελκύουν διαχρονικά το ερευνητικό ενδιαφέρον. Στο χώρο της εκπαίδευσης το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί ως τώρα αναφέρεται στη τυπική εκπαίδευση ενώ η ερευνητική παραγωγή για το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ περιορισμένη και εστιάζει κυρίως στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους εκπαιδευτές ενηλίκων και εξετάζει τα οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές ως καθοδηγούμενους, του εκπαιδευτές ως μέντορες και τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου σε 337 εκπαιδευτές ενηλίκων σε ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ. Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα οφέλη για τους ίδιους ως καθοδηγούμενους την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη βελτίωση διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης και την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Για τους εκπαιδευτές ως μέντορες εκτιμούν ως βασικά οφέλη την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, την απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης, τη βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεχή αυτοβελτίωση. Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα οφέλη αφορούν τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, τη προώθηση καινοτόμων δράσεων, την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, την επίτευξη των στόχων του και τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Λέξεις κλειδιά: μέντορινγκ, εκπαίδευση ενηλίκων, οφέλη, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί οργανισμοί

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, το mentoring έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος σε διάφορα επιστημονικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Στο χώρο της εκπαίδευσης ένα μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας ασχολείται με την υποστήριξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Andrea, 2010· Ingersoll & Strong, 2011· McIntyre & Green-Hobson, 2017) ή με τη παραμονή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Matthews, 2015) ή ως πρακτική ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας (Waterman & He, 2011· Bush, 2007). Αρχικά οι έρευνες εστίαζαν στους καθοδηγούμενους (Chao, Walz & Gardner, 1992· Scandura, 1992) ενώ σταδιακά στο ερευνητικό ενδιαφέρον συμπεριλήφθηκαν οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Enser & Murhpy, 2011). Παρόλο που η ύπαρξη πολλών μεταβλητών, όπως είναι οι στόχοι και το πλαίσιο εφαρμογής, καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση του mentoring (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004), τα ευρήματα πολλών ερευνών προσφέρουν εμπειρική υποστήριξη στα οφέλη του mentoring για όλους τους εμπλεκόμενους, μέντορα, καθοδηγούμενο και εκπαιδευτικό οργανισμό (Clark & Byrnes, 2012· Hudson, 2013 · Hagger & McIntyre, 2006) (Πίνακας 1).

Οι περισσότερες έρευνες για το mentoring αφορούν τη τυπική εκπαίδευση. Παρόλο που στην Εκπαίδευση Ενηλίκων το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος (CEDEFOP, 2013), το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι μέχρι σήμερα πολύ περιορισμένο και με τάση εστίασης στους εκπαιδευόμενους ως ωφελούμενους. Η τάση αυτή εκδηλώνεται είτε με ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού είτε με διερεύνηση μεντορικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Φραγκούλης, 2013· Βαλάση, 2015· Κουγιουμτζής, 2014· Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Η συμβολή του mentoring στους εκπαιδευτές ενηλίκων δεν έχει διερευνηθεί παρόλο που συχνά ο εκπαιδευτής ενηλίκων εμπλέκεται σε άτυπο mentoring καθώς είτε καθοδηγεί συναδέλφους του είτε ζητά καθοδήγηση από αυτούς σε ζητήματα που συνδέονται με το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της τους εκπαιδευτές ενηλίκων και εξετάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη του mentoring για τους ίδιους ως εκπαιδευτές-

καθοδηγούμενους, ως εκπαιδευτές μέντορες, και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

1. Οφέλη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων

Οι περισσότερες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν οφέλη για τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές σε διάφορους τομείς (Rajuan & Verloop, 2007· Grisham, Ferguson & Brink 2004· Vanderburg & Stephens, 2010 · Peterson, Valk, Baker, Brugger & Hightower, 2010 · Langdom, 2011). Στον ακαδημαϊκό τομέα ωφελούνται μέσω της παροχής γνώσεων, στο διδακτικό τομέα μέσω της απόκτησης διδακτικών δεξιοτήτων, στο τομέα της προσωπικότητας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και στο μεταγνωστικό τομέα με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν αναγνωρίζεται ως ένα από τα βασικότερα οφέλη (Read, 1998· Barrera, Braley & Slate, 2010). Οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτές μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιηθούν την ανατροφοδότηση (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004) και αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω σε παραδοχές και πρακτικές τους.

Ενισχύουν τις δεξιότητές τους σχετικά με επίλυση προβλημάτων επαγγελματικού χαρακτήρα (Weiss & Gary, 1999), διαχείρισης του εργασιακού χρόνου, του φόρτου εργασίας και της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007· Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Η διδακτική τους συμπεριφορά φαίνεται να βελτιώνεται (Fletcher & Barrett, 2004· Achinstein & Davis, 2014) και αξιολογούνται καλύτερα ως προς την αποδοτικότητά τους (Ehrich & Hansford, 1999· Vanderburg & Stephens, 2010· Peterson et al. , 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί mentoring εμφανίζονται πιο θετικοί να αναλάβουν στο μέλλον ρόλο μέντορα (Bozionelos, 2004).

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης είναι το όφελος για τους καθοδηγούμενους που εμφανίζεται συχνότερα στα πορίσματα των ερευνών (Bullough, 2005· Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Lindgren, 2005· Marable & Raimondi, 2007 · Quintana, 2014). Διαπιστώνεται ότι το mentoring αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει να αναπλαισιώσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους (Darwin & Palmer, 2009) καθώς επίσης και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη λήψη αποφάσεων (Langdom, 2011).

Η διεύρυνση των κοινωνικών και επαγγελματικών δικτύων καταγράφεται ως ένα ακόμη όφελος για τους καθοδηγούμενους ειδικά σε κάποιες μορφές mentoring, όπως είναι το mentoring ομηλίκων (peer mentoring). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μέσω της δικτύωσης οι καθοδηγούμενοι μειώνουν συναισθήματα απομόνωσης και βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009· Phillips & Fragoulis , 2010· Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum,

Crosby & Gliner, 2001).

Πολλές έρευνες διαπίστωσαν την αρνητική σχέση mentoring και άγχους υποστηρίζοντας ότι το mentoring συμβάλλει στη μείωση του επαγγελματικού άγχους (Baugh, Lankan & Scandura, 1996· Kram & Hall, 1991· Scandura & Williams, 2004). Αντίθετα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση του mentoring με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Η διευκόλυνση των καθοδηγούμενων στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αυξάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Scandura & Williams, 2004· Eby & Lockwood, 2005 · Bullough, 2005 · Branch, 2016).

Πολλά τυπικά προγράμματα mentoring περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ένταξη των καθοδηγούμενων εκπαιδευτών στο κλίμα και στη κουλτούρα του οργανισμού (Ehrich & Hansford, 1999 · Gunn, 1995· Manchester Metropolitan University, 2018 · Achinstein & Athanases, 2005). Οι στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται καθώς ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι καθοδηγούμενοι διευκολύνονται στη ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους στο εργασιακό περιβάλλον (Bullough, 2005· Wills, 2014 · Ramani, Gruppen, & Kachur, 2006 · Hobson et al., 2009).

2. Οφέλη για τους μέντορες

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη που αποκομίζει ο μέντορας είναι λιγότερα (Ehrich & Hanford, 1999:92 · Rotstein, 2011:98) οι έρευνες τείνουν να συμφωνούν ότι ο μέντορας:

Βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες καθώς μαθαίνει να ακούει ενεργά και όχι παθητικά και αυτό τον καθιστά ικανό να εντοπίζει αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών (Lopez-Real & Kwan, 2005 · Philips & Fragoulis, 2010 · Moor et al., 2005). Επίσης, μέσα από τις σχέσεις συνεργασίας που απολαμβάνει αναπτύσσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να αξιοποιεί ευκαιρίες δικτύωσης (Simson, Hastings, & Hill, 2007 · Ehrich et al., 2004).

Μοιράζεται ιδέες και εμπλουτίζει τις γνώσεις του μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με τους καθοδηγούμενους οι οποίοι αποτελούν πηγή άντλησης νέων ιδεών (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978 · Ehrich et al., 2004 · Hagger & McIntyre, 2006). Ο μέντορας αποκτά νέες οπτικές αντίληψης των καταστάσεων μέσω αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές του (Rotstein, 2011) και μέσα από την αλληλεπίδραση με το καθοδηγούμενο, επαναδιαπραγματεύεται και επανεξετάζει κριτικά τις μεθόδους του και τη διδακτική του συμπεριφορά (Rotstein, 2011· Philips & Fragoulis, 2010· Hudson, 2013).

Επίσης ενισχύεται η αίσθηση της χρησιμότητας (αυταξίας) του μέντορα και αυξάνει η αυτοπεποίθησή του. Το συναίσθημα του *«είναι απαραίτητοι»* επισημαίνεται από τους ίδιους του μέντορες οι οποίοι τονίζουν το αίσθημα της ολοκλήρωσης (fulfillment) που αποκομίζουν από τη προσφορά των γνώσεων και των εμπειριών τους (Antal, 1993· Carruthers, 1993 · Murphy, 1996 · Hansman, 2002 · Wollman-Bonilla, 1997).

Εξάλλου, ο μέντορας αισθάνεται προσωπική ικανοποίηση ο βαθμός της οποίας ποικίλλει ανάλογα με τη μορφή mentoring (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003 · Simpson et al, 2007 · Shapira-Lishchinsky, 2012). Για παράδειγμα τα ψυχολογικά οφέλη για τον μέντορα στο μη τυπικό mentoring (informal mentoring) είναι περισσότερα από εκείνα για τον μέντορα στο τυπικό mentoring (formal mentoring) (Allen & Eby, 2003:471). Η Kram (1985) προσθέτει ένα ακόμη στοιχείο που συμβάλλει στη προσωπική ικανοποίηση των μεντόρων, υποστηρίζοντας ότι οι μέντορες συχνά βλέπουν τους καθοδηγούμενους σαν καθρέπτη του εαυτού τους και προβάλλουν σε αυτούς δικές τους ανάγκες τις οποίες προσπαθούν να εκπληρώσουν (Beck & Kosnick, 2000· Hagger & McIntyre, 2006). Πολύ συχνά, επίσης, η ικανοποίηση του μέντορα συνδέεται με την αναγνώριση της συμβολής του από τον οργανισμό και τους συναδέλφους του (Manchester Metropolitan University, 2018· Johnson, 2002· Hobson et al., 2009) με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής του ταυτότητας και του επαγγελματικού του κύρους (Bodoczky & Malderez, 1997 · Wright & Bottery, 1997 · Murray, 2001).

Υποκινείται στη δική του προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Ehrich et al., 2004 · Allen & Eby, 2003· Hagger & McIntyre, 2006· Hobson et al., 2009). Αυτό επιτυγχάνεται με κριτική επανεξέταση και βελτίωση της διδακτικής του συμπεριφοράς (Hudson, 2013 · Hagger & McIntyre, 2006) και με στοχασμό επάνω σε προσωπικές του παραδοχές (Lopez-Real & Kwan, 2005 · Simpson et al., 2007).

Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται από τους μελετητές του πεδίου ως σημαντικό όφελος του mentoring (Hansford, Tennent & Ehrich , 2003) υπογραμμίζοντας ότι το στιλ ηγεσίας που συνάδει με το χαρακτήρα του mentoring είναι το συμμετοχικό (Suggett, 2006) και είναι σύνηθες οι μέντορες να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις και να αναδεικνύονται αποτελεσματικοί ηγέτες καθώς συνδυάζουν δεξιότητες υποστήριξης και ηγεσίας (Ganser, 1997).

3. Οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Τα οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό σχετίζονται με την έννοια του οργανισμού μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν θετικά τη μαθησιακή ικανότητα ενός οργανισμού με τη μαθησιακή ικανότητα των μελών του. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού προωθούν τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Retna & TeeNg, 2016· Moloi, 2010) και αναπτύσσουν καινοτόμες διαδικασίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Schechter, 2008). Παράλληλα η ανάπτυξη δομών, όπως είναι το mentoring, που υποστηρίζει τα άτομα να ανακαλύψουν τη γνώση, οικοδομεί πρακτικές μετασχηματισμού του οργανισμού σε μανθάνοντα. Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τα εξής οφέλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί πρακτικές mentoring:

Η ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης και η προώθηση της δια βίου μάθησης ενισχύονται και υποστηρίζονται από το mentoring το οποίο αξιοποιεί τη μάθηση μέσα στο εκπαιδευτικό

οργανισμό εμπλέκοντας ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Maistre & Pare, 2010· Hargreaves & Fullan, 2000· Orland-Barak, 2005 · Cosner & Jones, 2016 · OECD, 2016). Το στοιχείο αυτό χαρακτηρίζει κάθε μανθάνοντα οργανισμό και δηλώνει την αμφίδρομη πορεία της μάθησης. Οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη κουλτούρα μάθησης στον οργανισμό και η μάθηση βοηθά τα άτομα να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν γνώσεις που οικοδομούν τη τεχνογνωσία του οργανισμού (Marsick, 2006). Αυτή η συνεχής αμφίδρομη διαδικασία δημιουργεί μία αίσθηση μαθησιακής κοινότητας με αναπτυξιακή διάσταση που έχει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα (Maistre & Pare, 2010 · Andrews, Gilbert & Martin , 2007).

Η μείωση αποχωρήσεων εκπαιδευτών αποδίδεται σε πολλές έρευνες στην ύπαρξη προγραμμάτων mentoring τα οποία εξασφαλίζουν τη παραμονή των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Scandura & Viator, 1994 · Ingersoll & Kralik, 2004 · Johnson, Berg & Donaldson, 2005 · Smith & Ingersoll, 2004 · Payne & Huffman, 2005 · Banks, Conway, Darmody, Leavy, Smyth & Watson, 2015) ή μειώνουν σημαντικά τις αποχωρήσεις νέων εκπαιδευτικών (Smith & Ingerstoll, 2004).

Η ενδυνάμωση της οργανωσιακής δέσμευσης, η αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτών και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού συσχετίζεται σε πολλές μελέτες με το mentoring οι οποίες υποστηρίζουν ότι το mentoring ευνοεί την ενδυνάμωση των καθοδηγούμενων ώστε να αναπτύξουν συμπεριφορές σύμφωνες με τις αξίες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Payne & Huffman, 2005 · Eby & McManus, 2004· Argee, Chay & Chew, 1996 · Fagan, 1988· Silverhart, 1994).

Βελτίωση της επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων προκύπτει, επίσης, από ερευνητικά δεδομένα τα οποία επιβεβαιώνουν ότι το mentoring βελτιώνει τις σχέσεις και προωθεί στενότερη συνεργασία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown & Harland, 2005 · Kanaskie, 2006· Colky & Young, 2007).

Πίνακας 1. Τα βασικά οφέλη του mentoring σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία - Συνοπτική αποτύπωση

Οφέλη για τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτές ενηλίκων	**Οφέλη για τους μέντορες εκπαιδευτές**	**Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας	Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας
Βελτίωση διδακτικών πρακτικών	Απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης	Προώθηση καινοτόμων δράσεων
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Πιο εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού

Ενθάρρυνση για συνεργασία	Επαγγελματική εξέλιξη	Επίτευξη στόχων
Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	Συνεχής αυτοβελτίωση	Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου

4. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή mentoring σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζήτησε απαντήσεις είναι τα εξής:

- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους;

- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους εκπαιδευτές- μέντορες;

- Ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη, από την αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Λόγω της μη σταθερής απασχόλησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και της ταυτόχρονης απασχόλησής τους σε δύο ή περισσότερες δομές, το δειγματοληπτικό πλαίσιο (sampling frame) επιλέχτηκε να περιοριστεί στους εκπαιδευτές που διδάσκουν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) που λειτουργούν στη Κεντρική Μακεδονία και αριθμούν 75 μονάδες. Το δείγμα (sample) επιλέχτηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο με τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων (cluster sampling) και το αποτέλεσαν 337 εκπαιδευτές ενηλίκων, διαφόρων ειδικοτήτων.

Για τη συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκε αρχικά ποιοτική έρευνα με 10 συνεντεύξεις οι απαντήσεις των οποίων χρησιμοποιήθηκαν για τη κατασκευή ερωτηματολογίου το οποίο δομήθηκε σε τρείς βασικούς άξονες: α) οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές , β) οφέλη του mentoring για τους μέντορες , γ) οφέλη του mentoring για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Εκτός από τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 27 ερωτήσεις-δηλώσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις και επιλογές οι οποίες διαβαθμίζονται με βάση τη κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (Robson, 2010). Μετά από πιλοτική δοκιμή, το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικής φόρμας Google Docs σε 408 συνολικά εκπαιδευτές ενηλίκων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Συλλέχθηκαν 337 ερωτηματολόγια με το βαθμό ανταπόκρισης (Response rate) να ανέρχεται στο 82,6%.

5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Όπως αποτυπώνεται στο Πίνακα 2, από τους 337 συνολικά συμμετέχοντες, οι 209 ήταν γυναίκες (62%) και οι 128 άνδρες (38%). Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι 38 από αυτούς ήταν μεταξύ 25-35 ετών (11,3%), οι 147 μεταξύ 36-45 ετών (43,6%) και οι 152 άνω των 46 ετών (45,1%). Σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, 192 εκπαιδευτές δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού (57%) ενώ 145 δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (43%) ενώ συνολικά 18 εκπαιδευτές δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (5,3%). Σχετικά με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων των ερωτηθέντων, 181 εξ αυτών είχαν 1-10 έτη (53,7%), 125 είχαν 11-20 έτη (37,1%), 28 είχαν 21-30 έτη (8,3%) και μόλις 3 άνω των 30 ετών (0,9%). Τέλος, κατά τη χρονική περίοδο διενέργειας της έρευνας, από τους 337 συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων, οι 248 ήταν πιστοποιημένοι από τον ΕΟΠΠΕΠ (73,6%) ενώ οι 89 δεν ήταν (26,4%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων

Φύλο	Άνδρες: 128 (38%)	Γυναίκες: 209 (62%)			Σύνολο: 337 (100%)
Ηλικίες	25-35	36-45	46-55		Σύνολο
	38 (11,3%)	147 (43,6%)	152 (45,1%)		337 (100%)
Σπουδές	Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		Σύνολο
	Ναι: 192 (57%)	Νο: 145 (43%)	Ναι: 18 (5,3%)	Όχι: 319 (94,7%)	337 (100%)
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	1-10	11-20	21-30	>30	Σύνολο
	181 (53,7%)	125 (37,1%)	28 (8,3%)	3 (0,9%)	337 (100%)
Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	Ναι: 248 (73.6 %)	Όχι: 89 (26.4%)			Σύνολο: 337 (100%)

Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριάρχησαν 5 οφέλη, με μικρές διαφορές μεταξύ τους, για κάθε εμπλεκόμενο μέρος, δηλαδή για τους εκπαιδευτές, για τους μέντορες και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα οποία αποτυπώνονται ως εξής:

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ως καθοδηγούμενοι (mentees) από την αξιοποίηση του mentoring (Πίνακας 3), στις απαντήσεις των ερωτηθέντων κυριαρχούν η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν, το 61,1% των ερωτηθέντων θεωρεί πως το mentoring ωφελεί πάρα πολύ στην κατεύθυνση αυτή, το 32,1% πολύ και το 5,6% αρκετά. Η βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς μέσα από το mentoring επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές που δέχτηκαν mentoring διευκολύνθηκαν να απομακρυνθούν από παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας υιοθετώντας ενεργητικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Fletcher & Barrett, 2004 · Achinstein &

Davis, 2014). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης καταγράφεται ως σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτές σε βαθμό πάρα πολύ (57,3%), πολύ (31,4%) και αρκετά (9,8%). Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να δέχονται και να αξιοποιηθούν την ανατροφοδότηση (Ehrich et al., 2004) και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς τους προσφέρονται ευκαιρίες να στοχαστούν επάνω στις παραδοχές τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές ενηλίκων, το mentoring ωφελεί επίσης στην ενθάρρυνση για συνεργασία πάρα πολύ (54%), πολύ (32%) και αρκετά (11,9%) και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων πάρα πολύ σε ποσοστό 44,8%, πολύ σε ποσοστό 37,1% και αρκετά σε ποσοστό 14,2%. Το εύρημα συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτές που εμπλέκονται σε διαδικασίες mentoring βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Darwin & Palmer, 2009 · Phillips & Fragoulis , 2010 · Ehrich et al., 2004 · Grisham, Ferguson & Brink, 2004 · Tennenbaum, Crosby & Gliner, 2001). Ακολουθεί η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων η οποία καταγράφεται ως όφελος για τους εκπαιδευτές ενηλίκων από την εφαρμογή του mentoring σε βαθμό, πάρα πολύ (46%), πολύ (40.4%) και αρκετά (11%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν mentoring δήλωσαν ότι ενίσχυσαν τις δεξιότητές τους σχετικά με επίλυση προβλημάτων επαγγελματικού χαρακτήρα (Phillips & Fragoulis, 2010 · Weiss & Gary, 1999 · Darwin & Palmer, 2009).

Πίνακας 3. Βασικά οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές ενηλίκων

Οφέλη	**καθόλου**	**ελάχιστα**	**αρκετά**	**πολύ**	**πάρα πολύ**	**Σύνολο**
Βελτίωση διδακτικών πρακτικών	0 (0%)	4 (1,2%)	19 (5,6%)	108 (32,1%)	206 (61,1%)	337 (100%)
Ενίσχυση κριτικής σκέψης	1 (0,3%)	4 (1,2%)	33 (9,8%)	106 (31,4%)	193 (57,3%)	337 (100%)
Ενθάρρυνση για συνεργασία	0 (0%)	7 (2,1%)	40 (11,9%)	108 (32%)	182 (54%)	337 (100%)
Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	1 (0,3%)	8 (2,4%)	37 (11%)	136 (40,4%)	6%)	337 (100%)
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2 (0,6%)	11 (3,3%)	48 (14,2%)	125 (37,1%)	151 (44,8%)	337 (100%)

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτές που λειτουργούν ως μέντορες (Πίνακας 4), η συνεχή αυτοβελτίωσή τους βρίσκεται στη πρώτη θέση των επιλογών τους καθώς κατά την άποψη των συμμετεχόντων αυτοβελτιώνονται από το mentoring πάρα πολύ (62,3%), πολύ (29,4%) και αρκετά (7,7%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει εύρημα συγκριτικής μελέτης με μέντορες από έξι χώρες (Νέα Ζηλανδία, Ταϋλάνδη, Κίνα, Καναδά, Ισπανία και Αυστραλία) στην οποία οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από το mentoring έμαθαν για τον εαυτό τους (Clarke & Mena, 2020). Επίσης, σε έρευνά της η Kram (1996) διαπίστωσε ότι πολλοί μέντορες αισθάνονται συνμανθάνοντες και αυτό συμβάλλει στην συνεχή αυτοβελτίωσή τους. Ακολουθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας καθώς εκτιμούν ότι το mentoring ωφελεί τους ίδιους τους μέντορες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας πάρα πολύ (54%), πολύ (35,3%) και αρκετά (8,9%).Υψηλά στις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων εμφανίζεται η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τους μέντορες, σε βαθμό πάρα πολύ (44,5%), πολύ (41,2%) και αρκετά (11%). Το εύρημα συμφωνεί με την άποψη των Jones & Brown (2011) ότι μέσα από το mentoring ο μέντορας μπορεί να εξελίξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αναστοχαστεί τις δικές τους εμπειρίες. Επίσης, συνάδει με ευρήματα μελέτης των Mee-Lee & Bush (2003) στην οποία εξετάστηκαν οι αντιλήψεις μέντορα και καθοδηγούμενου ως προς τα πιο επιθυμητά χαρακτηριστικά, και διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα «καλής επικοινωνίας» του μέντορα κατατασσόταν σε υψηλή θέση προτίμησης και από τις δύο ομάδες. Σημαντική καταγράφεται η θετική επίδραση του mentoring στην απόκτηση νέων οπτικών αντίληψης σε βαθμό πάρα πολύ (51,9%), πολύ (38%) και αρκετά (7,7%). Το εύρημα επιβεβαιώνει ευρήματα συναφών ερευνών στα οποία πολλοί μέντορες κάνουν λόγο για *«αναζωογόνηση του ενθουσιασμού τους για διδασκαλία»* (Moor et al., 2005) και για «*εκ νέου ενεργοποίησή τους με ανανεωμένο ενδιαφέρον*» (Hobson et al., 2009). Ακολουθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών που ασκούν mentoring η οποία ωφελείται πάρα πολύ (38,3%), πολύ (36,2%) και αρκετά (21,7%). Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται στη βιβλιογραφία και από άλλες έρευνες. Οι μέντορες αναφέρουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους (Simpson et al., 2007 · Connelly & Clandinin, 2002), έμαθαν να αναστοχάζονται επάνω στη δικές τους πρακτικές και οδηγήθηκαν σε επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hagger & McIntyre, 2006 · Νικολακοπούλου, 2017 · Αρβανιτίδου, 2014 · Τρικοίλης, 2016 · Clandinin & Connelly, 2000 · McConnell & Geesa, 2019 · Hudson, 2013).

Πίνακας 4. Βασικά οφέλη του mentoring για τους μέντορες

Οφέλη	**καθόλου**	**ελάχιστα**	**αρκετά**	**πολύ**	**πάρα πολύ**	**Σύνολο**
Συνεχής Αυτοβελτίωση	1 (0,3%)	1 (0,3%)	26 (7,7%)	99 (29,4%)	210 (62,3%)	337 (100%)
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων συνεργασίας	1 (0,3%)	5 (1,5%)	30 (8,9%)	119 (35,3%)	182 (54%)	337 (100%)
Απόκτηση νέων	1 (0,3%)	7 (2,1%)	26 (7,7%)	128 (38%)	175 (51,9%)	337 (100%)

οπτικών αντίληψης						
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2 (0,6%)	9 (2,7%)	37 (11%)	139 (41,2%)	150 (44,5%)	337 (100%)
Επαγγελματική Ανάπτυξη	4 (1,2%)	9 (2,7%)	73 (21,7%)	122 (36,2%)	129 (38,3%)	337 (100%)

Αναφορικά με τα βασικά οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οι οποίοι εντάσσουν και εφαρμόζουν πρακτικές mentoring (Πίνακας 5) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν τη λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης σε βαθμό παρά πολύ (57,6%), πολύ (32,6%) και αρκετά (8,3%). Μέσα από το mentoring η γνώση παράγεται μέσα στον οργανισμό και διαχέεται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του (Marsick, 2006). Αυτή η διαδικασία έχει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα καθιστώντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό κοινότητα μάθησης (Andrews, Gilbert, & Martin, 2007). Εξίσου υψηλά στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων βρίσκεται η άποψη ότι η αξιοποίηση του mentoring από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δείχνει ότι αυτός προωθεί τη καινοτομία προς όφελός του. Οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε βαθμό πάρα πολύ (59,1%), πολύ (32,3%) και αρκετά (7,1%). Το εύρημα δείχνει την επιθυμία των συμμετεχόντων για την ύπαρξη μίας υποστηρικτικής διαδικασίας η οποία ενσωματώνεται και λειτουργεί παράλληλα με την εργασία και αξιοποιείται για την προώθηση της ανάπτυξης των ατόμων με τα οποία συνδέεται (Senge, 1990· Watkins & Marsick, 1996). Η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού ακολουθεί στις απόψεις των συμμετεχόντων σε βαθμό πάρα πολύ (45,1%), πολύ (42,1%) και αρκετά (11%).Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα συναφών ερευνών τα οποία διαπιστώνουν σχέση ανάμεσα στο mentoring και στην αποδοτικότητα των καθοδηγούμενων εκπαιδευτών (Silverhart, 1994) και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ehrich & Hansford, 1999· Roberts, 2000 · Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011).

Ένα ακόμη όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας την οποία οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά σε βαθμό πάρα πολύ (56,1%), πολύ (35%) και αρκετά (6,8). Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το mentoring, όπως είναι κύκλοι συζητήσεων, υποστήριξη από το μέντορα, συνεργασίες, δίκτυα μάθησης, στοχαστικές δραστηριότητες, αποτελούν ατομική και συλλογική ευθύνη και οικοδομούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό συνεργατική κουλτούρα συνεργατικής που προωθεί τη συνεχή μάθηση (Cosner & Jones, 2016· OECD, 2016 · Αναστασίου, Βαλκάνος, Φραγκούλης & Ανδρούτσου, 2015). Ένα ακόμη όφελος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που συμπεριλαμβάνεται στα πέντε βασικότερα οφέλη σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Οι συμμετέχοντες το αξιολόγησαν θετικά πάρα πολύ (59,9%), πολύ (32,2%) και αρκετά (5,6%). Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε συνδυασμό με το θετικό εργασιακό περιβάλλον και τη

προώθηση της συνεργασίας μέσα στον οργανισμό ως συνέπεια του mentoring επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Kanaskie, 2006· Colky & Young, 2007).

Πίνακας 5. Βασικά οφέλη του mentoring για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Οφέλη	**καθόλου**	**ελάχιστα**	**αρκετά**	**πολύ**	**πάρα πολύ**	**Σύνολο**
Προώθηση καινοτόμων δράσεων	1 (0,3%)	4 (1,2%)	24 (7,1%)	109 (32,3%)	199 (59,1%)	337 (100%)
Λειτουργία του οργανισμού ως κοινότητα μάθησης	1 (0,3%)	4 (1,2%)	28 (8,3%)	110 (32,6%)	194 (57,6%)	337 (100%)
Επίτευξη στόχων	3 (0,9%)	3 (0,9%)	37 (11%)	142 (42,1%)	152 (45,1%)	337 (100%)
Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας	1 (0,3%)	6 (1,8%)	23 (6,8%)	118 (35%)	189 (56,1%)	337 (100%)
Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενου έργου	3 (0,9%)	1 (0,3%)	19 (5,6%)	112 (32,2%)	202 (59,9%)	337 (100%)

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτών ενηλίκων για τα οφέλη από την αξιοποίηση του mentoring για τους ίδιους ως εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους, για τους εκπαιδευτές- μέντορες και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί το mentoring οδηγούν σε δύο γενικά συμπεράσματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους καθώς το πρώτο οδηγεί αβίαστα στο δεύτερο.

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η συνεργασία και η κριτική σκέψη επικρατούν στα βασικότερα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτό το συμπέρασμα καθιστά φανερό ότι το mentoring που μπορεί να αποβεί χρήσιμο για όλους είναι αυτό που έχει ως συστατικά του στοιχεία τα προαναφερόμενα.

Η αναζήτηση αυτών των στοιχείων-οφελών στις διάφορες μορφές και μοντέλα mentoring που καταγράφονται στη βιβλιογραφία οδηγεί στο δεύτερο συμπέρασμα που αφορά τη διαμόρφωση ενός μοντέλου συμβατού με την εκπαίδευση ενηλίκων. Από τα αποτελέσματα

της έρευνας είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν απομακρυνθεί από το mentoring μετάδοσης γνώσης (knowledge transmission) (Cochran-Smith & Paris ,1995) το οποίο παραπέμπει σε μια τραπεζική αντίληψη της μάθησης (Freire, 1977) με τους καθοδηγούμενους να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Η κριτική σκέψη την οποία χαρακτηρίζουν όφελος ενυπάρχει στο mentoring μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge transformation) το οποίο παραπέμπει σε μία αντίληψη για τη μάθηση στην οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργό ρόλο. Σύμφωνα με αυτήν οι εμπλεκόμενοι σε mentoring οδηγούνται, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, στην ανακάλυψη της γνώσης. Η μάθηση συνοικοδομείται μέσα σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Το mentoring αντιμετωπίζεται ως χώρος ενεργητικής συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000) παρέχοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτές-καθοδηγούμενους και στους εκπαιδευτές-μέντορες για συνεργατική έρευνα και κριτικό στοχασμό επάνω σε παραδοχές και εμπειρίες. Η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι σημαντική εμπειρία μάθησης και αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προϊόν κριτικού στοχασμού είναι η απελευθερωτική γνώση η οποία αποτελεί μετασχηματίζουσα διεργασία (Mezirow, 2007 · Jarvis, 2004 · Illeris, 2016 · Freire & Shor, 2011). Ένα αναστοχαστικό μοντέλο mentoring συνδέεται με τη χειραφετητική μάθηση (emancipator knowledge) η οποία εστιάζει στη μάθηση μέσω κριτικής προσέγγισης του εαυτού και του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αυτοπροσδιορισμού (Mezirow, 2007).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως δομημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση παίζει ουσιαστικό ρόλο καθώς μπορεί να δρά υποστηρικτικά και να προωθεί τη μάθηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Retna & TeeNg, 2016· Moloi, 2010) αναπτύσσοντας καινοτόμες διαδικασίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών του (Schechter, 2008). Μία τέτοια καινοτόμα διαδικασία είναι το mentoring το οποίο όχι μόνο υποστηρίζει τα άτομα να ανακαλύψουν τη γνώση αλλά δημιουργεί συνεργατική κουλτούρα και οικοδομεί πρακτικές μετασχηματισμού του οργανισμού σε μανθάνοντα. Ένα μοντέλο mentoring που θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά οφέλη σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα έχει δύο βασικά γνωρίσματα: είναι συνεργατικό και αναστοχαστικό.

Είναι προφανές ότι τα οφέλη του mentoring αντανακλούν τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν ενδιαφέρουσες γνώσεις για πρακτικές εφαρμογές όχι μόνο στους εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και σε όσους σχεδιάζουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων που θα ήθελαν να εντάξουν το mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντική έρευνα σε διάφορες πτυχές αυτού του ζητήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Educ*ation, 21(7), 843-862

Achinstein, B. & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: Towards a knowledge an practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: partnership in Learning*, 22(2), 104-126

Allen,T.D. & Eby, L.T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486

Allen,T.D., Eby, L.T. Poteet, M.L., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career Benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι. & Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Εκπ@δευτικός Κύκλος*, 3(1), 7-24

Andrea, P. (2010). *The impact of mentoring pre-service teachers on the mentor teacher* (Doctoral dissertation). Western Michigan University

Andrews, S.P., Gilbert,L.S. & Martin,E.P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13

Antal, A.B. (1993). "Odysseus's legacy to management. *European Management Journal,* 11(4), 448-454

Αρβανιτίδου, Σ.(2014*). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Argee, S., Chay,Y.W. & Chew,J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees. *Group and Organization Management*, 21, 261-277

Βαλάση, Δ. (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής-Mentoring.* Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2011). Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring κατά την υλοποίηση των μικροδιδασκαλιών τους. Στο Β.Δαγδιλέλης & Μ.Πλατσίδου (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το πλαίσιο της συλλογής εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη* (σελ. 275-276) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Banks, J., Conway,P., Darmody,M. Leavy,A.,Smyth,E. & Watson,D. (2015). *Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme.* Working Paper 514, ESRI

Barrera, A., Braley, R.T. & Slate, J.R. (2010). Beginning Teacher Success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partneship in Learning*, 18(1), 61-74

Baugh, S.G., Lankan,M.J. & Scandura,T.A. (1996). An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323

Beck, C., & Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, *26*(3), 207–224.

Bodoczky, C., & Malderez, A. (1997). The INSET Impact of a Mentoring Course. In D. Hayes (Ed.). *In-Service Teacher Development: International Perspectives. (*pp.50-59). Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Bozionelos,N.(2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24-46

Branch, A.L.(2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring.* Dissertation. Carson Newman University

Bullough, V. R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management. Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406

Carruthers, J. (1993). The principles and practice of mentoring. In B.J. Caldwell, E.M.A. Carter (eds.) *The return of the mentor: strategies for workplace learning*.(pp.9-24) London: The Falmer Press

CEDEFOP (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. Ανακτήθηκε 6/4/2020 από https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf

Chao, G.T. Walz, P.M. & Gardner,P.D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636

Clandinin, D.J. & Connelly,F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Fransisco: Jossey Bass

Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Curriculum Vitae – Sarah K. Clark Assistant Professor, School of Teacher Education and Leadership Perceptions of mentoring support. *Teacher Development, 16(1)*43-54. Ανακτήθηκε 23/8/2017, από https://pdfs.semanticscholar.org/81eb/305d4d6ecaf20f2d879140d547fdb026db46.pdf

Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education, 90,* Ανακτήθηκε 15/3/2020 από doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026

Cochran-Smith, M. & Paris, C.L. (1995). Mentor and Mentoring: Did Homer have it right. In J.Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development* (pp.181-202). London: Cassell

Colky, D., & Young, H. (2007). Mentoring in the virtual organization: keys to building

successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 14*(6), 433-447.

Cosner,Sh. & Jones,M.F. (2016). Leading school-wide improvement in low performing schools facing conditions of accountability: Key actions and considerations. *Journal of Educational Administration*, 54(1),41-57

Darwin,A. & Palmer,E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development,* 28(2), 125-136

Eby, L.T. & Lockwood,A. (2005). Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-458

Eby, L.T. & McManus,S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275

Ehrich, L.C. & Hansford,B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources,* 37(3), 92-107

Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540.

Ensher,E.A. & Murphy,S.E. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 253-266

Fagan, M.M. (1988) Formal vs informal mentoring in law enforcement. *Career Planning and Adult Development Journal*, 4(2), 40-8.

Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). "Developing effective beginning teachers through mentor-based induction". *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.

Freire, P.(1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ganser, T. (1997). *Promises an Pitfalls for the Mentors of beginning teachers*. Paper presented at the conference on Diversity in Mentoring. Tempe. Whitewater: University of Wisconsin-Whitewater

Grisham, D.L., Ferguson,J.L. & Brink,B. (2004). Mentoring the Mentors: Student Teachers' Contributions to the Middle School Classroom. *Mentoring & Tutoring in Learning,* 12(3), 307-319

Gunn, E. (1995). The democratic version. *Training,* 32(8), 64-67.

Darwin, A. & Palmer,E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development,* 28(2), 125-136

Grisham, D.L., Ferguson,J.L. & Brink,B. (2004). Mentoring the Mentors: Student Teachers' Contributions to the Middle School Classroom. *Mentoring & Tutoring in Learning,* 12(3), 307-319

Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead:Open University Press

Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives,* 30(1), 42-75

Hansman, C. (2002). *Mentoring: From Athena to the 21st century*. Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues. (Information Series No.388). Columbus: The Ohio University

Hargreaves,A. & Fullan,M.(2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice,* 39(1), 50-56

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education, 25*(1),207-216.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: "growth for both" mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States. Ανακτήθηκε 15/4/2018, από http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm.

Ingersoll,R.M. & Strong,M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research**.** *Review of Educational Research,* 81 (8), 201-233.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21

Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention. The Project on the Next Generation of Teachers.* Harvard Graduate School of Education

Kanaskie, M. L. (2006). Mentoring: A Staff Retention Tool. *Critical Care Nursing Quarterly, 29*(3), 248–252.

Κουγιουμτζής,Γ. (2014). Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ελληνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kram, K. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal,* 28, 110-132

Kram, K. (1996). A relational approach to career development. In D.T. Hall(ed.), *The career is dead-long live the career* (pp 132-157). San Franscisco,CA: Jossey-Bass

Kram, K. & Hall,D. (1991). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 493-510

Langdom,F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentor as a pathway to expertise. *Professional Development in Education,* 37(2), 241-258

Levinson, D., Darrow,C., Klein,E., Levinson,M. & McKee,B. (1978). *Season of a man's life.* N.York: Knopf

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies, 31*(3), 251–263.

Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching, 31*(1), 15–24.

Maistre,C.L. & Pare,A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education,* 26(3), 559-564

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225–248.

Manchester Metropolitan University (2018). *Mentoring Guidelines.* Ανακτήθηκε 10/10/2018, από *https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Mentoring_Guidlines.pdf*

Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25–37.

Marsick, V. (2006), Informal Strategic Learning in the Workplace. *Work-Related Learning, Springer,* 51-69.

Matthews, C. (2015). *Creating Space for New Teacher Voices: Examining Mentoring from the Perspective of New Teacher Residents*. (Doctoral dissertation) Georgia State University

McConnell,K. & Geesa,R. (2019). Self-reflective mentoring: perspectives of peer mentors in an education doctoral program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 8(2), 86-101

McInerney, P. & Green-Thompson, L. (2017). Teaching and learning theories and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review

protocol. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(4), 899-904

Mezirow,J. (1997). Tranformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 74, 5-12

Moloi,K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts. *South African Journal of Education*, 30, 621-633

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Murphy, S. D. (1996). The benefits of mentoring from the mentor's perspective (Doctoral dissertation), University of Toronto. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 57(4-A), 1488.

Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Fransisco: Jossey-Bass

Νικολακοπούλου,Α. (2017). *Η θέση του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς

OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD

Orland-Barak,L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188

Παππά,Ε. & Ιορδανίδης,Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130

Payne,S.C. & Huffman,A.H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158-168

Peterson, M.S., Valk, C., Baker, C.A., Brugger, L. & Hightower, A.D. (2010). "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18:2, 155-175*

Phillips,N. & Fragoulis,I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213

Quintana,M.G. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636

Rajuan, M. & Verloop,N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and students teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 223-242

Ramani,S., Gruppen,L. & Kachur,E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408

Read, F.K. (1998) *The perceived value of mentoring by beginning USARF instructors with formal, informal, and no mentors*. (EDD Dissertation) Dissertation Abstracts.

Retna,K. & TeeNg,P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), 10-18

Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού): Αθήνα : Gutenberg

Rotstein, E. (2011). Renew and Reflect: R and R for Jewish Education Mentors. *Journal of Jewish Education*, 77(2), 98-115

Scandura,T.A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174

Scandura,T.A. & Williams,E.A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468

Scandura,T.A. & Viator,R. (1994). Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships mentorship function and protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations & Society*, 19, 717-734

Schechter,C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning , Measure and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186

Senge,P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organi*zation. N.York: Doubleday

Shapira-Lishchinsky,O. (2012). Mentors' ethical perceptions: implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 437-462

Silverhart,T.A. (1994). It works: Mentoring drives productivity higher. *Managers Magazine,* 14-15

Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). ''I knew that she was watching me'': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 481–498.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, *41*(3), 681-714.

Tennenbaum, H.R., Crosby,F.J. & Gliner,M.D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behaviour*, 59, 326-341

Τρικοίλης, Δ. (2016). Αναπτύσσοντας τη συμβουλευτική σε μικρά εσωτερικά δίκτυα για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ.. 493-521). Αθήνα: Διάδραση.

Vanderburg, M. & Stephens,D. (2010).The impact of literacy coaches:What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal*, 111(1), 141-163

Waterman,S. & He,Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria,VA: American Society for Training and Development.

Weiss, E. M. W. & Gary, S. (1999). *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.

Wright, N., & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 23*(3), 235–252.

Wills,A. (2014). *The influence of the mentoring experience on teacher retention (Doctoral* Dissertation). Florida State University. Ανακτήθηκε 12/5/2019, από https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:185341/datastream/PDF/view

Wollman-Bonilla, J. (1997). Mentoring as a two-way street. Journal *of Staff Development*, 18(3), 50-52

Φραγκούλης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ

Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και προοπτικές για την δημιουργία πανεπιστημίου τρίτης ηλικίας στην περιφέρεια Κρήτης

Detection of educational needs and prospects for the establishment of a third age university in the region of Crete

Γεώργιος Μ. Παναγιωτάκης, *Υποψήφιος Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου FREDERICK της Κύπρου, geopana66@gmail.com*

George M. Panagiotakis, *PhD candidate School of Education and Social Sciences FREDERICK University of Cyprus geopana66@gmail.com*

Abstract: The Education of the Elderly is a topic of interest in the field of Adult Education. The objectives of this research were to investigate the educational needs of the elderly in the Region of Crete, to highlight the importance of education and training in the elderly, as well as the lack of a Third Age University in the Region of Crete. A quantitative method was applied to investigate these objectives and the use of a printed questionnaire was chosen as the method of collecting the research material. Data were recorded in thematic sections related to (1) the desire to acquire new knowledge in the respective fields, (2) the reasons that make it difficult to acquire knowledge, (3) the desired way of education and (4) the need to establish a Third Age University. Finally, the answers were compared between the two sexes. The results of the 400 participants showed that 51.13% of the elderly state that they are not satisfied with the knowledge they have about various subjects while 95.50% of the elderly state that they need to learn new things. The potential fields that the elderly prefer to be educated are numerous, with the field of Health and Psychology coming first in preference. The absence of an educational institution was recorded as the most important reason for prevention from education; the elderly prefer the education in a classroom with a teacher and classmates and want their education to be provided by an official institution such as the Third Age University which they request to be founded in the Region of Crete. The comparison between the two sexes showed that as potential trainees they have different needs and are interests but the desire to establish an institute and the preferred method of education are similar in men and women.

Keywords: Lifelong education and learning, Third Age, Third Age University, Region of Crete

Περίληψη:Η Εκπαίδευση των ατόμων Τρίτης Ηλικίας αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ηλικιωμένων στην Περιφέρεια Κρήτης, να αναδειχθεί η σημασία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Τρίτη Ηλικία καθώς και η έλλειψη Πανεπιστημίου

Τρίτης Ηλικίας στην Περιφέρεια Κρήτης. Για την διερεύνηση των στόχων της έρευνας εφαρμόστηκε μία ποσοτική μελέτη και ως μέθοδος συλλογής του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η χρήση έντυπου ερωτηματολογίου. Καταγράφηκαν δεδομένα σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την επιθυμία απόκτησης νέων γνώσεων με τους αντίστοιχους τομείς, τις λόγους που δυσχεραίνουν την απόκτηση γνώσεων, τον επιθυμητό τρόπο εκπαίδευσης και την ανάγκη ίδρυσης Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας. Τέλος έγινε και σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα των 400 συμμετεχόντων έδειξαν ότι το 51,13% των ηλικιωμένων δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τις γνώσεις που έχουν γύρω από διάφορα ζητήματα ενώ το 95,50% των ηλικιωμένων δηλώνει ότι χρειάζεται να μάθουν καινούργια πράγματα. Οι πιθανοί τομείς που επιθυμούν να εκπαιδευτούν οι ηλικιωμένοι είναι πολυάριθμοι, με τον τομέα της Υγείας και της Ψυχολογίας να έρχονται πρώτοι σε προτίμηση. Η απουσία φορέα εκπαίδευσης καταγράφηκε ως ο σημαντικότερος λόγος αποτροπής από την εκπαίδευση, οι ηλικιωμένοι προτιμούν την εκπαίδευση σε αίθουσα με καθηγητή σε συμμετοχικές ομάδες και επιθυμούν η εκπαίδευσή τους να γίνεται από επίσημο φορέα όπως το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας την ίδρυση του οποίου ζητούν στην Περιφέρεια Κρήτης. Η σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων έδειξαν ότι ως πιθανοί εκπαιδευόμενοι έχουν διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέρονται όμως η επιθυμία ίδρυσης φορέα και τρόπου εκπαίδευσης είναι παρόμοια σε άνδρες και γυναίκες.

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου Εκπαίδευση και Μάθηση, Τρίτη Ηλικία, Πανεπιστήμια Τρίτης Ηλικίας, Περιφέρεια Κρήτης

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις η εκπαίδευση δίνει την δυνατότητα επανενσωμάτωσης του ηλικιωμένου στην κοινωνία μέσα από νέες θεωρήσεις και επιδράσεις του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Mezirow, 1977), επιτρέποντας κατά αυτόν τον τρόπο την αυτοπραγμάτωση του ηλικιωμένου – εκπαιδευόμενου που έχει την δυνατότητα να εξελιχθεί στον πλήρως λειτουργικό άνθρωπο κατά την θεώρηση του Rogers (1969). Η έννοια της δια βίου μάθησης αν υιοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα από την UNESCO (Jarvis, 2003). Πλέον αναγνωρίζεται ότι εκπαίδευση αποτελεί το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία και η μόρφωση είναι δικαίωμα καθ’ όλη την διάρκεια της ζωής τους (Rogers, 1999).

Κατά την ώριμη ενήλικη ζωή το άτομο συνειδητοποιεί ότι η διάρκεια της ζωής του είναι περιορισμένη κι ως εκ τούτου η μάθηση γίνεται πιο επιλεκτική (Illeris, 2015). Εντούτοις, προσδιορίζεται ότι η εξελισσόμενη συμμετοχή των ηλικιωμένων σε εκπαιδευτικές και γενικότερα μαθησιακές διαδικασίες συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην δυνατότητά τους να διατηρούν μία καλή φυσική και πνευματική κατάσταση και να παραμείνουν κοινωνικά ενεργοί (Boulton-Lewis, 2010). Προς την ίδια κατεύθυνση ο Jarvis (2003) αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, όπου νέες μορφές εκπαιδευτικών ευκαιριών αναδύονται όπως τα Ελεύθερα Πανεπιστήμια και τα Πανεπιστήμια Τρίτης Ηλικίας θεσμοί

όμως όχι και τόσο γνωστοί στην Ελληνική πραγματικότητα. Μάλιστα η διασφάλιση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για όλες τις ηλικίες στην εκπαίδευση έγινε επιτακτική ανάγκη, αφού το πέρασμα της Ευρώπης στον 21^{ο} αιώνα βασίστηκε σε μία σειρά πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, ιδιαίτερα στην δια βίου εκπαίδευση και μάθηση, με στόχο το άτομο και την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Οι ηλικιωμένοι διατηρούν την ικανότητα κατάκτησης νέων γνώσεων ακόμα και σε θέματα διαφορετικά από αυτά που ήταν εξοικειωμένοι σε μικρότερη ηλικία, αν και ενδέχεται να μην είναι σε θέση να επεξεργαστούν τον ίδιο όγκο πληροφοριών, καθώς εργάζονται με πιο αργό ρυθμό και λιγότερο αποδοτικό τρόπο. Εντούτοις, δύνανται να έχουν ανάλογες μαθησιακές επιδόσεις με αυτές των νεότερων εκπαιδευόμενων, υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο και τα κατάλληλα κίνητρα (Boulton-Lewis, 2003). Στην Ελλάδα στον τομέα της εκπαίδευσης οι ηλικιωμένοι δεν είχαν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, πιθανώς εξαιτίας της προκατάληψης για την Τρίτη Ηλικία ενώ, παράλληλα, ο ενήλικος που γηράσκει, δεν γίνεται εύκολα αποδεκτός σαν αναπόσπαστο και λειτουργικό μέρος της κοινωνίας μας (Πουλοπούλου, 1999). Ο αναλφαβητισμός στην Τρίτη Ηλικία είναι σε υψηλά επίπεδα με δυσκολίες προσαρμογής ειδικά στην πολύπλοκη, σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. για το έτος 2008, παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη συσσώρευση των λειτουργικά και οργανικά αναλφάβητων βρίσκεται σε ηλικίες από 65 ετών και άνω (Ρίζου, 2008). Η προαναφερθείσα πραγματικότητα αντανακλάται και στην πραγματική κατάσταση των Κ.Α.Π.Η. όπου παρατηρούνται έντονες ελλείψεις παρά τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των ηλικιωμένων (Παναγιωτάκης , 2008) και της καλής ανταπόκρισης τους σε σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Πρόγραμμα εκπαίδευσης ατόμων τρίτης ηλικίας: τελική έκθεση αξιολόγησης, 2012). Κατά συνέπεια, στον ελληνικό χώρο οι απόψεις και οι ανάγκες των ηλικιωμένων δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Λαζαρίδου, 2010). Γενικότερα, οι σπουδαστές των Πανεπιστημίων Τρίτης Ηλικίας συνήθως δεν αποσκοπούν στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού με απώτερο σκοπό την επαγγελματική τους ανέλιξη στο μέλλον παρά στοχεύουν στο να αξιοποιήσουν τον χρόνο τους όσο το δυνατόν καλύτερα, απλώς μαθαίνοντας (Formoza, 2012).

Τα τελευταία χρόνια λαμβάνει χώρα μία προσπάθεια να προωθηθεί η δια βίου μάθηση καθώς, μεταξύ άλλων δράσεων, με ανοικτή πρόσκληση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας οι Δήμοι των Περιφερειών της Ελλάδας προχωρούν σε συνεργασία με το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) και την Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας (Κ.Ε.Δ.Ε.) στην σύσταση Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) με σκοπό την υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης για ενηλίκους και ηλικιωμένους, με σκοπό την επιμόρφωση (Ν. 3879/2010 ΦΕΚ 163/21-9-2010 τ.Α). Παράλληλα τα Κ.Α.Π.Η. συνεχίζουν την λειτουργία τους (περίπου 260 σε όλη την Ελλάδα εκ των οποίων 41 στην Περιφέρεια Κρήτης). Ο θεσμός του Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας είναι κατεξοχήν θεσμός δια βίου μάθησης που παρέχει μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη του και

συνεχίζει μια λαμπρή πορεία σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες με παραδείγματα στην Γαλλία στην Ιταλία αλλά και εκτός Ευρώπης (Εξαδακτύλου, 2010). Στην Ελλάδα δημιουργήθηκε το πρώτο Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας στην Θεσσαλονίκη ως πιλοτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με άλλους 6 Δήμους της Δυτικής Θεσσαλονίκης με μαθήματα χρήση Η/Υ και διαδικτύου, χρήση κινητών, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις ηλικιωμένων με τα εγγόνι. Το πρώτο τρίμηνο του 2020 θα ξεκινήσει την λειτουργία του το Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας και στην Αθήνα προσφέροντας εντελώς δωρεάν για τα άτομα 65+ μαθήματα, σεμινάρια και συμμετοχή σε εκδηλώσεις.

Σε επίπεδο Περιφέρειας Κρήτης δεν λειτουργεί ακόμη Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας παρά την σχετική ανάγκη και εκφραζόμενη επιθυμία των ηλικιωμένων για συνέχιση της εκπαίδευσης τους σε ένα κατάλληλο φορέα. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το έτος 2008 στο ΚΑΠΗ του Δήμου Κρουσώνα αλλά και στον Δήμο Μαλεβυζίου το έτος 2018 σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ηλικιωμένων διαπιστώθηκε κατά σειρά προτεραιότητας η θετική τους στάση στην συνέχιση της εκπαίδευσης τους σε Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας αλλά και σε άλλους φορείς εκπαίδευσης όπως τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν με βάση τα ποσοστά των ερευνών σε θέματα Υγείας, Χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και διαδικτύου, (Παναγιωτάκης, 2005· Παναγιωτάκης, 2008).

2. Μέθοδος της έρευνας

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Ηλικιωμένων στις δομές (Κ.Α.Π.Η. και Κ.Η.Φ.Η.) των Δήμων της Περιφέρειας Κρήτης σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Παράλληλα καταγράφηκαν οι απόψεις των Ηλικιωμένων απέναντι στην επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους αλλά και οι προτιμήσεις τους, σχετικά με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ώστε να καταστεί δυνατή η διατήρηση της ενεργούς συμμετοχής τους στο καθημερινό κοινωνικό γίγνεσθαι. Απώτερος σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι προοπτικές δημιουργίας και λειτουργίας Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας στην Περιφέρεια Κρήτης που θα μπορούσε να θέσει τις βάσεις και να αποτελέσει πυλώνα για να δημιουργηθούν και άλλα τέτοια δίκτυα στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Η διερεύνηση των στόχων έγινε με ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Εάν οι Ηλικιωμένοι χρειάζονται εκπαίδευση και επιμόρφωση και εάν ναι, σε ποιους επιστημονικούς τομείς, και σε ποιες ομάδες ενδιαφερόντων θα συμμετέχουν για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων;
2. Για ποιο λόγο θεωρούν απαραίτητη την εκπαίδευσή τους;
3. Που θέλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους;

4. Ποια προτίμηση εκπαιδευτικής μεθόδου επιθυμούν οι ηλικιωμένοι;
5. Είναι χρήσιμη η δημιουργία Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας στην Περιφέρεια Κρήτης;

2.2 Ποσοτική έρευνα

Στην περιφέρεια Κρήτης, ο συνολικός αριθμός των ενεργών ηλικιωμένων μελών των ΚΑΠΗ και ΚΗΦΗ των Δήμων, είναι περίπου 40.000 ηλικιωμένοι. Σύμφωνα με τους Krejcie&Morgan, (1970) για την μελέτη ενός τέτοιου πληθυσμιακού απαιτείται μέγεθος δείγματος 378 ατόμων. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία με κατανομή συμμετεχόντων ανάλογη με το πληθυσμιακό μέγεθος κάθε δήμου. Συνολικά εξασφαλίστηκαν 400 συμπληρωμένα, αξιόπιστα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την ποσοτική ανάλυση, 200 από άνδρες και 200 από γυναίκες. Η χρήση έντυπου ερωτηματολογίου επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη με βάση τα χαρακτηριστικά της υπό μελέτης πληθυσμιακής ομάδας, καθώς οι συμμετέχοντες δεν ήταν εξοικειωμένοι στην χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή ενώ αντιμετώπιζαν και δυσκολίες σε ανάγνωση και γραφή.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο του Πανεπιστημίου της Λιουμπλιάνας στη Σλοβενία που σχεδιάστηκε τον Απρίλιο του 2013 από ερευνητές 31 Ευρωπαϊκών χωρών (Choenetal., 2008). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και η μετάφραση επαληθεύτηκε με την μέθοδο της ανάστροφης μετάφρασης (backtranslation), (Ιωσηφίδης, 2008· Λουκάς, 2014). Η τελική μορφή εκτυπώθηκε μαζί με τις αντίστοιχες οδηγίες συμπλήρωσης. Περιελάβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα με τον τίτλο της έρευνας, το όνομα και την ιδιότητα του ερευνητή, τον στόχο και την σημασία της εθελοντικής συμμετοχής των ηλικιωμένων για την επιτυχή έκβασή της. Παράλληλα έδινε διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας και μη ανιχνευσιμότητας στους συμμετέχοντες. Λίγο πριν την διεξαγωγή της έρευνας σε κάθε δομή δημοσιοποιήθηκε μία ανακοίνωση στον τοπικό τύπο και στις κοινωνικές δομές των ΚΑΠΗ και ΚΗΦΗ των Δήμων της Περιφέρειας Κρήτης προς ενημέρωση των δημοτών.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σε θεματικές ενότητες: α) δημογραφικά στοιχεία, β) αν χρειάζονται εκπαίδευση ή επιμόρφωση και αντίστοιχοι επιστημονικοί τομείς, γ) δυνατότητα και εμπόδια στην εκπαίδευση, δ) περιβάλλον και τρόπος εκπαίδευσης και ε) γνώσεις σχετικές με το Πανεπιστήμιο Τρίτης ηλικίας.

Οι απαντήσεις κάθε ερωτηματολογίου ψηφιοποιήθηκαν σε μία συνολική μήτρα δεδομένων με την χρήση του προγράμματος MicrosoftExcel 2016. Η συνολική μήτρα περιείχε κάθε ερωτηματολόγιο με αύξοντα αριθμό, και κωδικοποιημένες τις απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων έγινε με μορφή συμβατή με το πρόγραμμα SPSSv.23, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην συνέχεια για να γίνουν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των απαντήσεων με τον συντελεστή Cronbah’sa (Cronbah, 1951). Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής στατιστικής, ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό να προσδιοριστούν

ενδεχόμενες στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κατανομή των απαντήσεων μεταξύ των δύο φύλων. Λόγω της φύσης των δεδομένων και του ποιοτικού χαρακτήρα των ερωτήσεων και απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε η μη παραμετρική ποιοτική ανάλυση χ^2, για τον προσδιορισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατανομών των απαντήσεων των δύο φύλων.

3. Αποτελέσματα – Συζήτηση της έρευνας

3.1. Ποσοτική ανάλυση

Το αποτέλεσμα του ελέγχου εσωτερικής συνοχής των απαντήσεων με την χρήση του συντελεστή Cronbach'salpha, έδειξε τιμή συντελεστή a = 0.65, τιμή που χαρακτηρίζεται ως αποδεκτή (Kline, 2005).

Ενότητα 1η – Υπόβαθρο συμμετεχόντων

Συνολικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 400 συμμετέχοντες, 200 άνδρες και 200 γυναίκες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων άνηκαν στην ηλικιακή κλάση 71-80 έτη και ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Αναλυτικά στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά ανά κατηγορία.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ενότητα 1η	**Απαντήσεις**	**Ποσοστό**
Α1. Φύλο	Άντρες	50,00%
	Γυναίκες	50,00%
Α2 Ηλικία	50-60	14,25%
	61-70	27,00%
	71-80	33,75%
	81-90	21,00%
	91+	4,00%
Α3. ΑνώτεροΜορφωτικό επίπεδο	Αναλφάβητος	1,76%
	Ανάγνωση-Γραφή	7,04%
	Δημοτικό	42,21%
	Γυμνάσιο	10,30%
	Λύκειο	11,06%
	Ανώτερη/τατη	27,64%

Με βάση τα ποσοστά των ηλικιακών κλάσεων παρατηρείται μία καλή κατανομή ηλικιών σε όλες τις κλάσεις με εξαίρεση την ηλικία άνω των 90 ετών που το ποσοστό είναι χαμηλό. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δεν έχουν βγάλει υποχρεωτική εκπαίδευση οριακά ξεπερνάει το 50% ενώ το ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται δεύτερο με 27,67%.

Ενότητα 2η – Ικανοποίηση από τις γνώσεις

Αν και το ποσοστό των συμμετεχόντων που δηλώνει ικανοποιημένο από τις γνώσεις πλησιάζει το 50%, στην συντριπτική πλειονότητά τους (95,5%) οι ηλικιωμένοι δηλώνουν πως χρειάζεται να μάθουν καινούργια πράγματα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις της Ενότητας 2.

Ενότητα 2η	**Απαντήσεις**	**Ποσοστό**
B1 Είστε ικανοποιημένοι με τις γνώσεις που έχετε γύρω από διάφορα ζητήματα;	ΝΑΙ	48,87%
	ΟΧΙ	51,13%
B2 Χρειάζεστε να μάθετε νέα πράγματα;	ΝΑΙ	95,50%
	ΟΧΙ	4,50%
B3 Υπάρχει κάποιος τομέας που πιθανόν ενδιαφέρεστε να μάθετε περισσότερα;	ΝΑΙ	98,25%
	ΟΧΙ	1,75%
B4 Εάν ναι, σε ποιους τομείς από τους παρακάτω;	Υγεία	65,00%
	Περιβάλλον και Οικολογία	36,50%
	Φυτική παραγωγή	24,75%
	Ζωική παραγωγή	12,50%
	Θεολογία	25,50%
	Πληροφορική και νέεςτεχνολογίες	33,50%
	Ιστορία	39,00%
	Κοινωνιολογία	21,00%
	Ψυχολογία	39,00%
	Γεωλογία	7,00%
	Ζωγραφική	14,00%
	Θέατρο	20,75%
	Οικονομικά	0,75%
	Αρχαιολογία	1,50%
	Μαθηματικά	1,25%
	Ξένεςγλώσσες	2,00%
	Τραγούδι	0,75%
	Χορός	2,25%
	Μουσική	1,75%
	Τουριστικά	1,00%
	Γλυπτική	0,50%
	Ξένεςγλώσσες	2,00%
	Γεωγραφία	0,50%
	Επιστήμητης αγωγής	0,50%
	Διαιτολογία	1,00%
	Δημοσιογραφία	5,00%
	Ηλεκτρονική	0,75%

	Χημεία	1,00%
	Φυσική	2,00%
	Γυμναστική	1,00%
	Φιλοσοφία	0,75%

Οι πιθανοί τομείς που επιθυμούν να εκπαιδευτούν οι συμμετέχοντες είναι πολυάριθμοι καθώς από τους 12 πρώτους που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο αυτοί πρότειναν και άλλους 13. Καθώς οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απαντήσεις, τα ποσοστά ουσιαστικά εκφράζουν την δημοφιλία του κάθε τομέα στο σύνολο των συμμετεχόντων. Ο τομέας της υγείας παρουσίασε το υψηλότερο ποσοστό με 65% ακολουθούμενος από την Ιστορία και Ψυχολογία με ποσοστό 39% και με το Περιβάλλον και Οικολογία με ποσοστό 36,5%. Συνολικά το ποσοστό των 14 τομέων που πρότειναν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ήταν 26,25% με τον πιο δημοφιλή τομέα να είναι η Δημοσιογραφία με ποσοστό 5%. Ο τομέας της υγείας είναι αναμενόμενο να απασχολεί τους ηλικιωμένους καθώς θεωρούν ότι με την εκπαίδευσή τους σε αυτό το αντικείμενο θα μπορούν να βοηθούν τους ίδιους και τους οικείους τους (Formoza, 2012). Οι άλλες δραστηριότητες σχετίζονται με την προτίμηση να ασχολούνται με δραστηριότητες που αγαπούν και δεν είχαν χρόνο να ασκήσουν όσο ήταν νεότεροι (Γεωργιάδη, Σαμόλη&Φριλίγκου, 2010).

Ενότητα 3η – Δυνατότητες εκπαίδευσης

Η πλειονότητα των ηλικιωμένων δήλωσε ότι σήμερα έχει την ευκαιρία να ικανοποιήσει ως ένα βαθμό τις μαθησιακές τους ανάγκες σε ποσοστό 80,30% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις της Ενότητας 3.

Ενότητα 3η	Απαντήσεις	Ποσοστό
Γ1 Έχετε την δυνατότητα σήμερα να ικανοποιήσετε τις μαθησιακές ανάγκες;	ΝΑΙ	80,30%
	ΟΧΙ	19,70%
Γ2 Εφόσον έχετε την δυνατότητα, σε ποιες ομάδες απόκτησης δεξιοτήτων θα συμμετείχατε;	Ομάδα Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής	30,50%
	Ομάδα δημοσιογραφίας	14,50%
	Ομάδα Γυμναστικής	37,00%
	Ομάδα επιτραπέζιων παιχνιδιών	21,50%
	Ομάδα εικαστικών	20,00%
	Ομάδα ποίησης-μαντινάδας	22,00%
	Ομάδα χορωδίας	29,00%
	Ομάδα χορού	31,25%
	Ομάδα περιήγησης – εκδρομών	48,25%
	Ομάδα προστασίας του περιβάλλοντος	24,00%
	Ομάδα χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και διαδικτύου	20,50%
	Πολιτιστικά	0,25%

	Ψυχολογία	0,50%
	Υγεία	1,00%
	Θέατρο	7,25%
	Αρχαιολογία	0,25%
	Ξένεσγλώσσες	1,00%
	Ζωγραφική	1,50%
	κινησιοθεραπεία	0,50%
	Αλληλοβοήθειας	0,50%
	Μουσική	1,75%
	Ιστορία	1,00%
	Μελισσοκομία	1,00%
	Ηλεκτρονικά	1,25%
Γ3 Εάν όχι τι είναι αυτό που σας εμποδίζει;	Προβλήματα Υγείας	14,10%
	Απουσία Φορέα	61,54%
	Αδυναμία μετακίνησης	1,28%
	Οικονομικά προβλήματα	1,28%
	ΈλλειψηΔιαδικτύου	8,97%

Τα δεδομένα της ερώτησης Γ2 προέρχονται από τους 318 συμμετέχοντες (80,03%) που απάντησαν ΝΑΙ στην ερώτηση Γ1. Όπως και στην ερώτηση Β4 οι συμμετέχοντες μπορούσαν να έχουν πάνω από μία απαντήσεις στην ερώτηση Γ2. Κατά συνέπεια και εδώ παρουσιάζονται ποσοστά δημοφιλίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων η πιο δημοφιλής ομάδα απόκτησης δεξιοτήτων ήταν η ομάδα Περιήγησης-εκδρομών με ποσοστό 48,25%, ακολουθούμενη από την ομάδα Γυμναστικής με ποσοστό 37%, την ομάδα Χορού με ποσοστό 31,25% και ακολουθεί η ομάδα Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής με ποσοστό 30,50%. Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η δημοφιλία κάθε ομάδας δεξιοτήτων από τις 11 που εμπεριέχονταν στο ερωτηματολόγιο. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες πρότειναν και 13 νέες ομάδες το συνολικό ποσοστό των οποίων ήταν 17,75%. Αντίστοιχα με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας και εδώ οι ηλικιωμένοι ανέδειξαν την μεγάλη σημασία που αποδίδουν στα θέματα Υγείας και Ψυχολογίας, στα οποία δίνουν μεγάλη βαρύτητα με σκοπό την διατήρηση της υγείας τους.

Οι 78 συμμετέχοντες (ποσοστό 19,70%) που απάντησαν ΟΧΙ στην ερώτηση Γ1 ανέλυσαν τους λόγους που τους εμποδίζουν να μορφωθούν στην ερώτηση Γ3. Οι απαντήσεις τους ήταν ποιοτικές αλλά ενοποιήθηκαν σε 5 βασικές κατηγορίες (Πίνακας 3), με κάποιους συμμετέχοντες να αναφέρουν περισσότερους από ένα λόγους. Η απουσία φορέα αποτελεί την κυριότερη αιτία που θεωρούν ότι εμποδίζει την απόκτηση δεξιοτήτων σε ποσοστό 61,54%. Η δεύτερη σημαντικότερη αιτία ήταν τα προβλήματα υγείας με ποσοστό 14,10% ακολουθούμενη από την έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο με ποσοστό 9,97%. . Οι ηλικιωμένοι δείχνουν αυξημένη την αίσθηση για δια βίου μάθηση αφού όπως αναφέρουν και οι ίδιοι «ο άνθρωπος πρέπει συνεχώς να επιμορφώνεται, να πιστεύει και να επενδύει στην

γνώση» και όπως σε παλαιότερη μελέτη, (Παναγιωτάκης 2018), η απουσία επίσημου φορέα αποτελεί την βασική αιτία που εμποδίζει την εκπαίδευσή τους.

Ενότητα 4η – Τρόποι εκπαίδευσης

Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων έδωσαν πάνω από μία απαντήσεις. Συνεπώς στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων προστέθηκε και μία επιπλέον επιλογή που περιλαμβάνει δύο πιθανές απαντήσεις (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις της Ενότητας 4.

Ενότητα 4η	Απαντήσεις	Ποσοστό
Δ1 Πώς θα θέλατε να εκπαιδεύεστε;	Σεσυμμετοχικέςομάδες	78,34%
	Κατ΄ ιδίαν	14,61%
	Και με τους δύο τρόπους	6,55%
	Μεάλλοτρόπο	0,00%
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	0,50%
Δ2 Εφόσον επιθυμείτε, με ποιο τρόπο θα επιλέγατε να μάθετε νέα πράγματα;	Εξ' αποστάσεως με αλληλογραφία ή το διαδίκτυο	8,79%
	Από κοντά με καθηγητή σε αίθουσα	84,42%
	Και με τους δύο τρόπους	5,03%
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	1,76%
Δ3 Πού θα θέλατε να συνεχίσετε τις σπουδές σας;	Σε πανεπιστήμιο ή πανεπιστήμιο τρίτης ηλικίας	78,34%
	Σε κέντρο δια βίου μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.)	14,61%
	Και με τους δύο τρόπους	6,55%
	Δεν επιθυμώ να συνεχίσω	0,50%

Οι συμμετοχικές ομάδες με καθηγητή σε αίθουσα ήταν ο πιο δημοφιλής τρόπος εκπαίδευσης με ποσοστό 78,34% και 84,42% αντίστοιχα. Κατ' ιδίαν προτιμά το 14,61%., ενώ την εκπαίδευση εξ αποστάσεως επιλέγει το 8,79%. Πολύ μικρά ποσοστά παρουσίαση η επιθυμία να μην λάβουν καμία εκπαίδευση. Οι ηλικιωμένοι επιλέγουν την ομαδική εκπαίδευση με φυσική παρουσία σε τάξεις, τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης σε τάξη. Ο τρόπος αυτός τους είναι οικείος καθώς πολύ λίγοι έχουν εξοικείωση με την χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και Η/Υ ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στις μέρες μας (Τσαγκάρης, 2010). Τέλος το 78,34% επιθυμεί την συνέχεια των σπουδών του σε Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας, ποσοστό που γίνεται ακόμα υψηλότερο αν συνυπολογιστούν και το ποσοστό 6,55% που δεν επιλέγει μεταξύ πανεπιστημίου ή Κ.Δ.Β.Μ., αποτελέσματα παρόμοια με προηγούμενη μελέτη όπου και εκεί το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας εμφάνισε υψηλά ποσοστά δημοφιλίας (Παναγιωτάκης 2018)

Ενότητα 5η – Ερωτήσεις σχετικά με το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας

Όπως και στην ενότητα 4, έτσι και στην ενότητα 5 σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων έδωσαν πάνω από μία απαντήσεις. Συνεπώς στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων προστέθηκε και μία επιπλέον επιλογή που περιλαμβάνει δύο πιθανές απαντήσεις (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις της Ενότητας 5.

Ενότητα 5η	Απαντήσεις	Ποσοστό
Ε1 Έχετε ακούσει ή γνωρίζετε κάτι για το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας;	Από Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή το διαδίκτυο	31,74%
	Από δομές Κ.Α.Π.Η. Κ.Η.Φ.Η.	16,88%
	Και με τους δύο τρόπους	5,04%
	Δεν έχω ακούσει ποτέ κάτι	46,35%
Ε2 Θα επιθυμούσατε την ίδρυση πανεπιστημίου τρίτης ηλικίας στην Κρήτη;	ΝΑΙ	97,49%
	ΟΧΙ	2,51%
Ε3 Εφόσον υπήρχε Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας στην Κρήτη πώς θα επιλέγατε να εκπαιδευτείτε;	Εξ' αποστάσεως – δια αλληλογραφίας	6,02%
	Κατ' ιδίαν από καθηγητή σε αίθουσα	88,72%
	Και με τους δύο τρόπους	3,51%
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	1,75%
Ε4 Ποιος είναι ο λόγος που θεωρείτε απαραίτητη την εκπαίδευσή σας;	Η λήψη πτυχίου και επαγγελματική αναγνώριση	9,77%
	Η προσωπική σας ικανοποίηση και ενδιαφέρον για γνώση	79,20%
	Και για τους δύο λόγους	7,27%
	Δεντηνθεωρώ απαραίτητη	3,76%

Περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες δεν έχουν κάποια πληροφόρηση σχετικά με το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας (ποσοστό 46,35%), ενώ η πλειονότητα αυτών που έχει κάποια ενημέρωση αυτή προέρχεται από τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο (ποσοστό 36,78%). Η συντριπτική πλειονότητα των ηλικιωμένων επιθυμεί την ίδρυση Πανεπιστημίου Τρίτης Ηλικίας (ποσοστό 97,49%) στην Κρήτη και εφόσον αυτό υπήρχε θα επιθυμούσαν να εκπαιδεύονται κατ' ιδίαν από καθηγητή σε αίθουσα σε ποσοστό 88,72%. Τέλος μικρό ποσοστό επιθυμεί την απόκτηση πτυχίου με σκοπό την επαγγελματική αναγνώριση (ποσοστό 9,77%) ενώ η πλειονότητα επιθυμεί να σπουδάσει με σκοπό την προσωπική ικανοποίηση και ενδιαφέρον για γνώση (79,20%). Και σε αυτή την περίπτωση οι προτιμήσεις των ηλικιωμένων είναι παρόμοιες με την μελέτη του Παναγιωτάκη (2018) όπου η λήψη πτυχίου με επαγγελματική αναγνώριση δεν καταγράφηκε ως η πρώτη προτεραιότητα και παρόλο το άγχος που θα μπορούσε να τους αποθαρρύνει από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση η προσωπική ικανοποίηση μέσα από την απότιση γνώσεων είναι ιδιαιτέρως σημαντική.

3.2 Σύγκριση Ανδρών – Γυναικών

Η σύγκριση των κατανομών των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια μεταξύ ανδρών και γυναικών έγινε με την δοκιμή X^2. Τα 200 άτομα σε κάθε φύλο θεωρούνται ως επαρκής αριθμός για την διεξαγωγή της ανάλυσης, το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και τηρήθηκε ανεξαρτησία στις παρατηρήσεις. Η ανάλυση X^2 έγινε στις ερωτήσεις Β1, Β2, Β3, Γ1, Δ1, Δ2, Δ3, Ε1, Ε2, Ε3, Ε4.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δοκιμής X^2 βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p< 0.01$) και στις τρεις ερωτήσεις της ενότητας Β (Πίνακας 6). Οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης σχετικά με τις γνώσεις τους αλλά και ενδιαφέρον να μάθουν νέα πράγματα. Οι γυναίκες αντίθετα έχουν περισσότερα ενδιαφέροντα όπως φαίνεται από τα υψηλότερα ποσοστά δημοφιλίας των τομέων εκπαίδευσης της ερώτησης Β4.

Πίνακας 6. Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις της Ενότητας 2 μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ενότητα 2η	Απαντήσεις	ΠοσοστόΆνδρες	ΠοσοστόΓυναίκες	ΤιμήΣτατιστικού	ΒαθμοίΕλευθερίας	p value
Β1 Είστε ικανοποιημένοι με τις γνώσεις που έχετε γύρω από διάφορα ζητήματα;	ΝΑΙ	58,50%	39,20%	16,689	2	p < 0,01
	ΟΧΙ	41,50%	60,80%			
Β2 Χρειάζεστε να μάθετε νέα πράγματα;	ΝΑΙ	98,00%	93,00%	5,923	1	p < 0,01
	ΟΧΙ	2,00%	7,00%			
Β3 Υπάρχει κάποιος τομέας που πιθανόν ενδιαφέρεστε να μάθετε περισσότερα;	ΝΑΙ	100,00%	96,50%	7,161	1	p < 0,01
	ΟΧΙ	0,00%	3,50%			
Β4 Εάν ναι, σε ποιους τομείς από τους παρακάτω;	Υγεία	55,28%	76,53%			
	Περιβάλλον και Οικολογία	29,15%	44,90%			
	Φυτική παραγωγή	27,14%	22,96%			
	Ζωική παραγωγή	7,04%	18,37%			
	Θεολογία	21,11%	30,61%			
	Πληροφορική και νέεςτεχνολογίες	32,16%	35,71%			

Ιστορία	35,18%	43,88%
Κοινωνιολογία	15,08%	27,55%
Ψυχολογία	30,15%	48,98%
Γεωλογία	8,04%	6,12%
Ζωγραφική	9,55%	18,88%
Θέατρο	16,08%	26,02%
Οικονομικά	1,51%	0,00%
Αρχαιολογία	2,01%	1,02%
Μαθηματικά	1,51%	1,02%
Ξένεςγλώσσες	1,01%	3,06%
Τραγούδι	0,00%	1,53%
Χορός	0,00%	4,59%
Μουσική	0,00%	3,57%
Τουριστικά	0,00%	2,04%
Γλυπτική	0,00%	1,02%
Ξένεςγλώσσες	1,01%	3,06%
Γεωγραφία	0,00%	1,02%
Επιστήμητης αγωγής	0,00%	1,02%
Διαιτολογία	2,01%	0,00%
Δημοσιογραφία	10,05%	0,00%
Ηλεκτρονική	1,51%	0,00%
Χημεία	2,01%	0,00%
Φυσική	4,02%	0,00%
Γυμναστική	2,01%	0,00%
Φιλοσοφία	1,51%	0,00%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δοκιμής X^2 δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην δυνατότητα ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών μεταξύ ανδρών και γυναικών (Πίνακας 7). Αντιθέτως, τόσο η δημοφιλία των πιθανών ομάδων εκπαίδευσης όσο και οι λόγοι που εμποδίζουν την εκπαίδευση φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ των δύο φύλων .

Πίνακας 7. Συγκριτικά ποσοστά απαντήσεων και στις ερωτήσεις της Ενότητας 3 για κάθε φύλο.

Ενότητα 3η	Απαντήσεις	ΠοσοστόΆνδρες	ΠοσοστόΓυναίκες	ΤιμήΣτατιστικού	ΒαθμοίΕλευθερίας	p value
Γ1	ΝΑΙ	80,61%	80,00%			
Έχετε την δυνατότητα σήμερα να ικανοποιήσετε τις μαθησιακές ανάγκες;	ΟΧΙ	19,39%	20,00%	0,041	1	Not significant

Γ2 Εφόσον έχετε την δυνατότητα, σε ποιες ομάδες απόκτησης δεξιοτήτων θα συμμετείχατε;	Ομάδα Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής	21,12%	65,19%
	Ομάδα δημοσιογραφίας	30,43%	6,67%
	Ομάδα Γυμναστικής	29,19%	74,81%
	Ομάδα επιτραπέζιων παιχνιδιών	24,22%	34,81%
	Ομάδα εικαστικών	13,04%	43,70%
	Ομάδα ποίησης-μαντινάδας	31,68%	27,41%
	Ομάδα χορωδίας	22,36%	59,26%
	Ομάδα χορού	20,50%	68,15%
	Ομάδα περιήγησης – εκδρομών	58,39%	73,33%
	Ομάδα προστασίας του περιβάλλοντος	22,98%	43,70%
	Ομάδα χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και διαδικτύου	25,47%	30,37%
	Πολιτιστικά	0,00%	0,74%
	Ψυχολογία	0,00%	1,48%
	Υγεία	0,00%	2,96%
	Θέατρο	9,94%	9,63%
	Αρχαιολογία	0,00%	0,74%
	Ξένες γλώσσες	0,00%	2,96%
	Ζωγραφική	0,00%	4,44%
	Κινησιοθεραπεία	0,00%	1,48%
	Αλληλοβοήθειας	0,00%	1,48%
	Μουσική	3,11%	1,48%

	Ιστορία	2,48%	0,00%
	Μελισσοκομία	2,48%	0,00%
	Ηλεκτρονικά	3,11%	0,00%
Γ3 Εάν όχι τι είναι αυτό που σας εμποδίζει;	Προβλήματα Υγείας	15,38%	12,20%
	Απουσία Φορέα	71,79%	48,78%
	Αδυναμία μετακίνησης	0,00%	2,44%
	Οικονομικά προβλήματα	0,00%	2,44%
	ΈλλειψηΔιαδικτύου	0,00%	17,07%

Σε ότι αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης, με βάση τα ποσοστά και τις δοκιμές X^2 στα δεδομένα της ενότητας 4, υπάρχουν λίγες διαφορές στις προτιμήσεις ανδρών και γυναικών (Πίνακας 8). Πιο συγκεκριμένα η μόνη διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν στην κατανομή των ποσοστών επιλογής των τρόπων εκπαίδευσης με τους άνδρες να εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό στην εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ οι γυναίκες προτιμούν την διδασκαλία σε αίθουσα

Πίνακας 8. Συγκριτικά αποτελέσματα στις ερωτήσεις της ενότητας 4 μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ενότητα 4η	Απαντήσεις	ΠοσοστόΆνδρες	ΠοσοστόΓυναίκες	ΤιμήΣτατιστικού	ΒαθμοίΕλευθερίας	p value
Δ1 Πώς θα θέλατε να εκπαιδεύεστε;	Σεσυμμετοχικέςομάδες	77,00%	79,70%	5,828	4	Not significant
	Κατ΄ ιδίαν	17,50%	11,68%			
	Και με τους δύο τρόπους	5,50%	7,61%			
	Μεάλλοτρόπο	0,00%	0,00%			
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	0,00%	1,02%			
Δ2 Εφόσον επιθυμείτε, με ποιο τρόπο θα επιλέγατε να μάθετε νέα πράγματα;	Εξ’ αποστάσεως με αλληλογραφία ή το διαδίκτυο	13,50%	4,04%	21,238	3	p < 0,01
	Από κοντά με καθηγητή σε αίθουσα	79,50%	89,39%			
	Και με τους δύο τρόπους	7,00%	3,03%			
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	0,00%	3,54%			
Δ3 Πού θα θέλατε να συνεχίσετε τις σπουδές σας;	Σε πανεπιστήμιο ή πανεπιστήμιο τρίτης ηλικίας	77,00%	67,17%	6,844	3	Not significant
	Σε κέντρο δια βίου μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.)	17,50%	15,15%			
	Και με τους δύο τρόπους	5,50%	10,61%			
	Δεν επιθυμώ να συνεχίσω	0,00%	7,07%			

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της δοκιμής χ^2 στα δεδομένα της ενότητας 5, και οι τέσσερις ερωτήσεις παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 9). Οι άνδρες δηλώνουν καλύτερα ενημερωμένοι σχετικά με το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας, ενώ και τα δύο φύλα εμφανίζουν πάρα πολύ υψηλά ποσοστά επιθυμίας ίδρυσης του. Εφόσον ιδρυθεί και τα δύο φύλα προτιμούν την εκπαίδευση σε αίθουσα σε πολύ υψηλό ποσοστό ενώ τέλος οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική αναγνώριση ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό γυναικών δεν θεωρεί απαραίτητη των εκπαίδευση του.

Πίνακας 9. Συγκριτικά αποτελέσματα στις ερωτήσεις της ενότητας 5 μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ενότητα 5η	Απαντήσεις	ΠοσοστόΆνδρες	ΠοσοστόΓυναίκες	ΤιμήΣτατιστικού	ΒαθμοίΕλευθερίας	p value
Ε1 Έχετε ακούσει ή γνωρίζετε κάτι για το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας;	Από Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή το διαδίκτυο	39,70%	23,74%	12,762	3	p < 0,01
	Από δομές Κ.Α.Π.Η. Κ.Η.Φ.Η.	15,08%	18,69%			
	Και με τους δύο τρόπους	6,03%	4,04%			
	Δεν έχω ακούσει ποτέ κάτι	39,20%	53,54%			
Ε2 Θα επιθυμούσατε την ίδρυση πανεπιστημίου τρίτης ηλικίας στην Κρήτη;	ΝΑΙ	100,00%	94,97%	10,412	1	p < 0,01
	ΟΧΙ	0,00%	5,03%			
Ε3 Εφόσον υπήρχε Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας στην Κρήτη πώς θα επιλέγατε να εκπαιδευτείτε;	Εξ’ αποστάσεως – δια αλληλογραφίας	8,00%	4,02%	10,889	3	p < 0,05
	Κατ’ ιδίαν από καθηγητή σε αίθουσα	89,50%	87,94%			
	Και με τους δύο τρόπους	2,50%	4,52%			
	Δεν επιθυμώ να εκπαιδευτώ	0,00%	3,52%			
Ε4 Ποιος είναι ο λόγος που θεωρείτε απαραίτητη την εκπαίδευσή σας;	Η λήψη πτυχίου και επαγγελματική αναγνώριση	11,00%	8,54%	18,463	3	p < 0,01
	Η προσωπική σας ικανοποίηση και ενδιαφέρον για γνώση	79,50%	78,89%			
	Και για τους δύο λόγους	9,50%	5,03%			
	Δεντηνθεωρώ απαραίτητη	0,00%	7,54%			

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο φύλων φαίνεται ότι άνδρες και γυναίκες έχουν ένα διαφορετικό προφίλ υποψήφιου μαθητή που όμως χαρακτηρίζονται από αντίστοιχα υψηλή επιθυμία για μάθηση. Οι άνδρες έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τις γνώσεις τους, έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση σε ότι αφορά την εκπαίδευσή τους και επιθυμούν σε υψηλότερο ποσοστό την επαγγελματική αναγνώριση. Οι προτιμήσεις σε τομείς εκπαίδευσης είναι αρκετά διαφορετικοί ανάμεσα στα δύο φύλα, γεγονός που έχει αναφερθεί και σε άλλες μελέτες (Rogers, 1999). Κοινός παρονομαστής όμως είναι ότι την εκπαίδευσή τους πρέπει να αναλάβει επίσημος φορέας με το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας να έρχεται πρώτο στις επιλογές τους.

4. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την επιθυμία των ηλικιωμένων της περιφέρειας Κρήτης να μορφωθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες. Παρότι καταγράφονται υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού, η επιθυμία τους για γνώση δείχνει ότι η ίδρυση ενός προγράμματος εκπαίδευσης τρίτης ηλικίας στην Κρήτη έχει υψηλές πιθανότητες επιτυχίας. Οι ανάγκες που καταγράφηκαν μπορούν να αποτελέσουν μία βάση για την κατάρτιση ενός προγράμματος σπουδών καθώς το μέγεθος του δείγματος της μελέτης ήταν αρκετά μεγάλο σε σχέση με τον αντίστοιχο πληθυσμό στην περιφέρεια Κρήτης άρα καταγράφηκαν οι πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων (Jarvis 2004). Οι πολυάριθμες και διαφορετικές επιθυμίες που καταγράφηκαν δείχνουν ότι μόνο ένας μεγάλος φορέας όπως ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα θα είχε τα μέσα και την δυνατότητα να τα υλοποιήσει, άλλωστε και η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων επιθυμεί την ίδρυση του στην περιφέρεια Κρήτης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Choen, L., Manion, L., &Morrison., K. (2008) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Εξαδακτύλου, Π. (2010) Πανεπιστήμια Τρίτης Ηλικίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.agelioforos.gr (7/3/2010).

Illeris, K. (2015) Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, εκδόσεις κριτική, Αθήνα.

Jarvis, P. (2003) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Λαζαρίδου, Τ. (2010). Η εκπαίδευση στην Τρίτη Ηλικία. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λουκάς, Π. (2013) Δημιουργία και αξιοποίηση διαδικτυακών ερωτηματολογίων στην εκπαιδευτική πράξη. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής – Πανεπιστήμιο FREDERICK – Κύπρου.

Παναγιωτάκης, Γ.(2005) Ο Θεσμός των ΚΑΠΗ- Τάσεις και προοπτικές στο : Πρακτικά Εισηγήσεων Πανελλήνιας Διημερίδας – Σύγχρονες Ανάγκες Κοινωνικής Φροντίδας – Δομές και προγράμματα, έκδοση: ΚΟΙΝΟΠΟΛΙΤΕΙΑ Κρήτης –ΣΚΛΕ, Ηράκλειο.

Παναγιωτάκης, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τρίτη Ηλικία, Ηράκλειο: Εκδόσεις Αλατσάκη.

Παναγιωτάκης, Γ. (2018) Οι εκπαιδευτικές ανάγκες της Τρίτης Ηλικίας στον Δήμο Μαλεβυζίου: Τάσεις και Προοπτικές, έκδοση-δημοσίευση: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Πουλοπούλου, Η. (1999) Έλληνες Ηλικιωμένοι Πολίτες – παρελθόν, παρόν και μέλλον, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πρόγραμμα εκπαίδευσης ατόμων τρίτης ηλικίας: Τελική έκθεση αξιολόγησης. (2012). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://docplayer.gr/130400-Programma-ekpaideysis-atomon-tritis-ilikias-teliki-ekthesi-axiologisis.html

Ρίζου, Ε. (2008) Έρευνα εργατικού δυναμικού, Αθήνα: Γενική γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος.

Τσαγκάρης, Α. (2010). Η εκπαίδευση ατόμων τρίτης ηλικίας στην χρήση νέων τεχνολογιών. Κίνητρα και δυσκολίες, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Rogers, A. (1999) Η εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Boulton – Lewis, G. (2003) Information processing, memory, age and adult learning. In: P. Sutherland (Ed.), Adult learning: A reader, London: Kogan Page.

Boulton – Lewis, G. (2010) Education and Learning for the ederly: Why, How, What. Educational Gerontology, 36(3), 213-228.

Cronbach, L. J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334, University of Illinois.

Formoza, M. (2012) Education and older adults at the University of the third age. Educational Gerontology, 38(1), 1-13.

Jarvis, P. (2004) Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice, London: Routledge-Falmer, 3rd edition.

Jarvis, P. (1997) Ethics and Education for Adults in the late modern society, NIACE, London.

Kline, R.B. (2005) Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of structural equation modeling (2nd.ed) Guilford Press, New York.

Krejcie, R. V., & Morgan, D.W. (1970). Determing sample size for research activities. Educational & Psychological Measurement, 30, 607-610.

Mezirow, J. (1977) Perspective transformation, Studies in Adult Education 9(2), 100-110.

Rogers, C. (1969) Freedom to learn: studies of the person .Colymbus (Ohio):Charles E. Merrill Publishing Co.

Rogers, J. (1969) Teaching on Equal Terms. London:BBC Publications.

Αναλυτικά Προγράμματα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Curricula in a school that operates as an intercultural learning community: The role of the teacher

Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, *5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, PhD, papachristos.kostas@yahoo.gr*

Γεώργιος Αλεξανδράτος, *2ο ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, PhD, alexang60@gmail.com*

Ιωάννα Μανάφη, *ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, MSc, MEd, ioman@sch.gr*

Βαρβάρα Αλεξανδράτου, *Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, PhD, barbara.alexandratou@gmail.com*

Konstantinos Papachristos, *5th PEKES Attikis, Coordinator of Education, PhD, papachristos.kostas@yahoo.gr*

Georgios Alexandratos, *2nd PEKES Ionion Nison, Coordinator of Education, PhD, alexang60@gmail.com*

Ioanna Manafi, *PEKES AMTH, Coordinator of Education, MSc, MEd, ioman@sch.gr*

Varvara Alexandratou, *Head Teacher of Primary School, PhD, barbara.alexandratou@gmail.com*

Abstract: This article focuses on the need for operation and transformation of the school in an intercultural direction. It describes indicative characteristics of a school that could function as an intercultural learning and collaboration community by developing a culture of acceptance and a learning environment that promotes concepts such as acceptance and diversity, but also as an integrated, administrative organization that can provide all the necessary didactic support to students who need it.

In this school, it is necessary to form a curriculum, in which the intercultural education's principles and values will be disseminated with positive effects to: a. the operation of the school as a community of learning and integration of all students based on their special needs, b. the classroom, c. the students and d. the teachers, in terms of their attitudes and perceptions, the teaching techniques they use and the development of their professionalism. It is also described the necessity of designing and implementing intercultural programs, which incorporate principles of the intercultural dimension in Education. The principles of the intercultural approach are pointed out in the current Curricula (Interdisciplinary Unified Framework of Study Programs) and the current Curriculum of the Reception Classes (TY) and the Refugee Education Reception Structures (DYEP). Finally, it is emphasized the role of the teacher in the management and utilization of the Intercultural Study Programs.

Keywords: Intercultural Learning Community, Intercultural Curricula, Teacher

Περίληψη: Στο άρθρο μας αυτό εστιάζουμε στην αναγκαιότητα λειτουργίας και μετασχηματισμού του σχολείου σε διαπολιτισμική κατεύθυνση. Περιγράφονται ενδεικτικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που μπορεί να λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας αναπτύσσοντας μια κουλτούρα αποδοχής και ένα περιβάλλον μάθησης που να προωθεί έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα, αλλά και ως ένας ολοκληρωμένος, διοικητικά, οργανισμός που να μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που την χρειάζονται.

Στο σχολείο αυτό αποτελεί αναγκαιότητα η διαμόρφωση Α.Π.Σ., στα οποία να διαχέονται οι αρχές και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/αγωγής που θα έχουν θετικές επιδράσεις: α. στη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και ένταξης όλων των μαθητών με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, β. στη σχολική τάξη, γ. στους μαθητές και δ. στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις τους, στις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους. Περιγράφονται η αναγκαιότητα σχεδιασμού, υλοποίησης και εφαρμογής διαπολιτισμικών προγραμμάτων, που να ενσωματώνουν αρχές της διαπολιτισμικής διάστασης στην Εκπαίδευση. Επισημαίνονται οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ.) και τα ισχύοντα Α.Π.Σ. των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π). Τέλος τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαχείριση και αξιοποίηση των Διαπολιτισμικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης, Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Από το 2000, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, υποστηρίζεται ότι η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να εξασφαλίζεται σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις διαφορές, όσον αφορά τους στόχους, τις μεθόδους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, και ανεξάρτητα από τη διαβάθμιση των σχολείων όπου αυτή υφίσταται. Οι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία αποτελούν μεταβλητές με σημαντική επίδραση στη μάθηση των μαθητών γεγονός που επιβεβαιώνεται από διεθνείς μελέτες και έρευνες. Οι βασικές ικανότητες που χρειάζονται όλοι οι πολίτες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης περιγράφονται στην Πρόταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006: α) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, β) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, γ) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, δ) Ψηφιακή ικανότητα, ε) Μαθαίνοντας πως να μαθαίνω, στ) Ικανότητες κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ζ) Αίσθηση της πρωτοβουλίας και της επιχειρηματικότητας και η) Πολιτισμική ευαισθητοποίηση και έκφραση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης εμφανίζεται να αποτελεί την απάντηση στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προκαλεί το Ελληνικό σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τους ρόλους που παραδοσιακά είχαν και να εντάξουν νέες λειτουργίες και σχέσεις αλληλεπίδρασης που να ευνοούν τη συνεργασία και την ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μαθητών οδηγώντας τους στην επιτυχία και τη δημιουργική μάθηση (Cummins, 2000). Στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές, που να αποτελούν το επίκεντρο κάθε σχολικής μεταρρύθμισης για την προώθηση και διατήρηση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διαπολιτισμικού σχολείου, σε κάθε μια από τις μεταβλητές και τους παράγοντες: τη σχολική κουλτούρα, το επίσημο και το κρυφό πρόγραμμα σπουδών, πολιτική του σχολείου, διδακτικά αντικείμενα, στρατηγικές διδασκαλίας, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται, γλώσσα και οι διάλεκτοι, εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιούνται, η συμμετοχή του στις δράσεις της ευρύτερης κοινότητας, το εκπαιδευτικό προσωπικό, και στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ενέργειες του (Banks, 1994, όπ. αν Troutman, et al. 1998). Ο εκπαιδευτικός από το σχολείο του συμπεριφορισμού, της μετωπικής διδασκαλίας και της ομοιόμορφης αντιμετώπισης όλων των μαθητών καλείται να περάσει στο σχολείο που επιζητούν ή «επιβάλλουν» οι νέες συνθήκες της ευρωπαϊκής διάστασης και παγκοσμιοποίησης, αλλά κυρίως της διαπολιτισμικότητας και των αξιών που επιδιώκεται να προωθήσει (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2018). Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου στη σημερινή εποχή καλούν τούς εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε συνθήκες συνεχούς ρευστότητας και αλλαγών που επιβάλλονται σ' όλα τα επίπεδα. Να μετασχηματίσουν τον ρόλο τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις νέες καταστάσεις, τα νέα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας τις καινούργιες δυσκολίες και παράλληλα να δίνει απαντήσεις, που δεν μπορεί να στηρίζονται σε συνταγές του παρελθόντος (Πασιάς, 2008). Ο Νικολάου, (2013) αναφέρει πως κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σ' αυτό πρόσφυγες, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας (αποδοχή και σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή). Τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχτεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι:

- προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών και μέθοδοι διδασκαλίας που θα ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, αλληλοθαυμασμό και αλληλεκτίμηση.
- εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι πάνω στη νέα, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σεβασμό στην ετερότητα και γνώστες των μεθόδων εκείνων που θεωρούνται ως οι πλέον πρόσφορες μέσα σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον και διασφάλιση της

συναισθηματικής ασφάλειας όλων των μαθητών, με σεβασμό της προσωπικότητάς τους όπως και των ιδιαιτεροτήτων τους.

Ένα σχολείο για να λειτουργεί περαιτέρω ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης απαιτείται να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος, 2009).

1. Η σχολική μονάδα ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες συναντάμε διαφορετικού τύπου σχολεία. Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό. Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Νικολάου, 2013:1179). Η επιτυχής προσαρμογή του σχολείου από αυστηρά δομημένη οντότητα σε Οργανισμό Μάθησης και δημιουργίας πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας αφού κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συνιστά οργανισμό με έντονο προσανατολισμό στη μάθηση, εννοώντας την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στην συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης γνώσης και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Senge, Cambron-McCabe, Lucas & Smith, 2007, όπ. αν. Πασιάς, κά, 2016). Ένα σχολείο για να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας πρέπει να διαθέτει, βασικά χαρακτηριστικά, που μεταξύ άλλων θεωρούνται:

- η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού και κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού,
- η γνώση του περιβάλλοντος, της κουλτούρας, της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας,
- το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού και αφορά σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν όλη τη λειτουργία του συμπεριλαμβανομένων και των Α.Π.Σ. τα οποία εμπλουτίζονται με διαπολιτισμικές δραστηριότητες,

- οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη,
- η προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών – οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων κλπ.),
- η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- η αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία,
- οι πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων με την εξασφάλιση των «ίσων» ευκαιριών,
- η διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των παιδιού και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών/τριών που να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στη κοινωνία (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2017).

Η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Ευθύνης. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτή την κουλτούρα, σχετίζονται, με το σκηνικό μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση του σχολείου, με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, τη διοικητική θεωρία και την μεταφορά της στην πράξη από σχολικούς ηγέτες που έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και τη δράση του σχολικού ηγέτη, ως φορέα ανάπτυξης της μάθησης, (Θεοφιλίδης, 2013:24). «Το οργανισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζεται από την ικανότητα της εναρμόνισης της νομοθετικής και ιδιογραφικής διάστασης της υπηρεσίας από τον σχολικό ηγέτη. Η ικανότητα αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα» (Θεοφιλίδης, 2012:33). Η διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε διαπολιτισμικό και είναι αναγκαίο τόσο τα πανεπιστημιακά ιδρύματα όσο το ΥΠΑΙΘ. και το Ι.Ε.Π. να σχεδιάσουν πολιτικές και να πάρουν υπόψη τους τα ερευνητικά δεδομένα (Γλένη, 2013:207). Το διαπολιτισμικό πρότυπο εκπαίδευσης είναι το πλέον ολοκληρωμένο σε σχέση με τα υπόλοιπα και αποτελεί μια συνολική εκπαιδευτική πολιτική που ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες της πλειονότητας, όσο και τις ανάγκες των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μαθητών/τριών. Το σύγχρονο-διαπολιτισμικό σχολείο οφείλει να στοχεύει στην αποδόμηση κάθε μορφής ρατσισμού και να καλλιεργεί στους/τις μαθητές/τριες τον σεβασμό προς όλους τους πολιτισμούς (Παπαχρήστος, 2020), η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke, είναι απαραίτητο να διατρέχει εγκάρσια όλα τα μαθήματα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη (Νικολάου, 2013), με τη συνέργεια σύγχρονων

προσεγγίσεων διδασκαλίας, όπως η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι μάθησης με στόχο τον μετασχηματισμό και τη δημιουργία κοινωνιών με νέες συλλογικές ταυτότητες απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Νικολάου, 2011. Καρούντζου, 2011:52) τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση ίσων ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά των μεταναστών, προσφύγων, ιθαγενών και πολιτισμικών μειονοτήτων, και να πρωτοστατήσουν στη μάχη για την καταπολέμηση του ρατσισμού, ενισχύοντας έτσι την ειρηνική συμβίωση, την αμοιβαία αλληλεγγύη, την συνεργασία για την επίλυση των κοινών προβλημάτων και την κοινωνική συνοχή (Aravossitas, 2016. Παπαχρήστος, 2020:235). Η υιοθέτηση διαπολιτισμικών διαστάσεων στα Α.Π. και τις πρακτικές διδασκαλίας των σχολείων μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση της κληρονομιάς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. (Χαλκιαδάκη, Νικολάου, Ακογιούνογλου, 2020), να προωθήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν γνώση, κίνητρα και δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να αλλάξουν τα συστήματα εκείνα που χαρακτηρίζονται από διακρίσεις και καταπίεση (Bullivant, 1999. Ευαγγέλου, 2005: 54).

2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Βασικές αρχές και Διαπολιτισμική Διάσταση

Τα Α.Π.Σ. πρέπει να στηρίζονται στις θεωρητικές παραδοχές της μετανεωτεριστικής, ολιστικής θεωρίας, οι οποίες είναι: ο αναστοχασμός, ο ολισμός, ο εμπλουτισμός, οι εννοιολογικές συσχετίσεις, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ρευστότητα, η ανατροπή παγιωμένων αντιλήψεων, η κριτική διερεύνηση, η δράση και οι ανοιχτές διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου,2003. Κουλουμπαρίτση, 2004:95. Γιαννίκας, 2011). Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν έναν μηχανισμό που βοηθά στην «αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας» και ένα μέσο άσκησης κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου (Apple 1996, 1993, 1986, Νούτσος 1979, Μαρμαρινός, 1977, Young 1971, όπ. Ευαγγέλου, 2005: 59), ανάγκες των μαθητών των οποίων η εγκυρότητα και η νομιμότητά τους δεν αμφισβητείται (Βρεττός & Καψάλης,1994:14).

Ο γενικός τους σχεδιασμός οφείλει να στηρίζεται και στο μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων, που εστιάζει στην προετοιμασία των μαθητών σε καταστάσεις που θα ζήσουν στο μέλλον (Αρβανίτη, 2011. Βρεττός & Καψάλης, 1997:45). Τα Α.Π.Σ. είναι ανάγκη να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία συνθηκών για ενεργό συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση των διαδικασιών μάθησης, για τη δυνατότητα κατάθεσης των στοιχείων των ταυτοτήτων τους (Damanakis, 2017), ώστε να τους γνωρίσουν και να τους κατανοήσουν οι άλλοι, για να διαμορφώσουν την πορεία τους προς τη γνώση και να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα της εποχής της μετανεωτερικότητας (Χρυσαφίδης, 2004:523).

Τόσο τα ΑΠΣ, όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας απαιτείται, να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών

μεταξύ των μαθητών (Auernheimer, 2014). Να συμβάλουν στη διερεύνηση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντά του (Hatzichristou, 2008) να ενθαρρύνουν την επικοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας κάθε μορφή ρατσισμού, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τον εθνοκεντρισμό, να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:46. Ευαγγέλου, 2007:99. Γιαννίκας, 2011).Η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής που θέλουν να λέγονται, αλλά και να είναι, δημοκρατικές, επηρεάζει σταδιακά τα περιεχόμενα, τα αποτελέσματα, τις στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης της μάθησης, σε όλους τους τομείς του Α.Π. (Ευαγγέλου, 2005:58). Οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας προέκυψαν και από την πραγματικότητα της μετανάστευσης και του μετασχηματισμού των κοινωνιών των χωρών υποδοχής σε πολυπολιτισμικές και συνεπώς και των σχολικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές (Νικολάου, 2010). Οι μετασχηματισμοί ανέσυραν παιδαγωγικές ιδέες και αιτήματα για ισότιμη αντιμετώπιση, αλληλεγγύη, πολυπολιτισμικότητα και άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα (Καρούντζου, 2011: 51). Το μέλλον των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία είναι μια ξεχωριστή ειδικότητα στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης, είναι αβέβαιο (Φλουρής & Πασιάς, 2009). Οι σχολικές αλλαγές εστιάζουν σε βελτιώσεις των βαθμών των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει υποβιβαστεί σε μέσο για ένα σκοπό, έχει γίνει το μέσο για ικανοποίηση σκοπών και ένα σχήμα ανάθεσης ευθύνης (Χριστοδούλου, 2013: 117). Η ίδια επισημαίνει, ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ένα πεδίο, το μέλλον του οποίου πρέπει να καταπιαστεί με την πολιτισμική σημαντικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος ως μια συμβολική πράξη.

Η διαμόρφωση των Α.Π. εξαρτάται μεταξύ άλλων και από τον τύπο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που επιδιώκουμε: α) ο εθνοτικός πολυπολιτισμός, β) Ο φιλελεύθερος πολυπολιτισμός, γ) Ο αριστερός-φιλελεύθερος πολυπολιτισμός, δ) Ο κριτικός αναστοχαστικός πολυπολιτισμός, ο οποίος στηρίζει τις αρχές της 'ισότιμης αντιπροσώπευσης' και της 'διαπολιτισμικής αναγνώρισης' των μειονοτικών ομάδων στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι πολιτισμικές ομάδες συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις πολιτικές διαδικασίες και τους δημόσιους θεσμούς, Georgi (1999, στο Γκόβαρης 2001: 74-76). Η εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απαιτεί τη διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας, την επανεξέταση και προσαρμογή ολόκληρου του Α.Π. (Tomlinson, 2004. Nation, I.S.P. & Macalister, 2010).

Σε μία αλληλεξαρτώμενη κοινωνία τα ΑΠΣ είναι χρήσιμο να δίνουν έμφαση στον πλουραλισμό, την ευελιξία, τον σεβασμό της διαφορετικότητας ιδεών, αξιών και συμπεριφορών, τη δημιουργικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάπτυξη κοινών αξιών, ώστε να μην απαιτούνται ξεχωριστά ΑΠΣ με στόχο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Διαλεκτόπουλος, 2020). Ένα διαπολιτισμικό ΑΠΣ θα πρέπει:

- να χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα, που σημαίνει διαφοροποιημένη επίτευξη των στόχων μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες (Βρεττός& Καψάλης, 1997:37),
- να είναι αντιρατσιστικό, απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις, και να στηρίζεται στην ένταξη διαφορετικών πολιτισμών, ειδικότερα εκείνων που βιώνουν την καταπίεση ή τον αποκλεισμό από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα,
- να έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, αλλά να αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες και να αναγνωρίζει, τόσο τις εμπειρίες, τη γνώση και τις ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά όσο και των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν,
- να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της σχολικής κοινότητας, των γονέων, των μαθητών και του προσωπικού, στις υπηρεσίες του και στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Κατά τον Lynch, ένα ΑΠΣ με διαπολιτισμικές διαστάσεις απαιτείται (Lynch, 1986:84-85) να:

- είναι διεθνές στην επιλογή του περιεχομένου και παγκόσμιο στην προοπτική του,
- αντανακλά την ποικιλομορφία των κοινωνικών και εθνικών ομάδων στις παραστάσεις και τις πληροφορίες που μεταβιβάζονται στα παιδιά,
- μεταβιβάζει ακριβείς πληροφορίες για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές,
- παρουσιάζει τα μέλη των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων ως άτομα με όλη την ποικιλομορφία της ανθρώπινης ποιότητας και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων,
- προσδίδει κύρος σε άλλους πολιτισμούς και έθνη και τους περιγράφει με δικούς τους όρους παρά με όρους ή νόρμες της κυρίαρχης ομάδας,
- λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο μάθησης, τις εμπειρίες, την ποικιλομορφία των αξιών και των συμπεριφορών, καθώς επίσης και τα σύνθετα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με τα οποία τα παιδιά έρχονται στο σχολείο (όπ. αν. Ευαγγέλου, 2007:93).

Η αναμόρφωση των Αναλυτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία λόγω των αλλαγών που γίνονται στον κόσμο (Nation, I.S.P. & Macalister, 2010). Οι αλλαγές που γίνονται αντανακλώνται στα περιεχόμενα και την σκοποθεσία τους. Το μόνο βέβαιο είναι ότι στην ρευστή κατάσταση του κόσμο μας «η αλλαγή είναι η νέα σταθερά» (Άντερσον, 1998, όπ. αν. Χριστοδούλου, 2013: 119).

3. Αρχές της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στα ισχύοντα Α.Π.Σ.

Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης υιοθέτησε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως εναλλακτική λύση του τρόπου αλλαγής της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) που ισχύουν έως και σήμερα, γίνεται προσπάθεια να εντάσσονται οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο περιεχόμενο όλων

των μαθημάτων, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:165-179). Τα ισχύοντα Α.Π. (ΦΕΚ 303/2003, τ.β΄) για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, βασίζονται σε οχτώ βασικές αρχές, η τέταρτη εκ των οποίων αναφέρεται στην ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα σημαντικότερα σημεία αυτής της αρχής: η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, με στόχο την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, ο εμπλουτισμός της ελληνικής κοινωνίας και των λοιπών ευρωπαϊκών κοινωνιών με άτομα και ομάδες, φορείς άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου και η αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναγκαίων για συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Υπογραμμίζεται ακόμη ότι στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, που προβλέπεται στο άρθρο 726 της Συνθήκης του Maastricht, θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα (ΦΕΚ τ.β΄, 303/13-3-03, σ. 3735) (Πασιάς, 2020). Παράλληλα μεταξύ άλλων σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, Π.Ι.(2003) «δ) παρέχουν ευκαιρίες και καλλιεργούν στάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας».

Τα Πολυπολιτισμικά και τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών ωθούν το σχολείο να γίνει δημοκρατικό, να εντάξει στις τάξεις τους όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις, μέσα στα πλαίσια μιας κουλτούρας ευαισθητοποίησης, να βοηθήσει το μαθητή μέσα από διαθεματικές, συνεργατικές και αποκαλυπτικές μεθόδους να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη του, όχι μόνο για αναπροσαρμοστεί στη σύγχρονη κοινωνία, αλλά και για να οραματιστεί μια καλύτερη κοινωνία και με τη δράση του να την πραγματοποιήσει (Καρούντζου, 2011:14). Από το 2017 καθιερώθηκε η εφαρμογή των Α.Π.Σ. για το του ΜτΘ (ΦΕΚ 2104 και 2105 /2014, τ. β΄). Το νέο ΠΣ, υιοθετεί, εφαρμόζει και αναπτύσσεται πάνω σε δύο άξονες: α) το πλαίσιο σταθερών ευρωπαϊκών αξιών, όπως η δημοκρατία, η κοινωνική συνοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, και β) τα σαφή εκπαιδευτικά κριτήρια και οι συνακόλουθοι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η ευαισθησία, ο σεβασμός, η ανοχή, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η κριτική στοχαστικότητα και η ευρύτητα των οριζόντων του (σ.21048). Η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει όλα τα σχολεία, είτε έχουν θρησκευτική ποικιλότητα είτε όχι, διότι οι μαθητές τους ζουν και θα εργαστούν σε κοινωνίες με ολοένα αυξανόμενη ετερότητα. Είναι σημαντικό, λοιπόν να υπάρξει συνειδητοποίηση πως η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ίδια η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζονται ειδικό τρόπο διδασκαλίας και ειδικές μαθησιακές προσεγγίσεις (Γιαγκάζογλου, 2018 & 2005). Στα Διαπολιτισμικά Σχολεία ο ν. 4415/2016-ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016: «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», στο άρθρο 20, ορίζει ότι η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού» Τα Προγράμματα Σπουδών και οι παιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται, όπως στα υφιστάμενα Πειραματικά Σχολεία, (άρθρο 22). Τα Α.Π.Σ. για Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ ΖΕΠ),

στήριξης των μαθητών των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) (αλλόγλωσσων, μεταναστών, Ρομά, προσφύγων, κτλ) με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θεσπίστηκαν και ισχύουν από το σχολικό έτος 2017-2018 (μετά την αριθ. 41/10-10-2017 Πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.) είναι ανοικτά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (άρθρο 38, Ν. 4415/2016, Α΄159) εφαρμόζεται εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως), που καλύπτει τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής και των ΤΠΕ, ενώ θα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Ως εκπαιδευτικό σχήμα οργανώθηκαν στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται στις προαναφερθείσες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων και να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον, είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προγράμματα Σπουδών: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

«Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ, όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες».
Α/θμια http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/61-a-thmia
Β/θμια, http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/62-v-thmia

Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα και Γνωστικά Αντικείμενα/
Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).
http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/51-dyep

Προγράμματα Σπουδών για τα Θρησκευτικά
http://iep.edu.gr/el/component/k2/1048-nea-programmata-spoudon-kai-vivlia-sta-thriskeftika

Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά/Πανεπιστήμιο Κρήτης,
http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=category&id=137&Itemid=656&lang=el

Δράση 1. Διάπολις- Εκπ-ση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών)- Α.Π.Θ.
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.1.pdf (σελ. 33-64).

Εικόνα 1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

4. Ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαχείριση των Π.Σ. με διαπολιτισμικό προσανατολισμό

Σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό οι σφαίρες επιρροής των εκπαιδευτικών σχετίζονται με όλα τα επίπεδα του σχολείου και μπορεί να επεκταθούν και πέραν των ορίων των σχολείων (Frost & Roberts, 2006) «1. Επίδραση στη μάθηση των μαθητών: α) στις επιδόσεις β) στη διάπλαση προσωπικοτήτων χαρακτήρα γ) στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων. 2. Επίδραση

στους εκπαιδευτικούς: α) στην πρακτική στην τάξη β) στις προσωπικές ικανότητες γ) στις διαπροσωπικές ικανότητες. 3. Επίδραση στο σχολείο ως οργανισμό: α) στις δομές και διαδικασίες β) στην κουλτούρα και την ικανότητα οικοδόμησης γνώσης.4. Επίδραση πέρα από το σχολείο: α) άσκηση κριτικής και καλλιέργεια διαλόγου β) δημιουργία και μεταφορά επαγγελματικής γνώσης. γ) βελτίωση του κοινωνικού κεφαλαίου της κοινότητας», (Μπινιάρη, 2012: 80). Το προφίλ των εκπαιδευτικών των σχολείων που λειτουργούν ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικά όπως: α. το διαμοίρασμα κανόνων και αξιών, β. την εστίαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών, γ. την απο-ιδιωτικοποίηση/διαμοίρασμα των εκπαιδευτικών πρακτικών, δ. την εποικοδομητική συνεργασία, ε. την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχαστικό διάλογο, στ. την επαγγελματική ή ηθική λογοδοσία (Harris & Jones, 2010. Πασιάς, κα. 2016: 459). Η Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης αποτελεί ένα ισχυρό όχημα για την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών. Αποτελεί ισχυρή στρατηγική για την σχολική βελτίωση, αύξηση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της αλλαγής της διδασκαλίας και των πρακτικών της τάξης και. μια ισχυρή αναπτυξιακή προσέγγιση για το εκπαιδευτικό προσωπικό, (Harris & Jones, (2010: 172, 176). Η επιτυχής εφαρμογή ενός Α.Π. με διαπολιτισμικές διαστάσεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό «από την αρτιότητα του εκπαιδευτικού, την κοινωνική του δέσμευση και ικανότητα ενσυναίσθησης, την επικοινωνιακή ικανότητα, την κοινωνική του στάση, τα κοινωνικοπολιτισμικά και εθνικά βιώματά του, τις απόψεις του για κατανόηση του ‘’ξένου’’, την εκπαίδευση και επιμόρφωσή του (Πανταζής,2004:270). Κάθε προσπάθεια δημιουργίας και εφαρμογής ενός διαπολιτισμικού Α.Π. είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε: να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές·να καταπολεμούν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον εθνοκεντρισμό· να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση των άλλων πολιτισμών, προκειμένου να τις μεταδώσουν και στους μαθητές τους (Νικολάου, 2006. Ευαγγέλου, 2005: 155).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα διασφάλιζε τα εχέγγυα, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούσαν να προετοιμασθούν για να ζήσουν στην πολυπολιτισμική Ευρώπη και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες γενικότερα σύμφωνα με τις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας και της αδελφοσύνης. Η εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού Α.Π. στα σχολεία, πέρα από την ύπαρξη των γενικότερων σκοπών και στόχων και τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού που παρέχει ποικίλες, αλλά ακριβείς πληροφορίες, απαιτεί, μεταξύ άλλων, έναν εκπαιδευτικό που επιθυμεί την κριτική αξιολόγηση των δικών του απόψεων, αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του και διαθέτει τις ικανότητες εκείνες που προωθούν την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται ακόμη να μάθουν να δίνουν αξία στον πλούτο της πολυπολιτισμικής γνώσης και των δεξιοτήτων που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη, να σέβονται, να αναγνωρίζουν και να δίνουν αξία στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους, ακόμη και αν κάποια από αυτά δεν αξιολογούνται από ένα Α.Π. ως σημαντικά. Χωρίς αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης στα προγράμματα σπουδών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί,

πειραματική εφαρμογή και συνυπολογισμό των ιδιαιτεροτήτων της κάθε χώρας, φαίνεται πως δεν υπάρχουν αρκετές πιθανότητες για ουσιαστική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους αλλοδαπούς μαθητές τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης, όσο και στη χρήση διαφοροποιημένων σχολικών Α.Π. Αν απαλειφθούν οι επικαλύψεις που παρουσιάζονται σε κάποιες από τις παραπάνω προτάσεις προκύπτει ένα περίγραμμα των γενικών στόχων που είναι απαραίτητο να έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για να μπορέσει να επιφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Ευαγγέλου, 2005).

Σύνοψη

Οι απαιτήσεις της «νέας μάθησης» στην κοινωνία της γνώσης, οι ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, η εξάρτηση της εκπαίδευσης από τις ριζικές αλλαγές στον χώρο της εργασίας έχουν επηρεάσει ποικιλοτρόπως τόσο την ταυτότητα του εκπαιδευτικού όσο και το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μάθησης. Τα νέα πεδία αναφοράς που ανακύπτουν για τον εκπαιδευτικό σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση, τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη, την ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων, την αξιοποίηση των τεχνολογιών, τη διαχείριση ετερογενών περιβαλλόντων μάθησης και την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στην μαθησιακή διαδικασία (Πασιάς,2016). Η διαπολιτισμική προσέγγιση υπηρετεί μια βασική αρχή που είναι «η εκπαίδευση για όλους τους μαθητές», υπηρετώντας τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης (Παρθένης, 2020: 24). Στο σχολικό περιβάλλον με τη συμβολή της σχολικής διοίκησης, της διεύθυνσης και της διαχείρισης του σχολείου, της κατασκευής και του συντονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020α) προωθείται η λειτουργία του σχολείου με χαρακτηριστικά Διαπολιτισμικού Σχολείου- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και «Παιδαγωγική για Όλους, η διαμόρφωση κουλτούρας ετερότητας και αποδοχής στα μέλη του και η ύπαρξη μορφών ηγεσίας που εννοούν την εξέλιξη των σχολικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης για μία αποτελεσματική λειτουργία του ως Διαπολιτισμικού Σχολείου και Κοινότητας Μάθησης. Η διαπολιτισμοποίηση των Α.Π.Σ. αποτελεί αναγκαιότητα για όλους τους μαθητές/τριες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και της ελληνικής αφού διευρύνει τους ορίζοντες, ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση μέσα από διδακτικές τεχνικές βιωματικού τύπου που αντανακλούν σε στοιχεία όλων των πολιτισμών που βρίσκονται στο χώρο των σχολείων μας. Τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση και στόχευση με διαπολιτισμική κατεύθυνση. Τα ΑΠΣ των Θρησκευτικών εντάσσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελεί αναγκαιότητα στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής και διαπολιτισμικού εμπλουτισμού των Α.Π.Σ. εάν και εφόσον διαθέτουν την αναγκαία διαπολιτισμική ετοιμότητα, ικανότητα και επάρκεια. αναφερθήκαμε στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν το Α.Π.Σ., τα οποία οι σχεδιαστές των Αναλυτικών Προγραμμάτων οφείλουν να παίρνουν υπόψη εντάσσοντας σ' αυτά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το μέλλον μιας μεταρρύθμισης και

εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται με τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης σύμφωνα με έρευνες, το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές καθορίζεται από τη σκέψη, τα πιστεύω και την πράξη των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και η αποτελεσματικότητα της αλλαγής εξαρτάται από τον τρόπο μεταφοράς της στη εκπαιδευτική πράξη (Hargreaves & Fullan, 2008). Γι' αυτό διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, γίνεται προσπάθεια η όποια μεταρρύθμιση να συνοδευτεί και υποστηριχτεί από επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών στη λογική της διαρκούς «επαγγελματικής τους ανάπτυξης» (Νικολάου, 1999).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aravossitas, T. (2016). The hidden schools: Mapping Greek heritage language education in Canada (Doctoral dissertation). University of Toronto. Ανακτήθηκε http://hdl.handle.net/1807/71722.

Auernheimer, G. (2014). Διαπολιτισμική επικοινωνία εξεταζόμενη τετραδιάστατα. Στο: Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.). Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 101-124.

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήση.

Bullivant, B. (1997). «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό». Στο: Modgil, S, Verma, G., Mallick, K., Modgil, C., Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμή (Επιμ.). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cushner, K. (1998). Intercultural Education from an International Perspective: Commonalities and Future Prospects, in: Cushner, K. (ed.) International Perspectives on Intercultural Education, USA, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 355-370.

Damanakis, M. (2017). Identity, Language, and Policies in the Diaspora: Historical – Comparative Approach. Στο: P. Trifonas & T. Aravossitas (Επιμ.), Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. New York: Springer International Handbooks, σσ. 673-692.

Grant, C. A., Sleeter C. E. (1989). Turning on learning: Plans for race, Class, Gender and Disability. Cumbus, OH, Merill.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G., (2008). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.

Lynch, J. (1986). Multicultural Education: principles and practice. London, Rutledge & Kegan Paul.

Macedo, D., (2004). Multiculturism beyond the yoke of Positivism in Globalization, Technology and Paideia in the cosmopolis. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.

Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). Language Curriculum Design. New York & London: Routledge.

Oikonomakou, M., Aravossitas, T. & Skourtou, E. (2017). Heritage language learners in mixed university classes: implications for curriculum and syllabus design. Στο: P. Trifonas & T. Aravossitas (Επιμ.), Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Springer International Handbooks of Education. New York: Springer International Publishing, σσ. 1-39.

Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. (μετφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ.Μ. Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

Trifonas, P, & Aravossitas, T. (Επιμ.) (2017). Springer International Handbooks of Education. Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. New York: Springer International Publishing.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού. Αθήνα: ARTOFTEXT.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). «Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες». Στο: συλλ. τόμο Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού. Εισηγήσεις Σεμιναρίου, έκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας –Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα 2005, σσ. 126-144 και Σύναξη 93/2005, σσ. 39-52.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2018). Στο μεταίχμιο της Θεολογίας – Δοκίμια για το διάλογο Θεολογίας & Πολιτισμού. Αθήνα: ΔΟΜΟΣ.

Γιαγκάζογλου, Σ. «Το συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην Εκπαίδευση» Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/70.pdf.

Γιαννίκας, Α.(2011). «Η Παιδαγωγική και η Διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας». Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα, Ατραπός.

Γλένη, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Στο: *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής*: *Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων.*Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης Χ., Μηλίγκου, Ε. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ – ΦΠΨ – ΚΕΔΑ, (σσ. 204 -210). Αθήνα, 2013.

Δαμανάκης, Μ. (1989). «Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές», Τα Εκπαιδευτικά, τ.16, 75-87.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα . Αθήνα: Gutenberg.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). Μετανάστες & πρόσφυγες . Κοινωνικοποίηση και ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής. Θεσσαλονίκη: ΧΑΡΙΣ ΜΕΠΕ.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2020). Ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ελλήνων μαθητών του εξωτερικού: η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βρυξέλλες – Θεσσαλονίκη: ΧΑΡΙΣ ΜΕΠΕ.

Διεθνής Αμνηστία. (2007). *Τα Πρώτα Βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Μετάφραση: Παπαχρήστος, Κ. Γιαννόγκονα, Α. Συλλιγκαρδάκη, Α.. Αθήνα: Πατάκης.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). «Η Διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών». Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ_ ΤΕΑΠΗ. Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρούντζου, Γ. (2011). «Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεωρία και ως πράξη με νόημα στο συλλογικό τόμο: «Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (1999). «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες». Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2013). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου Ανακτήθηκε από ΔΙΑΠΟΛΙΣ http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013

Παγώνη, Π. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: διαπολιτισμικά σχολεία ή διαπολιτισμική εκπαίδευση;». Εισήγηση στο 4^{ο} συνέδριο της ΠΕΣΣ με Θέμα: *Το σχολείο ως Οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Ιωάννινα 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Πρακτικά υπό έκδοση

Πανταζής, Β. (2004). «Πολυπολιτισμικό Curriculum- Πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός». Στο: Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαχρήστος, Κ. & Λεμπέση, Α. (2019). «Ο διαπολιτισμικός ρόλος των νέων δομών

υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου: προϋποθέσεις, αναγκαιότητες και προτάσεις». Εισήγηση στο 4ο Συνέδριο του ΕΚΕΔΙΣΥ, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (10-12/05/2019), με Θέμα: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: σχολείο και πολιτισμός». Παπαδημητρίου, Γ. & Κωσταρής, Χ. (Επιμ.). Πρακτικά, Τόμος 3ος , σσ. 560 – 572.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). «Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο». Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α..

Παπαχρήστος, Κ. (2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαιδευση στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.

Παπαχρήστος, Κ. (2020). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg, σσ.226-254.

Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020α). *Το μεταναστευτικό-προσφυγικό θέμα και η διαπολιτισμική του προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο: Δραστηριότητες διαλόγου και βιωματικές δράσεις.* Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).

Παπαχρήστος, Κ., Παγώνη, Π. (2020β). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο Ελληνικό σχολείο: διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής (Υπό έκδοση).

Παρθένης, Χ. (2013). Θεωρία και Πράξη: μακρο – και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρθένης, Χρ. (2020). «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής». Στο: Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 41 – 51.

Πασιάς, Γ. (2016). Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης. Σημειώσεις του μαθήματος, ΠΜΣ : ΕΠ & ΔΕ. ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2014). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της Εκπαίδευσης. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, No.3. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, English Publication.

ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Ανακτήθηκε http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

ΥΠΕΠΘ. Προγράμματα Σπουδών. Ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) και Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/new/ps.php.

Χατζημιχαήλ, Μ.(2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/212-225.pdf.

Χριστοδούλου, Ν.(2013). Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). «Σύγχρονα προβλήματα και προοπτικές του αναλυτικού προγράμματος». Στο: Γ. Μπαγάκης «Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση του έργου τους. Μελέτη περίπτωσης στον Ν. Αχαΐας

Problems faced by Primary School Music Teachers during the implementation of their work. Case study in the Prefecture of Achaia

Ελευθερία Κόγκου, *Εκπαιδευτικός Μουσικής, Med,ekogou@gmail.com*

Ευάγγελος Ανάγνου, *ΣΕΠ ΕΑΠ,anagnouev@yahoo.gr*

Eleftheria Kogou, *Primary School Music Teacher, Med, ekogou@gmail.com*

Evaggelos Anagnou, *Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr*

Abstract: The purpose of the current research is to examine the views of music teachers that work in primary education, concerning the problems theyface in their work.In this context, a quality research was designed and conducted in a sample of fifteen (15) music teachers in the Achaia district. The research data was derived from semi-constructed interviews and the results were analyzed with the method of thematic analysis. The sample music teachers mentioned that the lack of a music classroom complicates their teaching, in the same way as inefficient digital equipment of the school units and the non distribution of the music books to the students by the Ministry of Education. Furthermore they reckon that, if they were given more teaching time, they would correspond better with the variety of educational duties and they would create more essential relationships both with students and colleagues.

Key words: music teachers, music teachers´ problem

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Μουσικής, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση του έργου τους.Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής του νομού Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής του δείγματος ανέφεραν ότι δυσκολεύει την άσκηση της εργασίας τους η έλλειψη αίθουσας μουσικής, ο ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων και η μη διανομή από το Υπουργείο Παιδείας στους μαθητές των βιβλίων μουσικής του μαθητή. Επιπλέον θεωρούν ότι εάν είχαν περισσότερο διδακτικό χρόνο θα ανταποκρίνονταν καλύτερα στις πολυποίκιλες εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις και θα δημιουργούσαν πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί μουσικής, προβλήματα εκπαιδευτικών μουσικής

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα δεδομένα παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών η καλλιέργεια της μουσικότητας, της έμφυτης δυνατότητας του ανθρώπου για καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση συμβάλλει στην ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και συγχρόνως στη δημιουργία μιας δια βίου σχέσης με την τέχνη των ήχων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζοντας τη συμβολή του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού το έχει εντάξει στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αυτόνομο και διακριτό διδακτικό αντικείμενο από τη δεκαετία του 1990 περίπου. Παρόλα αυτά η διαμορφωμένη κατάσταση όσον αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στα δημοτικά σχολεία δεν είναι ενθαρρυντική. Οι προσπάθειες,που έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη σύνταξη και έκδοση αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν βοήθησαν για να διαφοροποιηθεί αισθητά η υφιστάμενη κατάσταση.

Προβλήματα όπως, οι ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές στις σχολικές μονάδες, οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, η μείωση των ωρών διδασκαλίας κ.α. δυσχεραίνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής και λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταύρου, 2006 · Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010 · Κεραμιδά &Βαϊούλη, 2017 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017).

Κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας αναδείχτηκε η ανάγκη διερεύνησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα είναι πολύ περιορισμένες οι έρευνες που μελετούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης στην καθημερινή τους εργασία (Βεργίδης, 2012). Οι περισσότερες έρευνες διερευνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους οι εκπαιδευτικοί μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή γενικότερα οι εκπαιδευτικοίπρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δούκας, κ.α. 2008 · Αγγελίδου, 2016).

Εξαιτίας της ανάγκης στήριξης του απαιτητικού ρόλου των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που καλούνται να είναι συγχρόνως και καλλιτέχνες και παιδαγωγοί, επιλέχτηκε η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση της εργασίας τους και αποφασίστηκε η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

1. Ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στην εκπαίδευση

Η μουσική ως τέχνη και επιστήμη είναι συνυφασμένη με τον ανθρώπινο πολιτισμό και ως εκ τούτου αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής του ανθρώπου από τη μέρα της γέννησής του. Ως μορφή τέχνης αποτελεί μέσο αυτό-έκφρασης, επικοινωνίας και εξωτερίκευσης συναισθημάτων και συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική, ψυχοκινητική και

συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ανθρώπου (Shulkin&Raglam, 2014). Ως επιστήμη, είναι ένας τομέας γνώσης, που αφορά την οργάνωση ήχων με σκοπό τη σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση ενός έργου και έχει να επιδείξει κατά τη διάρκεια των αιώνων δημιουργίες που αποτελούν σημαντικές κατακτήσεις της ανθρώπινης νόησης.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η μουσική ως αγωγή περιλαμβάνει οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και αντιλήψεων για την καλλιέργεια της μουσικότητας, της καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών (Scripp, 2002).

Οι νεότερες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις του 20ου αιώνα ανέδειξαν το ρόλο της μουσικής και των τεχνών γενικότερα και τόνισαν τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη ενασχόληση με αυτή για το άτομο ως μονάδα και το άτομο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (Bruner, 1969 · Maslow, 1971).

Λίγο αργότερα ο Gardner (1985), παρουσίασε τη μουσική νοημοσύνη ως μια από τις πολλές, διαφορετικές, αυτόνομες και το ίδιο σημαντικές μορφές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο Gardner τόνισε ότι το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνης και όχι μόνο της λογικό - μαθηματικής και γλωσσικής, όπως συνήθως συμβαίνει (Ματσαγγούρας, 2004).

Η μουσική επίσης είναι μια τέχνη που λειτουργεί θετικά στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου από τη μικρή του ηλικία. Όπως διαπιστώνει η Hallam (2010) σε άρθρο της με θέμα τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για την επίδραση της μουσικής στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, ομάδες παιδιών που συμμετείχαν σε οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες παρουσίασαν αυξημένη αυτοεκτίμηση και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά, με τους γονείς τους και τους δασκάλους τους και υπερείχαν σε σχέση με ομάδες παιδιών που δεν συμμετείχαν στις μουσικές δραστηριότητες.

Το 2002, η Scripp, σε μια ανασκόπηση των ερευνών για τη θετική επίδραση της μουσικής αγωγής στη σχολική επιτυχία συμπέρανε ότι η μουσική αγωγή δρα ως καταλύτης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των γνωστικών ικανοτήτων, την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική έκφραση του παιδιού.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών η μουσική ικανότητα ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον και η συστηματική και οργανωμένη άσκησή της μέσω της μουσικής αγωγής διαμορφώνει ολοκληρωμένα και πολύπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού. Η ποιοτική μουσική αγωγή είναι δικαίωμα κάθε παιδιού και υποχρέωση κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εμπνεύσει στους μαθητές του την αγάπη για αισθητικές εμπειρίες, την ελευθερία έκφρασης, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και το κριτικό πνεύμα, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της υλιστικής και μετασχηματιζόμενης κοινωνίας που ζούμε.

Στις αρχές του 21ου αιώνα ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής προκύπτει διττός και απαιτητικός. Καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στην ιδιότητα του καλλιτέχνη και του

παιδαγωγού, να αναπτύξει τη μουσικότητα των παιδιών, να εμφυσήσει την αγάπη τους για τις τέχνες και να προωθήσει και παιδαγωγικούς στόχους. Υπό αυτό το πρίσμα γεννιούνται εύλογοι προβληματισμοί για τη διερεύνηση των συνθηκών κάτω υπό τις οποίες ο εκπαιδευτικός μουσικής διεξάγει το έργο του και ακολούθως κατά πόσο αυτές λειτουργούν υποστηρικτικά στην ενίσχυση του έργου αυτού.

2. Το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η μουσική αγωγή έχει ενταχθεί ως αυτόνομο και διακριτό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας εδώ και τριάντα περίπου χρόνια. Κατά τη διάρκεια της σύντομης αυτής διαδρομής στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι η ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής αγωγής έχει σαφώς αναβαθμιστεί χωρίς όμως να έχει φτάσει να έχει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση.

Το 2003 μέσα στο πλαίσιο του μαθητοκεντρικού και βιωματικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης εντάσσεται και η σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) Μουσικής (Φ.Ε.Κ. 303-304/τ. Β΄/13-3-2003). Χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος, που περιέχονται και στην ονομασία του, είναι η διαθεματικότητα και το ενιαίο πλαίσιο ανάπτυξης των περιεχομένων του.

Τη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ της μουσικής ακολούθησε η συγγραφή των πρώτων σχολικών εγχειριδίων, που όμως εισήχθησαν στις σχολικές τάξεις αρκετά χρόνια αργότερα ως εξής:το 2007 για τις Γ΄- Δ΄(ένα βιβλίο), Ε΄ και ΣΤ΄,το 2009 το Ανθολόγιο Τραγουδιώνκαι το 2010 τα βιβλία για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Μια δεκαετία μετά την αρχική παρουσίαση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ της μουσικής, συντάσσεται ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών με όραμα το Νέο Σχολείο και το σταδιακό μετασχηματισμό της Παιδείας (Υπουργική Απόφαση 124462/Γ2/1-11-2011).

Η δημιουργία του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής θεωρήθηκε αναγκαία λόγω της λειτουργίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και της έναρξης λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) σύμφωνα με τη Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 Υπουργική Απόφαση.

Στα 800 Δημοτικά σχολεία με πρόγραμμα ΕΑΕΠ αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της μουσικής στις Α΄ και Β΄ δημοτικού από μια σε δυο εβδομαδιαίως στην πρωινή ζώνη, στις υπόλοιπες τάξεις παραμένει μονόωρη η εβδομαδιαία διδασκαλία του μαθήματος, ενώ κατά τη διάρκεια του Ολοήμερου Προγράμματος γίνονται επιπλέον ώρες μουσικής αγωγής από εκπαιδευτικό πάντα της αντίστοιχης ειδικότητας.

Το Νέο Πρόγραμμα Μουσικής είναι ένα ενιαίο, ανοικτό και ευέλικτο Π.Σ. και προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα οργανωμένο πλαίσιο, ώστε να «ενορχηστρώνει» το μάθημά του

σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.

Το 2014 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) παρουσίασε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθεωρημένη έκδοση του Π.Σ. Μουσικής του 2011. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο του 21ου αιώνα» στην αναθεωρημένη έκδοση του 2014 για τη Μουσική – Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Γυμνάσιο χρησιμοποιεί το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με αυτό του 2011, αλλά είναι πιο αναλυτικό. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται για κάθε ομάδα τάξεων αναλυτικοί πίνακες με τους ανάλογους στόχους σε σχέση με το περιεχόμενο, προτεινόμενες δραστηριότητες και παραπομπές στα αντίστοιχα κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων καθώς και προτάσεις αξιοποίησης τυχόν διαθέσιμου εποπτικού υλικού.

3.Κριτική αποτίμηση των λειτουργικών παραμέτρων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην Α/θμια εκπαίδευση

Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση το αντικείμενο της Μουσικής Αγωγής έχει αποτιμηθεί θετικά από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011, σ.277-278). Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής μέσω της ολιστικής προσέγγισης της τέχνης της μουσικής βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Συνεπώς η οργανωμένη και αποτελεσματική λειτουργία του συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Σημαντική πηγή αποτύπωσης της λειτουργίας και εξέλιξης του διδακτικού αντικειμένου στη σχολική ζωή είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν.

Σε έρευνα της Αγγελίδου, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής απάντησαν ότι ο ξεχωριστός ειδικά εξοπλισμένος χώρος για τη διδασκαλία του μαθήματός τους θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του. Μια αίθουσα μουσικής για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις του μαθήματος πρέπει να περιλαμβάνει ηλεκτρονικό υπολογιστή, σύνδεση στο internet, βιντεοπροβολέα, διαδραστικό πίνακα, ενισχυμένα ηχεία, αρμόνιο, κρουστά όργανα κ.α. (Αγγελίδου, 2016). Η εργαστηριακή φύση του μαθήματος δεν μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε απλές σχολικές αίθουσες, που γίνονται τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα (Σταύρου, 2006). Η έλλειψη αίθουσας μουσικής συγκεκριμένων προδιαγραφών είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, καθώς είναι υποχρεωμένοι σε κάθε διδακτική ώρα να μεταφέρουν το υλικό τους (π.χ. βιβλία, αρμόνιο, ηλεκτρονικό υπολογιστή, κρουστά όργανα κ.ά.) από αίθουσα σε αίθουσα χωρίς να μπορούν να οργανώσουν έτσι κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες για το μάθημά τους (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010). Οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές καταγράφονται ως το κυρίαρχο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη ποσοτική έρευνα των Σακκούλη και Βεργίδη (2017) και των εκπαιδευτικών αισθητικής αγωγής στην ποιοτική έρευνα της Σφοντούρη (2019).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα του Σταύρου (2006) (429 συνολικά) δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό που φτάνει και το 90% από τα αναλυτικά προγράμματα της Μουσικής Αγωγής. Προτείνουν ότι πρέπει να γίνουν συγκεκριμένες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα ως προς τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος. Η γενική διατύπωση των σκοπών και των στόχων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής δημιουργούν στον εκπαιδευτικό προβληματισμό και σύγχυση. Η προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης προϋποθέτει άλλη σχέση χρόνου-ύλης, αυξημένες απαιτήσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένες υλικοτεχνικές υποδομές, που απουσιάζουν από τις σχολικές αίθουσες (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005).

Σχετικά με την αποτίμηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής από την πλευρά των εκπαιδευτικών η έρευνα της Ανδρεάκου (2015) προσφέρει σημαντικά ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής, που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι τα βιβλία μουσικής δεν έχουν ακολουθία περιεχόμενου από το απλό στο σύνθετο και από το στοιχειώδες στο προχωρημένο ούτε διασφαλίζεται η συνέχεια του περιεχομένου τους από τάξη σε τάξη και από επίπεδο σε επίπεδο. Οι ασαφείς διατυπωμένοι διδακτικοί στόχοι φαίνεται να αποτελούν επίσης μειονέκτημα των βιβλίων μουσικής.

Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2011) οι εκπαιδευτικοί μουσικής αποτιμούν θετικά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά εντοπίζουν στη συγγραφή τους στοιχεία προχειρότητας αναφερόμενοι κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ δημοτικού.

Προβληματισμό δημιουργεί η έρευνα της Αγγελίδου (2016), από την οποία προκύπτει ότι μόνο το 11% των εκπαιδευτικών μουσικής της έρευνάς της χρησιμοποιεί τα βιβλία σε καθημερινή βάση, ενώ οι υπόλοιποι επιλεκτικά σε δεκαπενθήμερη βάση ή σπάνια. Επίσης όσοι έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 16 έτη προτιμούν να χρησιμοποιούν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό (Ανδρεάκου, 2015).

Όσον αφορά το εβδομαδιαίο ωράριο στα πλαίσια του «Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 1324/11-5-2016, τ. Β) οι εκπαιδευτικοί μουσικής διδάσκουν σε όλα τα δημοτικά σχολεία (τετραθέσια και άνω) από μία ώρα την εβδομάδα και στις έξι τάξεις. Η μείωση αυτή των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος (στο προηγούμενο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπονταν δυο ώρες την εβδομάδα για Α΄ και Β΄ δημοτικού και μια ώρα την εβδομάδα για τις υπόλοιπες τάξεις) έρχεται σε αντίθεση με καταγεγραμμένες μέσω ερευνών απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα της Αγγελίδου (2016) οι εκπαιδευτικοί μουσικής δηλώνουν την ανάγκη για διάθεση περισσότερων ωρών διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις της ειδικότητάς τους, όπως η δημιουργία σχολικής χορωδίας και ορχήστρας. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών μουσικής για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος τους έχει καταγραφεί ήδη από την έρευνα του Σταύρου το 2006, ενώ και στην έρευνα των Κεραμίδα και Βαϊούλη (2017) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μια ώρα την εβδομάδα είναι ανασταλτικός παράγοντας για την εξέλιξη του μαθήματός τους. Οι περιορισμένες ώρες

διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής σημαίνουν για τους εκπαιδευτικούς ότι για τη συμπλήρωση του πλήρους ωραρίου τους θα μετακινούνται σε δύο έως και σε πέντε σχολεία την εβδομάδα. Η συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών μουσικής σε πολλά σχολεία δεν διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο και δεν ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των μουσικών και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδου, 2016 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017). Επιπρόσθετα το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού μουσικής να δημιουργήσει προσωπικές επαφές με τους μαθητές του και να κατανοήσει ουσιαστικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός (VanWeelden&Whipple, 2014 · Κεραμίδα &Βαϊούλη 2017).

Μια εξίσου σημαντική παράμετρος, που είναι μέρος της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και απόρροια της εκπαιδευτικής πολιτικής και που επηρεάζει τη λειτουργία του διδακτικού αντικειμένου της Μουσικής Αγωγής είναι οι πολλαπλές σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής και οι καθυστερημένες τοποθετήσεις τους. Η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών, πλήρους ή μερικής απασχόλησης και η καθυστερημένη και κάθε χρόνο σε διαφορετικά σχολεία συμπλήρωση ωραρίου των μόνιμων εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την καθημερινή οργάνωση της εργασίας τους και αποτρέπει τη δημιουργία σταθερών και παραγωγικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017). Οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ευνοούν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εν γένει και τους μουσικούς ειδικότερα και τους στερεί τη δυνατότητα μιας μόνιμης εκπαιδευτικής βάσης και μακρόπνοου σχεδιασμού του διδακτικού τους έργου (Αγγελίδου, 2016).

Οι ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές των ελληνικών σχολικών μονάδων, η αρνητική κριτική των αναλυτικών προγραμμάτων, η μη γενικευμένη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, ο περιορισμός της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της Μουσικής Αγωγής σε μια ώρα την εβδομάδα και οι συχνές αλλαγές των σχολείων που διδάσκουν κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί μουσικής συνθέτουν μια κατάσταση που δεν είναι ενθαρρυντική για τη διδασκαλία της Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής διαγράφεται δύσκολος, καθώς προσπαθεί παρά τις όποιες αντικειμενικές δυσκολίες να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματός του.Στη σύγχρονη κοινωνία η Πολιτεία οφείλει να δημιουργεί και να θωρακίζει το πλαίσιο για μια Μουσική Αγωγή, ικανή να εμπνέει στη νέα γενιά δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και αισθητική απόλαυση.

4.Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε είναι το εξής:Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την άσκηση της εργασίας τους σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Ο τύπος και τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού προβλήματος οδήγησαν στην επιλογή ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδιασμού σύμφωνα με τα πρότυπα της ποιοτικής προσέγγισης. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης που είναι ένας προσφιλής τρόπος συλλογής ποιοτικών δεδομένων, γιατί ενισχύει την αλληλεπίδραση, νηματοδοτεί τη λεκτική και μη επικοινωνία και συντελεί στην ανακάλυψη νέων πτυχών του υπό μελέτη ερευνητικού πεδίου (Flick, 2017).

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2020 στο νομό Αχαΐας.Το διαθέσιμο δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δώδεκα γυναίκες και τρεις άνδρες εκπαιδευτικοί μουσικής, ηλικίας 38-55 ετών με διδακτική εμπειρία από 14 έως 29 χρόνια. Τα συμπεράσματα της έρευνας προσέφεραν ενδιαφέροντα δεδομένα, ωστόσο δεν μπορούν να γενικευτούν, γιατί βασίζονται στις απόψεις μερίδας των εκπαιδευτικών μουσικής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του ν. Αχαΐας.

Για την αποδοτικότερη διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν επιλέχτηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποίαδιευκόλυνε τη συμπύκνωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και μέσω συσχετίσεων και συγκρίσεων οδήγησε στην ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων και στην τελική έκθεση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν (Creswell, 2011).

5. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.1 Προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε σχέση με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του μαθήματός τους.

Η πλειονότητα των ερωτώμενων, δέκα (10) στους δεκαπέντε (15), δήλωσε ότι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη αίθουσας μουσικής λόγω κυρίως κτηριακών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται στην οργάνωση του μαθήματός τους, όταν σε κάθε διδακτική ώρα αλλάζουν αίθουσα και μεταφέρουν και όλο τον εξοπλισμό τους, μουσικά όργανα, laptop, φωτοτυπίες και προσωπικά αντικείμενα:

Σ3.1:«…Όλη τη μέρα στα διαλείμματα πηγαινοέρχομαι και ανεβοκατεβαίνω σκάλες κουβαλώντας πράγματα…».

Σ8.1:«…Όταν ο εκπαιδευτικός μουσικής όμως δεν έχει το δικό του χώρο οργανωμένο και κάθε ώρα μετακινείται και σε άλλη αίθουσα το μάθημα χάνει σε έμπνευση, δημιουργία και αποτελεσματικότητα…».

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα ως προς την αίθουσα, γιατί έχουν στο σχολείο της οργανικής τους θέσης δική τους αίθουσα για το μάθημά τους, που την έχουν οργανώσει σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και τις προδιαγραφές του μαθήματος. Αξίζει να τονιστεί ότι οι πέντε αυτοί εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες (κατά μέσο όρο 16 χρόνια):

Σ1.1: «Εγώ προσωπικά είμαι από τις πιο τυχερές νομίζω που υπάρχουν στο χώρο, γιατί έχω δική μου αίθουσα μουσικής, έχω κρουστά όργανα, έχω υπολογιστή στην τάξη μου, έχω cd και γενικώς είμαι ικανοποιημένη….».

Ως επίσης πολύ σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων που διδάσκουν ανάδειξαν οχτώ (8) από τους εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού:

Σ4.1 : «Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η σύνδεση με το Internet και ότι δεν έχω στην αίθουσά μου υπολογιστή. Θα επιθυμούσα και έναν διαδραστικό πίνακα, γιατί έχω επιμορφωθεί στη χρήση του και στην αξιοποίησή του».

5.2 Προβλήματα ως προς το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας. Με εξαίρεση μια (1) εκπαιδευτικό που απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα αναφορικά με αυτό το θέμα οι υπόλοιποι δεκατέσσερεις (14) διατύπωσαν τα εξής προβλήματα:

Δέκα (10) εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα εκδήλωσαν έντονα τη δυσαρέσκειά τους και τον προβληματισμό τους με το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία 4 περίπου χρόνια δίνει στους μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού μόνο το τετράδιο εργασιών για τη μουσική και όχι το βιβλίο μαθητή:

Σ12.2 : «Πρόβλημα επίσης σοβαρό έχω που δεν μοιράζει το Υπουργείο τα βιβλία μαθητή. Αυτό είναι απαράδεκτο εν έτη 2020, να διδάσκω μουσική αγωγή μόνο μέσα από ένα βιβλίο εργασιών, χωρίς οι μαθητές να έχουν εικόνα του θεωρητικού πλαισίου για το κάθε κεφάλαιο».

Οχτώ (8) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι τα σχολικά βιβλία χρειάζονται αλλαγή, γιατί έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την έκδοσή τους και πρέπει να ανταποκρίνονται στις σύγχρονές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να ακολουθούν τις τρέχουσες μουσικοπαιδαγωγικές τάσεις και να εναρμονίζονται με τις τεχνολογικές εξελίξεις:

Σ8.2 :«…Βέβαια με τα τωρινά δεδομένα τα βιβλία πρέπει να αλλάξουν. Να βγει ένα καινούργιο διδακτικό πακέτο συνδεδεμένο με σύγχρονες ηλεκτρονικές μουσικές πηγές που να μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση».

Επισημαίνεται επίσης από έξι (6) εκπαιδευτικούς η δυσλειτουργία που υπάρχει σε σχέση με τα σχολικά cd που συνοδεύουν τα βιβλία για το μάθημα της μουσικής. Σε κάποια σχολεία δεν

υπάρχουν πια αυτά τα cd, σε κάποια είναι χαλασμένα και σε όσα υπάρχουν διατυπώνεται η άποψη ότι πρέπει να επανακυκλοφορήσουν για να είναι πιο εύχρηστα και πιο ουσιαστικά στο περιεχόμενό τους:

Σ9.2 : «…Τώρα σε σχέση με τα cd που συνοδεύουν τα βιβλία στο σχολείο που είμαι οργανικά τα έχω φυλάξει, στα υπόλοιπα σχολεία που πηγαίνω δεν υπάρχει τίποτα».

5.3 Προβλήματα ως προς το ως προς το ισχύον (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και (Α.Π.Σ.) Μουσικής

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως προς το ισχύον «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) για τη Μουσική.

Δέκα (10) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ως σημαντικότερο πρόβλημα την έλλειψη ρεαλισμού και πρακτικής εφαρμογής των διδακτικών στόχων και προτάσεων των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. σε σχέση με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του μαθήματος:

Σ4.3: «…Σε ένα μονόωρο μάθημα δεν μπορείς να πετύχεις όλους αυτούς τους στόχους.…».

Τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ότι η εφαρμογή των προτάσεων διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων προϋποθέτει σχολεία με άριστες υλικοτεχνικές υποδομές:

Σ12.3: «*…Επίσης οι προτάσεις αυτές απευθύνονται σε σούπερ εξοπλισμένα σχολεία, με μουσικά όργανα, μουσική βιβλιοθήκη, αρχεία ήχου και αίθουσα κατάλληλα διαμορφωμένη μόνο για μουσικές δράσεις. Εγώ μέχρις στιγμής στα 18 χρόνια που διδάσκω στην πρωτοβάθμια δεν έχω βρει τις παραπάνω προδιαγραφές».*

Επίσης τρεις (3) εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την ανάγκη ανανέωσης, επικαιροποίησης και προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις συνθήκες του σύγχρονου δημοτικού σχολείου διατύπωσαν:

Σ10.3: «Το θεωρητικό τους πλαίσιο δεν έχει επικαιροποιηθεί, που σημαίνει ότι δεν παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο μας».

Τέλος, δύο (2) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών:

Σ7.3: «… Και ως προς τις νέες τεχνολογίες που γίνεται αναφορά δεν αναφέρονται οι τρόποι τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις αξιοποιήσουν στη μουσική».

5.4 Προβλήματα ως προς το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο

Στην ερώτηση που αφορούσε ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το διδακτικό χρόνο, όλα τα ερευνητικά υποκείμενα του δείγματος απάντησαν αβίαστα ότι ο διδακτικός χρόνος του μαθήματος τους που αντιστοιχεί σε μια ώρα την εβδομάδα ανά τμήμα δεν επαρκεί. Η μη επάρκεια του διδακτικού χρόνου οφείλεται σε

ένα μικρό μέρος στη φυσιολογική απώλεια διδακτικών ωρών λόγω εκδρομών, αργιών κ.λπ., αλλά κατά κύριο λόγο στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, όπως είναι η συμμετοχή τους σε 3 έως 5 σχολικές γιορτές το χρόνο, ο εργαστηριακός χαρακτήρας του μαθήματος και η κάλυψη της ύλης των σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική αναφορά:

Σ9.4: «Είναι πάρα πολύ λίγος, γιατί έχουμε να διαχειριστούμε το παιδαγωγικό κομμάτι, το ψυχοπαιδαγωγικό, είναι το μουσικοκινητικό, οι κατασκευές, η ηλεκτρονική επαφή των παιδιών, η ουσιαστική επικοινωνία των παιδιών, οι γιορτές και πολλά άλλα. Μας ζητάνε τα πάντα και χρονικά μας δίνουν το μηδέν….».

5.5 Προβλήματα ως προς τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα σε σχέση με τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματός τους.

Τρία είναι τα κύρια προβλήματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος.

Η έλλειψη πρόβλεψης ωρών για σχολική χορωδία στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα είναι μια παράμετρος που δυσκολεύει τη διαχείριση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, γιατί όπως αναφέρουν αφιερώνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πολλές ώρες για πρόβες με τη σχολική χορωδία προκειμένου να συμμετέχουν στις γιορτές του σχολείου, με συνέπεια να μένουν πίσω στην κάλυψη της ύλης τους:

Σ2.5: «…Επιπλέον, πολύ χρήσιμη θα ήταν η διάθεση μιας ή δύο επιπλέον ωρών εβδομαδιαίως για την πιο σωστή προετοιμασία των σχολικών γιορτών, εφόσον σαν ειδικότητα συμμετέχουμε επικουρικά σε όλες…».

Την κούραση από τις μετακινήσεις και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία σε δύο και τρεις σχολικές μονάδες εκφράζουν ως πρόβλημα επίσης πέντε (5) εκπαιδευτικοί του δείγματος:

Σ3.5 : «Διδάσκω σε τρία σχολεία τα τελευταία 10 χρόνια. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν έχω κουραστεί τόσα χρόνια να μετακινούμαι σε 3 σχολικές μονάδες εβδομαδιαίως και να σκέφτομαι όλα επί τρία: τα εκπαιδευτικά προγράμματα που «τρέχουν», τις γιορτές τους, τις συζητήσεις-συνεννοήσεις με τους συναδέλφους, τα εν γένει προβλήματα με τους μαθητές κ.α.….».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε σχέση με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος ως πρόβλημα ότι το μάθημα είναι μονόωρο και δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να «χτίσουν» μια πιο ουσιαστική σχέση των μαθητών με τη μουσική. Θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθεί το ωράριο διδασκαλίας αν όχι για όλες τις τάξεις τουλάχιστον να γίνει π.χ. 2 ώρες εβδομαδιαίως για τις Α-Β είτε για τις Γ-Δ είτε για τις Ε-ΣΤ:

Σ15.5: «…Το μόνο πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι σε κάποιες τάξεις θα ήθελα περισσότερες ώρες. Εγώ βασικά θα ήθελα στις μικρές τάξεις, δηλαδή στην Πρώτη και Δευτέρα,

περισσότερες ώρες με τα παιδιά. Αυτά τα παιδάκια έχουν πιο πολύ ανάγκη αυτό το μάθημα. Δείχνουν μεγαλύτερη χαρά και ενδιαφέρον σε σχέση με τα πιο μεγάλα».

5.6 Προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους μαθητές τους. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν οργανικά πολλά χρόνια στα σχολεία τους δήλωσανότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα με τους μαθητές τους:

Σ15.6: «Επειδή είμαι πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο τα παιδιά τα γνωρίζω και με γνωρίζουν πάρα πολύ καλά και δεν έχω κανένα πρόβλημα».

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αρκετοί (5) απάντησαν ότι εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών που έχουν κάθε χρόνο δυσκολεύονται στον τρόπο διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες:

Σ3.6: «…Παρόλα αυτά προβληματίζομαι στο τρόπο διαχείρισης των παιδιών του τμήματος ένταξης…Δεν ξέρω αν τους συμπεριφέρομαι με το σωστό παιδαγωγικό τρόπο….».

Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί (3) αναφέρθηκαν σε προβλήματα λόγω άσχημης συμπεριφοράς μερικών μαθητών:

Σ5.6: «Κάποιοι ελάχιστοι δημιουργούν αναστάτωση στην τάξη και χαλάνε το κλίμα».

Την έλλειψη ενδιαφέροντος και την υποβάθμιση της σημασίας του μαθήματος της μουσικής από τη μεριά των μαθητών αναφέρουν ως πρόβλημα δύο (2) εκπαιδευτικοί καταλογίζοντας ως κύρια αιτία της συμπεριφοράς αυτής το γεγονός ότι το μάθημα είναι μονόωρο:

Σ6.6: «Το πρόβλημα ως προς αυτό πηγάζει επειδή το μάθημα είναι μονόωρο…».

Η διδασκαλία σε πολλές σχολικές μονάδες και η διαχείριση μεγάλου αριθμού μαθητών κάθε χρόνο δυσκολεύει την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ακόμη και σε πιο απλά θέματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο (2) εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μάθουν τα ονόματα των μαθητών τους, γεγονός όμως που θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της επικοινωνίας και κλίματος συνεργασίας στη τάξη της μουσικής:

Σ13.6: «Πιο πολύ με απασχολεί ότι σε 3 σχολεία με την εναλλαγή των τάξεων δεν μπορώ να συγκρατήσω τα ονόματα των παιδιών. Θέλεις να απευθυνθείς σε ένα παιδάκι και πρέπει να κοιτάξεις το πλάνο ή τον κατάλογο. Είναι κάτι που με ενοχλεί…».

5.7 Λοιπά προβλήματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνα,ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κάποιο άλλο πρόβλημα που δεν έχει επισημανθεί και ενδεχομένως δυσκολεύει το έργο τους.

Τέσσερεις (4) εκπαιδευτικοί μουσικής αναφέρουν ότι δεν έχουν να προσθέσουν κάποιο άλλο πρόβλημα σε σχέση με την εργασία τους, σημειώνοντας, βέβαια, κάποιοι ότι ίσως αυτό να οφείλεται στην ολιγόωρή παραμονή τους στο κάθε σχολείο:

Σ11.7: «…Είμαστε λίγο αποστασιοποιημένοι, γιατί έτσι είναι η φύση της δουλειάς μας, αφού πηγαίνουμε σε τόσα σχολεία».

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί επανήλθαν κατά κάποιο τρόπο στο πρόβλημα του λιγοστού τους διδακτικού χρόνου και στις μετακινήσεις σε δύο τουλάχιστον σχολικές μονάδες που αυτό συνεπάγεται. Πιστεύουν ότι το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην εδραίωση της θέσης τους και της προσφοράς του μαθήματός τους στο σχολείο, στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, στη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και στην ολοκλήρωση και κατανόηση της διδακτέας ύλης:

Σ5.7 : «Λοιπόν…Θεωρώ ότι το μονόωρο του μαθήματος εμποδίζει την γνωριμία με τους μαθητές και τους γονείς τους και το χτίσιμο μιας σχέσης μαζί τους που θα βοηθούσε στη μάθηση. Επίσης οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο δημιουργούν άγχος στον εκπαιδευτικό…».

Δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τους δασκάλους στην επιλογή του μουσικού μέρους στις σχολικές γιορτές:

Σ6.7: «Στις γιορτές τις περισσότερες φορές αναγκαζόμαστε να ακολουθήσουμε τις υποδείξεις των δασκάλων για το τι θα κάνουμε…. Λίγες είναι οι φορές που μας αφήνουνε να επιλέξουμε τι θα κάνουμε στο μουσικό μέρος».

Άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ένα κοινό τους πρόβλημα, που αφορά τη μη δημιουργία νέων οργανικών θέσεων για την ειδικότητά τους:

Σ14.7: «Πρόβλημα για μένα προσωπικά είναι ότι δεν ανοίγουν θέσεις οργανικές στο νομό μας παρότι είναι αρκετοί εκπαιδευτικοί μουσικής στη διάθεση, με αποτέλεσμα εγώ να έχω χρόνια οργανική θέση σε ένα σχολείο εκτός πόλης, που δεν με βολεύει λόγω απόστασης».

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικής επιβεβαιώνει ευρήματα πρότερων μελετών (Σταύρου, 2006 · Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010) και εντοπίζει ως σημαντικότερο πρόβλημα υλικοτεχνικής υποδομής την απουσία χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με πολυετή εργασία στη σχολική μονάδα τους διαθέτουν αίθουσα μουσικής πλήρως εξοπλισμένη. Συμπεραίνεται ότι η πολυετής παραμονή του εκπαιδευτικού μουσικής σε μια σχολική μονάδα συντελεί στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για τη διεξαγωγή του μαθήματός του. Ο ανεπαρκής ψηφιακός εξοπλισμός αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ως ανασταλτικό στοιχείο για τη σύνδεση και αξιοποίηση στην τάξη των νέων τεχνολογιών με τη μουσική (Αγγελίδου,2016).

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η καταγεγραμμένη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την επαναλαμβανόμενη τακτική του Υπουργείου Παιδείας να μην διανέμει τα βιβλία Μαθητή της Μουσικής στους μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού. Αυτό θεωρούν ότι θυμίζει τα χρόνια που δεν υπήρχαν σχολικά βιβλία για τη μουσική αγωγή και ότι εμποδίζει την εξέλιξη και ουσιαστική παιδαγωγική λειτουργία του διδακτικού αντικειμένου. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η θετική τους στάση για τα σχολικά βιβλία (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011), επιθυμούν όμως την ανανέωσή τους για να συμπορευτούν με τις σύγχρονες τάσεις και ανάγκες των μαθητών.

Αρνητική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης των ισχυόντων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, γιατί, με βάση το λιγοστό διδακτικό χρόνο του μαθήματος, είναι ανέφικτοι και μη ρεαλιστικοί οι προτεινόμενοι στόχοι τους. Επισημαίνουν επιπλέον ότι η ολοκληρωμένη αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων απαιτεί άριστες υλικοτεχνικές υποδομές, που σπανίζουν, όπως, στις σχολικές μονάδες, καθώς και αύξηση του διδακτικού χρόνου(Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005).

Η μόλις μια ώρα την εβδομάδα για κάθε τάξη, που προβλέπεται ως διδακτικός χρόνος για το μάθημα της μουσικής αγωγής, αποτελεί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας τροχοπέδη για την ανάπτυξη του μαθήματος σε όλα τα επίπεδα(Σταύρου, 2006 · Αγγελίδου, 2016 · Κεραμίδα &Βαϊούλη, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν προλαβαίνουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ποικίλες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις του αντικειμένου τους και να συμμετέχουν παράλληλα με τη χορωδία σε τρεις έως πέντε σχολικές γιορτές το χρόνο. Διδακτικές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα για πρόβες της σχολικής χορωδίας δεν προβλέπονται και οι πρόβες πραγματοποιούνται καταχρηστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Αγγελίδου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν για τη χρονική αποσυμπίεση του βεβαρυμμένου προγράμματος τους την αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε τουλάχιστον ένα ηλικιακό επίπεδο.

Η μετακίνηση σε παραπάνω από μια σχολικές μονάδες εξαιτίας του μονόωρου μαθήματος κουράζει τους εκπαιδευτικούς μουσικής του δείγματος σωματικά και ψυχικά, καθώς δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να γνωρίσουν τους μαθητές τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να καλλιεργήσουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους με αποτέλεσμα περιστασιακά να εμφανίζονται προβλήματα συνεργασίας ειδικά στην οργάνωση των σχολικών γιορτών(Ιορδανίδου 2016 · Σακκούλης & Βεργίδης, 2017 · Κεραμίδα &Βαϊούλη, 2017). Καταδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι οι ποικίλες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό μουσικής είναι αντιστρόφως ανάλογες από το διδακτικό χρόνο που του διατίθεται.

Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πολλά χρόνια σε μια σχολική μονάδα και έχουν το πλεονέκτημα έτσι να έχουν εξοικειωθεί με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους διατηρούν πολύ καλές σχέσεις μαζί τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιμετωπίζει όμως προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές, όπως η ένταξη των μαθητών ειδικής αγωγής στη γενική τάξη (VanWeelden&Whipple, 2014 · Κεραμίδα &Βαϊούλη, 2017)

και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017), τα οποία τα συνδέουν αιτιακά πάλι με το λιγοστό χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας, επειδή προέρχονται από απόψεις μερίδας των εκπαιδευτικών μουσικής που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του ν. Αχαΐας δεν μπορούν να γενικευθούν. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σκόπιμο είναι να πραγματοποιηθεί παρόμοια ποιοτική έρευνα και σε άλλους νομούς ή Περιφέρειες της χώρας μας και να συνδυαστεί ενδεχομένως και με ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να γίνει περαιτέρω διασταύρωση και σύγκριση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο γεωγραφικά δείγμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. (1976). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2019, από : https://mde.biologia.gr/amigi/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/The-Process-of-Education-Bruner.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of Minds. The Theory of Multiple Intelligences.* NYC: BasicBooks.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269-289. Doi: 10.1177/0255761410370658

Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.

Scripp, L. (2002). An overview of research on music and learning. In R. J. Deasy (Ed.), Critical links*: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 143–147). Washington: AEP.

Shulkin, J., & Raglan, G. (2014). The evolution of music and human social capability. *FrontiersinNeuroscience, 8*(292), 1-13. doi.org/10.3389/fnins.2014.00292

Van Weelden , K., & Whipple. J. (2014). Music Educators´ Perceptions of Preparation and Supports Available for Inclusion. Journal of Music Teacher Education, 23(2), 33-51. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου, 2020, από: https://www.researchgate.net/publication/290192763_Music_Educators'_Perceptions_of_Preparation_and_Supports_Available_for_Inclusion/link/56ae27ea08ae28588c61af37/download

Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *7ο Συνεδρίο της Ελληνικής Ένωσης για τη ΜουσικήΕκπαίδευση. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας- Μάθησης, 27-29 Νοεμβρίου 2015, (*σ.106-124). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ανδρεάκου, Κ. (2015). *Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο: εκτιμήσεις και εμπειρίες των διδασκόντων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας,* 29, 97-126.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.(Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Γιώτη, Λ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Παπλωματάς, Κ. (2005). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα,* 4, 15-38.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α.,Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμηρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Γκίζελη (Επιμ.).*Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (σελ. 358-390).* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης: Φ.Ε.Κ. 303, τ. Β΄, 13-3-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α)Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.*

Εφημερίδα της Κυβέρνησης: Φ.Ε.Κ. 1324, τ. Β΄, 11-5-2016. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα* (μτφ. Ν. Ζιώγας). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Ιορδανίδου, Φ. (2016). Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) στην Ελλάδα. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ε.Α.Ε.Π. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων (Επιμ. Α. Εμβαλωτής, Κ. Μπονίδης, & Γ. Ανδρουλάκης). Αθήνα.

Κεραμιδά, Κ., &Βαϊούλη, Π. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση: Απόψεις και προβληματισμοί καθηγητών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό ΠεριοδικόΜουσικοθεραπείας*, 273-292.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 7, 19-36.

Μουστάρδα, Ρ., & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση κι το μάθημα της μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα,* 14,105-120.

Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 39*, 71-83.

Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο.*Μουσικοπαιδαγωγικά,* 3, 31-50.

Σφοντούρη, Α. (2019). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Αισθητικής Α΄ βάθμιας για τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Διερεύνηση στρατηγικών ενίσχυσης συμμετοχής στην επιμόρφωση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Υπουργική Απόφαση 124662/Γ2/1-11-2011 «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης» (ΦΕΚ 2666/τ. Β΄/ 9-11-2011).

Υπουργική Απόφαση Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (ΦΕΚ 804/τ. Β΄/9-6-2010).

Η μετασχηματιστική ηγεσία και η επαγγελματική ικανοποίηση στη φροντιστηριακή εκπαίδευση

Transformational leadership and job satisfaction at tutorial education

Λουστού Παρασκευή, *Μαθηματικός, Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής, v.loustou@gmail.com*

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος, *Καθηγητής – Σύμβουλος Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, galexand72@gmail.com*

Loustou Paraskevi, *Mathematician,M.Ed., v.loustou@gmail.com*

Alexandropoulos Georgios, *Visiting lecturer (ΣΕΠ), Hellenic Open University, galexand72@gmail.com*

Abstract: The purpose of this paper was to study the extent to which the transformational leadership model in tutoring is applied, as well as its relationship to teacher professional satisfaction. The sample consisted of 150 teachers working in secondary schools in the city of Thessaloniki, while a printed questionnaire was used as a data collection tool. The statistical analysis included parametric and non-parametric statistical tests (T-test, One - Way ANOVA, Mann - Whitney, Kruskal - Wallis, Spearmanand Pearson coefficients, Multiple Linear Regression Analysis). The results showed that teachers working in tutoring agree that their management implements (the) transformational leadership model. In fact, there seems to be a difference based on gender, age, and specialty. The above variables also affect the level of professional satisfaction of the respondents. The dimensions of leisure time and financial gains demonstrate some of the key problems in this area.

Key-words: transformational leadership,secondaryschooltutorial, teachers,jobsatisfaction

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, καθώς και τη σχέση του με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 150 καθηγητές που εργάζονται σε φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Θεσσαλονίκης, ενώ ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε παραμετρικούς και μη παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους (T-test, One-Way ANOVA,Mann - Whitney, Kruskal-Wallis, συντελεστές Spearman καιPearson,Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση συμφωνούν ότι η διεύθυνσή τους εφαρμόζει (το) μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Μάλιστα, φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση με βάση το φύλο, την ηλικία, αλλά και την ειδικότητα. Οι προαναφερόμενες μεταβλητές επιδρούν και στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίηση των ερωτώμενων. Οι διαστάσεις του ελεύθερου χρόνου και των

οικονομικών απολαβών καταδεικνύουν ορισμένα από τα βασικότερα προβλήματα του συγκεκριμένου χώρου.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, φροντιστήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ικανοποίηση

1. Εισαγωγή

1.1 Η ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Τσίλογλου (2005), το φροντιστήριο είναι ένας υποστηρικτικός οργανισμός, που λειτουργεί παράλληλα με την τυπική εκπαίδευση και βοηθά τους μαθητές να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο τμήμα που επιθυμούν. Για τον Αμπατζίδη (2014), τα φροντιστήρια αποτελούν εκπαιδευτικούς φορείς που ενισχύουν την ελληνική οικογένεια στην επιδίωξη ενός συγκεκριμένου στόχου, δημιουργούν διαχρονική σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και την οικογένειά τους, χωρίς να ανταγωνίζονται τη δημόσια παιδεία και τον κοινωνικό της ρόλο. Με την πάροδο του χρόνου απέκτησαν έναν χαρακτήρα έντονα λαϊκό, απαραίτητο για την ενίσχυση της κοινωνικής κινητικότητας. Τα Προγράμματα Σπουδών τους επιδιώκουν την ενίσχυση των μαθητών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και την κάλυψη των προσωπικών, μαθησιακών τους αναγκών.

Τα φροντιστήρια, ως υποστηρικτικές δομές μάθησης / διδασκαλίας, τα συναντά κανείς σε πολλές χώρες. Εντοπίζονται, κυρίως, σε αυτές που έχουν ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ στις συγκεκριμένες κοινωνίες είναι ισχυρή η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση (μπορεί να) συμβάλλει στην πρόοδο και την ευημερία (Χατζητέγας, 2008, σ. 75). *Learning Centers* λέγονται στις Η.Π.Α., στον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. *Juku*ονομάζονται στην Ιαπωνία. *Nachhilfe* στη Γερμανία. *Soutien Scolaire* στη Γαλλία. *Preparazione Universitaria* στην Ιταλία. *Explicacoes* στην Πορτογαλία. *Grind Schools* στην Ιρλανδία. *Tutor Agencies*στη Μ. Βρετανία. *Finishing Schools* στην Ινδία. *Hagwon* στην Κορέα. *Buxiban* στην Κίνα. *Dershane* στην Τουρκία. *Tutorial Schools* στο Χονγκ Κονγκ και *Preuniversitario* σε όλη τη Λατινική Αμερική (Χατζητέγας, 2010).

Παρά την έκταση του φαινομένου και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, δεν έχει δοθεί σε αυτό η δέουσα προσοχή τόσο από τους ερευνητές όσο κι από τα κέντρα λήψης αποφάσεων (Bray, 2011). Το Γενικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Directorate General for Education and Culture), σε έρευνα που εκπόνησε για τις δαπάνες που γίνονται στην ιδιωτική εκπαίδευση στα μαθηματικά, τις ξένες γλώσσες και τη μουσική, αποκαλεί τη συμπληρωματική αυτή διδασκαλία «*shadow education*». Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ίδια έκθεση, το ποσοστό των μαθητών που καταφεύγουν σε πρόσθετη φροντιστηριακή βοήθεια, στην τελευταία τάξη του λυκείου, αγγίζει το 99%.Είναι αξιοσημείωτο πως στην Πορτογαλία (Χατζητέγας, 2008) και στην Ιρλανδία (Smyth, 2009, σ.12) όσο αυξάνεται το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τόσο

αυξάνεται και η πιθανότητα να στέλνουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο. Πολλές φορές το τελευταίο ενισχύεται από τους κρατικούς μηχανισμούς με σκοπό τον περιορισμό της παραοικονομίας, γεγονός που ερμηνεύει ως έναν βαθμό την ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης (Χατζητέγας, 2008).

1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η φροντιστηριακή μονάδα είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, καθώς αποτελεί μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για ορισμένο σκοπό (την παροχή εκπαίδευσης), σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Αθανασούλα - Ρέππα, Δακοπούλου κ. ά., 2008). Οι έννοιες της διοίκησης, της διεύθυνσης και της ηγεσίας συνδέονται, καθώς η διοίκηση εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό από τη διεύθυνση, η διεύθυνση μπορεί να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά, αλλά κι ένας ηγέτης μπορεί να εφαρμόζει διοικητικές πρακτικές (Κουτούζης, 1999).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα ηγεσίας: η μετασχηματιστική (transformational) και η συναλλακτική (transactional). Ως συναλλακτική ορίζεται εκείνη που ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής. Η μετασχηματιστική ηγεσία, από την άλλη, είναι το αποτέλεσμα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των διοικούντων με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Ουσιαστικά, σε ανάλογες μορφές ηγεσίας δεν είναι ένα άτομο που ηγείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά μια ομάδα (Dieronitou, 2014).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, ως μία πολυδιάστατη μεταβλητή, δέχεται επιδράσεις από (τα) διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και εργασιακά περιβάλλοντα. Πλήθος ερευνών βασίστηκαν στο Prinicipal Leadership Questionnaire (PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996),προκειμένου να μετρήσουν τον βαθμό στον οποίο ένας ηγέτης υιοθετεί (το) μετασχηματιστικό στιλ. Το PLQ διαμορφώθηκε με βάση τέσσερις παράγοντες, τους οποίους οι Basskαι Avolio (1994) απέδωσαν στο συγκεκριμένο ηγετικό μοντέλο: την πνευματική διέγερση, τα εμπνευσμένα κίνητρα, την εξιδανικευμένη φροντίδα και την εξατομικευμένη προσέγγιση.

1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση έλκει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών εδώ και πολλές δεκαετίες, καθώς συνδέεται με την απόδοση στην εργασία, την παραγωγικότητα και την πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Κάντας, 2009).Χαρακτηριστική είναι η θεωρία των δύο παραγόντων, στην οποία βασίστηκε ο διαχωρισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης σε ενδογενή και εξωγενή (Moreira, Fox&Sparkes, 2002).Η ενδογενής ικανοποίηση σχετίζεται με την εργασία αυτή καθαυτή και τα θετικά συναισθήματα που πηγάζουν από εσωτερικά κίνητρα. Οι Moreira, Fox&Sparkes (2002) περιλαμβάνουν σε αυτά: το συναίσθηματης ολοκλήρωσης ή της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής εξέλιξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα, η εξωγενής αναφέρεται στο περιβάλλον της εργασίας.

Και στον χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση συγκεντρώνει μεγάλο ενδιαφέρον (Papanastasiou&Zembyla, 2004 ·DeNobile&McCormick, 2008). Παράδοξο μοιάζει αρχικά το συμπέρασμα πως, παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τη διδασκαλία, δεν είναι ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Έρευνα που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο καταδεικνύει πως ανάμεσα σε 26 επαγγελματικούς κλάδους, οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στους έξι με τις χειρότερες μέσες βαθμολογίες σε καθένα από τους παράγοντες: σωματική υγεία, ψυχολογική ευεξία και επαγγελματική ικανοποίηση (Johnsonetal., 2005).Το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται περισσότερο ως αποτέλεσμα καθημερινών δραστηριοτήτων και εκπλήρωσης εσωτερικών κινήτρων επιβεβαιώνεται κι από άλλους ερευνητές (DeNobile&McCormick, 2008).

Στον ελλαδικό χώρο διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε ό,τι έχει να κάνει με τη φύση του επαγγέλματός τους και τις σχέσεις τους με τον διευθυντή του σχολείου. Όμως, δεν ισχύει το ίδιο όσον αφορά τον μισθό και τις ευκαιρίες που τους δίνονται για εξέλιξη (Koustelios&Kousteliou, 1998). Οι Ζουρνατζή κ.ά. (2006) επιβεβαίωσαν τα παραπάνω σε έρευνάτουσσε καθηγητές φυσικής αγωγής. Επίσης, ο Ζαβλανός (1999), σε παλιότερη έρευνα, διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους σε τομείς όπως η αυτονομία, η αυτοπραγμάτωση και το γόητρο.

Σε αρκετές έρευνες αναζητήθηκε η επίδρασή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε άλλους παράγοντες (εξαρτημένες μεταβλητές), μεταξύ αυτών και η επαγγελματική ικανοποίηση (Kounietal., 2018). Η ικανοποίηση διακρίνεται σε επιμέρους διαστάσεις, όπως η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, από τους συναδέλφους, από τους μαθητές, από το σχολικό κλίμα. Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να επιδρά στην ικανοποίηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους συναδέλφους του, αλλά και από τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του (Beliaetal., 2014). Ειδικότερα, οι διαστάσεις της εξατομικευμένης προσέγγισης και της εμπνευσμένης παρώθησης φαίνεται ότι συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Loo&Ling, 2018).

Έξι στις επτά έρευνες, που εξέταζαν τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κατέγραψαν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων εννοιών (Bogler, 2002 ·Griffith, 2004 ·Tesfaw, 2014 · Dutta&Sahney 2016 ·Haj&Jubran, 2016 · Sayadi, 2016). Αρκετά ευρήματα μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί μεταβλητή πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπάρχουν μελέτες που διαχώρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε ενδογενή και εξωγενή. Και σε αυτές διαπιστώθηκε υψηλή θετική συσχέτισή της (και στις δύο της μορφές) με το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας (Korkmaz, 2007 ·Tesfaw, 2014). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι Dutta&Sahney (2016) δεν εντόπισαν κάποια συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στις προαναφερόμενες έρευνες, η εξιδανικευμένη φροντίδα είχε θετικά σημαντική σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση σε επίπεδα υψηλότερα από τις υπόλοιπες διαστάσεις της

μετασχηματιστικής ηγεσίας (Tesfaw, 2014· Sayadi,2016). Το ίδιο ισχύει και για την πνευματική διέγερση, η οποία επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού οράματος.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα. Για την επιλογή του δείγματος έγινε συνδυασμός της βολικής δειγματοληψίας και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας(Robson, 2010).Το δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε φροντιστήρια της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από αυτούς, οι 69 (46%) ήταν άνδρες και οι 81 γυναίκες (54%).Η πλειονότητά τους (58.6%) αποτελείται από εκπαιδευτικούς ηλικίας 35 έως 45 ετών. Οι μισοί ήταν φιλόλογοι και μαθηματικοί (30% και 22.7% αντίστοιχα). Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, το 42.1%διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Στον φροντιστηριακό χώρο εργάζονται και εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (N=4).

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν ένα έντυπο αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Αυτό χωρίζονταν σε τρία μέρη, που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο αφορούσε δημογραφικά / επαγγελματικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, ειδικότητα και έτη προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος διερευνούσε το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των Φ.Δ.Ε., μέσω της διαδικασίας της ετεροαξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για αυτόν τον σκοπό βασίστηκε στο Principal Leadership Questionnaire (PLQ) των Jantzi και Leithwood (1996), στην ελληνική του έκδοση, όπως αναφέρεται στο Γκόλια (2014), προσαρμοσμένο ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Τέλος, το τρίτο, και τελευταίο μέρος, μελετούσε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φ.Δ.Ε. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το Teachers Satisfaction Inventory (TSI), όπως αναφέρεται στο Γκόλια (2014). Η μέτρηση έγινε μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Linkert.Οι τιμές του δείκτη Cronbach'sAlpha(για κάθε ενότητα, αλλά και για το σύνολο του ερωτηματολογίου)κυμαίνονταν από 0.719 έως 0.858, με συνολική 0.936.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό SPSSv. 24. Στο τμήμα της περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες στις επιμέρους ενότητες ερωτήσεων, καθώς και τα μέτρα θέσης, διασποράς, κύρτωσης και ασυμμετρίας των υπό εξέταση μεταβλητών. Στη συνέχεια, έγιναν τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Τελικά, πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann- Whitneyκαι Kruskal-Wallis για τη σύγκριση των ενδιάμεσων τιμών των μεταβλητών που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, αλλά και κριτήρια t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ώστε να ελεγχθούν διαφορές ανάμεσα στις μέσες τιμές των μεταβλητών που κατανέμονταν κανονικά τόσο σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία όσο και με την επαγγελματική ικανοποίηση. Για τους ελέγχους συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι

συντελεστές Pearson και Spearman.Το καταληκτικό ερευνητικό βήμα ήταν η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να επιτύχουμε λεπτομερέστερη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών, που αντιστοιχούν στις πέντε διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με τη μεταβλητή «Επαγγελματική Ικανοποίηση». Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p<0.05$, αν και σε αρκετά σημεία χρησιμοποιήθηκε το 0.01.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1ο) Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας εντοπίζεται στον φροντιστηριακό χώρο, όπως αυτό το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί;

2ο) Υπάρχει διαφοροποίηση της αντίληψης του στιλ ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά /εργασιακά χαρακτηριστικά τους;

3ο)Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4ο)Διαφοροποιείται το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά / επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;

5ο) Υπάρχει σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας, όπως γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, και του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησής τους;

3. Παρουσίαση των ευρημάτων

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στιλ ηγεσίας της διεύθυνσης

Στην υποενότητα των ερωτήσεων που αφορούσαν το πρότυπο συμπεριφοράς, το 96% των ερωτηθέντων θεωρεί πως η διεύθυνσή του είναι ικανή να ξεπερνά τα περισσότερα εμπόδια. Το 69.3% τη θεωρεί αξιόπιστη, το 72.7 % ηθική και το 68.6% επιτυχημένη. Το 69.3% πιστεύει πως οι διευθυντές τους χρησιμοποιούν τεχνικές, ώστε να ενισχύσουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Το 60%υποστηρίζει πως τους παρέχονται ικανοποιητικοί πόροι για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών και πως η διεύθυνση προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσωπικές τους ανάγκες (55.3%).Αξιοσημείωτο είναι πως το 35.3% του δείγματος ούτε διαφωνεί - ούτε συμφωνεί στο ότι η διεύθυνση του παρέχει ευκαιρίες επιμόρφωσης σχετικές με το επάγγελμά του, με το υπόλοιπο 38% να διαφωνεί.

Ακόμη, η δημιουργία υψηλών προσδοκιών θεωρείται από το δείγμα πως στη φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί ξεκάθαρο στόχο. Το 92% πιστεύει πως η διεύθυνση εστιάζει στη βέλτιστη απόδοση του φροντιστηρίου και το 77.4% πως έχει υψηλές προσδοκίες από τους καθηγητές. Όμως, το 40.7% δεν μπορεί ή σκοπίμως αποφεύγει να διατυπώσει με σαφή τρόπο κατά πόσο η διεύθυνση του φροντιστηρίου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς είτε να επανεξετάζουν τις βασικές αρχές τους, είτε όσα διδάσκουν στους μαθητές τους, είτε να σκεφτούν τρόπους βελτίωσης της υλοποίησης του προγράμματος του φροντιστηρίου.

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι πρώτες ενδείξεις της περιγραφικής στατιστικής, ορίστηκαν οι μεταβλητές που φαίνονται στον Πίνακα 1.Αυτές αντιστοιχούν στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά τον βαθμό που η διεύθυνσή τους διαθέτει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Αυτό έγινε με τον υπολογισμό του μέσου όρου των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις της αντίστοιχης υποενότητας. Η συγκεντρωτική μεταβλητή «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ορίστηκε ως ο μέσος όρος των προηγούμενων πέντε, προκειμένου να προκύψει μια συνολική εικόνα του δείγματος.

Πίνακας 1: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Πρότυπο Συμπεριφοράς, Ενίσχυση Αφοσίωσης, Εξιδανικευμένη Φροντίδα, Υψηλές Προσδοκίες, Παροχή Οράματος και Μετασχηματιστική Ηγεσία

	Μ.Ο.	**Διάμεσος**	**Τ.Α.**
Πρότυπο Συμπεριφοράς	3.91	4.0	.605
Ενίσχυση Αφοσίωσης	3.65	3.6	.640
Εξιδανικευμένη Φροντίδα	3.52	3.6	.682
Υψηλές Προσδοκίες	3.84	3.8	.563
Παροχή Οράματος	3.90	4.0	.678
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3.76	3.7	.540

Παρατηρούμε ότι υπάρχει γενικά μια ομοιομορφία σε σχέση με τους μέσους όρους, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται από 3.52 έως 3.91. Ταυτόχρονα, οι διάμεσοι των μεταβλητών βρίσκονται κοντά στη μέση τιμή. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως ο βαθμός στον οποίο υιοθετείται το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας είναι ικανοποιητικό, καθώς υπάρχει μια σαφής τάση προς το «Συμφωνώ».

3.2 Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα

Τα αποτελέσματα του ελέγχουMann - Whitneyέδειξαν ότι μόνο στη μεταβλητή «Πρότυπο Συμπεριφοράς» ($U=2245$, $p=0.037<0.05$) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, με τις γυναίκες να αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό τη διεύθυνσή τους ως πρότυπο συμπεριφοράς. Το στατιστικό κριτήριο Kruskal - Wallisκατέγραψε ότι σε όλες τις μεταβλητές υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες (τα p-values<0.05). Έτσι, ανάλογα με την ηλικία τους, οι καθηγητές αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας: τη διεύθυνση ως πρότυπο συμπεριφοράς ($H(5)=13.819$, $p=0.017$), την ενίσχυση της αφοσίωσης ($H(5)=16.188$, $p=0.006$), την εξιδανικευμένη φροντίδα που δέχονται ($H(5)=15.292$, $p=0.009$), της υψηλές προσδοκίες ($H(5)=16.23$, $p=0.006$), αλλά και την παροχή οράματος ($H(5)=17.637$, $p=0.003$).

Παρατηρούμε στον Πίνακα 2 πως η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει πολύ υψηλές τιμές σε όλους τους τομείς. Παρ' όλο που το πλήθος των ατόμων που ανήκουν σε αυτή είναι μικρό, οι υψηλές τιμές είναι μία ένδειξη πως οι μεγαλύτερης ηλικίας καθηγητές αντιλαμβάνονται τον τρόπο διοίκησης ως μετασχηματιστικό σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Αμέσως μετά, η ομάδα 22-29 εμφανίζει υψηλότερες τιμές σε

σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες (πλην της 50+) στις μεταβλητές «Πρότυπο Συμπεριφοράς» και «Εξιδανικευμένη Φροντίδα». Τέλος, η ομάδα 30-34 παρουσιάζει υψηλότερες τιμές από τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες στην «Ενίσχυση Αφοσίωσης» και τις «Υψηλές Προσδοκίες».

Πίνακας 2: Συγκρίσεις διαμέσων των μεταβλητών, που αντιστοιχούν στις διστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με βάση τις ηλικιακές ομάδες των ερωτώμενων

Ηλικία		Πρότυπο Συμπεριφοράς	Ενίσχυση Αφοσίωσης	Εξιδανικευμένη Φροντίδα	Υψηλές Προσδοκίες	Παροχή οράματος
22-29	Διάμεσος	4.14	3.30	4.20	3.75	4.00
30-34	Διάμεσος	4.00	3.80	3.60	4.00	4.00
35-39	Διάμεσος	3.85	3.60	3.40	3.83	4.00
40-44	Διάμεσος	4.00	3.40	3.50	3.83	3.66
45-49	Διάμεσος	3.14	3.40	3.10	3.41	3.33
50+	Διάμεσος	4.85	4.80	4.50	4.91	4.66

Ως προς την ειδικότητα, μόνο στη μεταβλητή «Πρότυπο Συμπεριφοράς» παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($H(6)=12.83$, $0.046<0.05$). Μπορεί, λοιπόν, να ισχυριστεί κανείς πως οι καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις ενέργειες / το στιλ ηγεσίας της διεύθυνσής τους. Οι κατά ζεύγη συγκρίσεις έδειξαν πως στατιστικά σημαντικές τιμές δίνουν οι φιλόλογοι σε σχέση με: α) τους βιολόγους ($p=0.018<0.05$), β) τους μαθηματικούς ($p=0.021<0.05$) και γ) τους φυσικούς($p=0.007<0.05$). Επίσης, οι οικονομολόγοι σε σχέση με τους φυσικούς($p=0.045<0.05$). Συμπερασματικά, οι φιλόλογοι βαθμολογούν υψηλότερα την προαναφερόμενη μεταβλητή σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

3.3 Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το 60.7% των ερωτώμενων απάντησε ότι συνεργάζεται εποικοδομητικά με την διεύθυνση του φροντιστηρίου, ενώ το 58.7% συμφωνεί ότι τον/την βοηθά όταν τον/την χρειάζεται και το 43.3% ότι κατανοεί τα προβλήματά του. Όσον αφορά την ικανοποίηση που πηγάζει από τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, τα αποτελέσματα που καταγράφονται είναι αρκετά υψηλά. Το 95.4% πιστεύει πως οι συνάδελφοί του είναι φιλικοί. Στα ερωτήματα που αφορούσαν τη φύση της εργασίας, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ξεπερνά το 70% του δείγματος. Ταυτόχρονα, το 80% του δείγματος πιστεύει οι μαθητές τους τούς σέβονται και τούς αναγνωρίζουν.

Από την άλλη, η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι καθηγητές που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση από τον ελεύθερό τους χρόνο είναι μικρή. Το 61.3% του

δείγματος πιστεύει πως χρειάζεται να μεταφέρει εργασία στο σπίτι. Το 82.7% των καθηγητών δεν ικανοποιείται από τον χρόνο που του απομένει για την προσωπική του ζωή. Το 74% «ενοχοποιεί» το ωράριο εργασίας και το 76% θυσιάζει χρόνο από την οικογένειά του, ώστε να ανταπεξέλθει στις εργασιακές του υποχρεώσεις. Ταυτόχρονα, μόλις το 14%είναι ικανοποιημένο από τον μισθό του, ενώ πάνω από το 50% του δείγματος χρειάζεται να εργάζεται τουλάχιστον σε δύο εργοδότες, ώστε να συμπληρώσει τον μισθό του. Επιπλέον, οι καθηγητές παρουσιάζονται αδιάφοροι σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς που χαρακτηρίζει τον φροντιστηριακό χώρο, καθώς το 57% των ερωτηθέντων εμφανίζεται ουδέτερο στην αντίστοιχη ερώτηση. Τέλος, ο χώρος εργασίας φαίνεται να ικανοποιεί αρκετά τους εκπαιδευτικούς.

Επιχειρώντας να μελετήσουμε βαθύτερα τα συγκεκριμένα ευρήματα, ορίσαμε 7 νέες μεταβλητές, που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).Η συγκεντρωτική μεταβλητή με τίτλο «Επαγγελματική Ικανοποίηση» αποτελεί τον μέσο όρο των προηγούμενων. Τα αποτελέσματα δείχνουν έναν οριακά θετικό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης όσον αφορά τη διεύθυνση του φροντιστηρίου, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τη φύση της εργασίας. Η ικανοποίηση που πηγάζει από τον χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού κυμαίνεται σε επίπεδα άνω του μετρίου (Μ.Ο.= 3.98,Τ.Α.=0.704). Υπάρχουν, όμως, και τομείς που οι τιμές διαφοροποιούνται και εκφράζουν τη δυσαρέσκεια του δείγματος σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο που τους απομένει, αλλά και τις οικονομικές απολαβές τους.

Πίνακας 3: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών που αφορούν τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

	Μ.Ο.	**Διάμεσος**	**Τ.Α.**
Ε_Ι_Διεύθυνση	3.91	4.0	.625
Ε_Ι_Συναδέλφους	4.26	4.2	.531
Ε_Ι_Φύση_Εργασίας	4.21	4.2	.585
Ε_Ι_ Ελεύθερος_ Χρόνος	1.90	1.75	.605
Ε_Ι_Οικονομικές_Απολαβές	2.65	2.66	.874
Ε_Ι_ Χώρος	3.98	3.98	.704
Ε_Ι_ Μαθητές	4.26	4.0	.583
Επαγγελματική Ικανοποίηση	3.59	3.64	.423

Όσον αφορά την ικανοποίηση που πηγάζει από τις οικονομικές απολαβές, η μέση τιμή εξακολουθεί να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Στους ελέγχους Kolmogorov -Smirnovπου πραγματοποιήθηκαν προέκυψε πως μόνο η συγκεντρωτική μεταβλητή «Επαγγελματική Ικανοποίηση είχεp-value 0.289>0.05, και συνεπώς ακολουθεί την κανονική κατανομή.

3.4 Διαφοροποιήσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την ειδικότητα

Ο έλεγχος Mann-Whitneyεντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων μόνο στη «Ε_Ι_Φύση_Εργασίας» (U=2027.5, p=0.004<0.05), όπουοι γυναίκες φαίνεται να αποκομίζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα. Θεωρούν πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός σε υψηλότερο βαθμό από ότι οι άντρες.

Παρατηρήθηκαν(Πίνακας 4), ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ενδιάμεσες τιμές (Kruskal-Wallis) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στις μεταβλητές: «Ε_Ι_Διεύθυνση» (H(5)=16.452,p=0.006<0.05),«Ε_Ι_Μαθητές» (H(5)=12.3,p=0.031<0.05), «Ε_Ι_Οικονομικές_Απολαβές» (H(5)=14.355, 0.014<0.05) και «Ε_Ι_Χώρος» (H(4)=14.717, 0.012<0.05). Από τη σύγκριση κατάζεύγη(Mann-Whitney) βρέθηκε ότι η νεότερη ηλικιακή ομάδα αισθάνεται μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους μαθητές της (p=0.023<0.05) σε σχέση με αυτή των 35-39. Ακόμη, εμφανίζει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τον χώρο εργασίας σε σχέση με τις ηλικίες 45-50 (p=0.043<0.05). Η ηλικιακή ομάδα 30-34 εμφανίζει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους τομείς των οικονομικών απολαβών (p=0.042<0.05) και του περιβάλλοντος εργασίας (p=0.021<0.05) από την αντίστοιχη μεταξύ 45 και 50. Ακόμη, οι καθηγητές που είναι μεταξύ 35 και 39 δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τη διεύθυνση (p=0.018<0.05) και το περιβάλλον εργασίας (p=0.014<0.05) σε σχέση μεεκείνους που βρίσκονται στην ομάδα των 45-50. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα 50+ διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλες τις υπόλοιπες. Δίνει, μάλιστα, τις μεγαλύτερες τιμές στις αντίστοιχες διαμέσους.

Πίνακας 4: Εύρος και Διάμεσος για τις μεταβλητές Ε_Ι_Διεύθυνση, Ε_Ι_Μαθητές, Ε_Ι_Οικονομικές Απολαβές και Ε_Ι_Περιβάλλον ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικία		Ε_Ι_Διεύθυνση	Ε_Ι_Μαθητές	Ε_Ι_Οικονομικές Απολαβές	Ε_Ι_Περιβάλλον
22-29	Διάμεσος	4.00	3.62	3.16	4.00
30-34	Διάμεσος	4.00	4.12	2.66	4.00
35-39	Διάμεσος	3.80	4.25	2.66	4.00
40-44	Διάμεσος	3.80	4.00	2.50	4.00
45-50	Διάμεσος	3.30	4.00	2.00	2.75
50+	Διάμεσος	5.00	5.00	4.00	5.00

Στατιστικά σημαντικό εύρημα καταγράφηκε από το κριτήριο One Way ANOVA και στην «Επαγγελματική ικανοποίηση»(F=5.000, p=0.000<0.05). Η PostHoc ανάλυση, που έγινε με τη μέθοδο Bonferroni,έδειξε πως η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών παρουσίαζε τον

μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με όλες τις άλλες (σε αντίθεση με αυτή των 45-50, που κατέγραφε τον μικρότερο).

Επίσης, επιβεβαιώθηκε το εύρημα σχετικών ερευνών πως οι έγγαμοι καθηγητές δίνουν μεγαλύτερη τιμή στη διάμεσο της μεταβλητής «E_I_Φύση Εργασίας» (p=0.014<0.05). Οι μαθηματικοί (p=0.03<0.05), οι οικονομολόγοι (p=0.018<0.05) και οι φιλόλογοι (p=0.00<0.05) φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

3.5Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Αρχικά διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση (r = 0.735) μεταξύ των μεταβλητών «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και «Επαγγελματική Ικανοποίηση»(p=0.000<0.01). Έχοντας αυτό ως δεδομένο, διερευνήσαμε την ύπαρξη γραμμικής σχέσης ανάμεσα στις 5 μεταβλητές / διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία αποτέλεσε την εξαρτημένη μεταβλητή. Οι τιμές του συντελεστή Pearson μεταξύ της «Επαγγελματικής Ικανοποίησης» και της μεταβλητής: α) «Πρότυπα Συμπεριφοράς» ήταν 0.602, β) «Εξιδανικευμένη Φροντίδα» ήταν 0.621 και γ) «Παροχή Οράματος» 0.603 (p=0.000<0.001).

Ιδανική συνθήκη για την ανάπτυξη ενός μοντέλου πρόβλεψης είναι η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ των επιλεγμένων μεταβλητών (ανεξάρτητης - εξαρτημένης). Ταυτόχρονα, η απουσία συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση γνωρίζοντας ότι οι προαναφερόμενες προϋποθέσεις πληρούνταν οριακά. Έχοντας υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες, επιλέξαμε για τη δημιουργία του μοντέλου τη μέθοδο Stepwise, ώστε σταδιακά να προκύψουν οι βέλτιστοι συνδυασμοί μεταβλητών και να γίνουν όλοι οι δυνατοί έλεγχοι για τη σημαντικότητα τους. Έτσι, προέκυψαν τρία μοντέλα πρόβλεψης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 : Μοντέλα πρόβλεψης με βάση την Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Model	R Square
1ο	.645
2ο	.704
3ο	.725

Το πρώτο επεξηγεί το 64.5% της συνολικής διακύμανσης του δείγματος, το δεύτερο το 70.4% και το τρίτο το 72.5% (p-value =0.000<0.01). Η μαθηματική απόδοση του τρίτου είναι η ακόλουθη:

$$Επαγ - Ικ = 1.518 + 0.226 * Πρ_Συμπερ + 0.172 * Παρ_Οράμ + 0.15 * Εξ_Φρ$$

Η σταθερά του μοντέλου ερμηνεύει την πιθανή τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές πάρουν την τιμή 0. Οι συντελεστές, πάλι, των ανεξάρτητων μεταβλητών εκφράζουν την αύξηση της αναμενόμενης τιμής της επαγγελματικής ικανοποίησης, όταν αυτές αυξηθούν αντίστοιχα κατά μία μονάδα. Αν, λοιπόν, δώσουμε στις ανεξάρτητες μεταβλητές την τιμή 432, τότε προκύπτει:

$$Επαγ_Ικ = 1.518 + 0.226 * 4 + 0.172 * 4 + 0.15 * 4$$
$$Επαγ_Ικ = 1.518 + 0.904 + 0.668 + 0.60 = 3.71$$

Η αναμενόμενη τιμή της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι 3.71. Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που συμφωνεί πως η διεύθυνσή του αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, παρέχει όραμα και εξιδανικευμένη φροντίδα αναμένεται να αισθάνεται επαγγελματικά ικανοποιημένος.

Καταληκτικό βήμα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης αποτέλεσε ο έλεγχος κανονικότητας των καταλοίπων. Για το σκοπό αυτό μελετήσαμε το διάγραμμα διασποράς με τις τιμές των καταλοίπων της εξαρτημένης μεταβλητής. Η εικόνα δεν μοιάζει τυχαία, καθώς διακρίνεται μια τάση για γραμμική θετική συσχέτιση. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως υπάρχει και κάποιος άλλος παράγοντας που επιδρά στη εξαρτημένη μεταβλητή, αλλά δε συμμετέχει σε κανένα από τα μοντέλα. Είναι αναγκαία η διερεύνησή του με τη βοήθεια μιας συμπληρωματικής έρευνας, ώστε να προκύψει ένα ισχυρότερο μοντέλο πρόβλεψης.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

4.1 Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν πως το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας εμφανίζεται στον φροντιστηριακό χώρο σε όλες του τις διαστάσεις. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με αυτά των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, ο βαθμός εμφάνισής του δεν είναι αρκετά υψηλός. Το συμπέρασμα πως η έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα στην προώθησή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας (Παπαθωμόπουλο,2016) δεν ισχύει στη Φ.Δ.Ε., καθώς κάθε μονάδα είναι υπεύθυνη για την επιλογή του προσωπικού, τον τρόπο διδασκαλίας, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Πρόγραμμα Σπουδών της. Η αυτονομία της είναι μεγάλη, γι' αυτό προκύπτει η αναγκαιότητα να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, δεν παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας που εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή είναι αυτή του προτύπου συμπεριφοράς. Επομένως, η διεύθυνση

[32] Κάνοντας την υπόθεση ότι τόσο αξιολόγησε ένας εκπαιδευτικός τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας της διεύθυνσής του σε μία κλίμακα Likertαπό το 1 έως το 5.

στηρίζει τους εκπαιδευτικούς της, τους εμπνέει εμπιστοσύνη και λειτουργεί ως ηθικό πρότυπο. Ακολουθεί η παροχή οράματος και οι υψηλές προσδοκίες. Ο εκπαιδευτικός, που υποστηρίζεται από τον διευθυντή του και παίρνει πρωτοβουλίες προς όφελος της φροντιστηριακής μονάδας, διακατέχεται από υψηλό αίσθημα ευθύνης. Η ενίσχυση της αφοσίωσης και η εξιδανικευμένη φροντίδα είναι οι τομείς με τη μικρότερη μέση τιμή. Δηλαδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται (ή δηλώνουν) πως η διεύθυνση τους τούς υπολογίζει και τούς αντιμετωπίζει ως άτομα με ξεχωριστές ανάγκες και δεξιότητες, ταυτόχρονα θεωρούν πως δεν τους παρέχονται ευκαιρίες εξέλιξης και επιμόρφωσης.

Ακόμη, προέκυψε πως οι γυναίκες εκλαμβάνουν τον διευθυντή / τρια ως πρότυπο σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Με δεδομένο ότι στην πλειονότητά τους τα διευθυντικά στελέχη είναι άνδρες, η διαφορά φύλου, πιθανόν, είναι εκείνη που λειτουργεί καταλυτικά στη δημιουργία προτύπων. Στην ίδια διάσταση παρατηρήθηκε πως καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό τη δυνατότητα της διεύθυνσής τους να λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Οι φιλόλογοι, και δευτερευόντως οι οικονομολόγοι, θεωρούν τη διεύθυνσή τους ως πρότυπο συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι συνάδελφοί τους άλλων ειδικοτήτων (φυσικοί, βιολόγοι). Τέλος, οι καθηγητές εκλαμβάνουν διαφορετικά τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας ανάλογα με την ηλικία τους. Πιθανόν, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, έχουν την εμπειρία να αξιολογήσουν καταστάσεις, κατά συνέπεια να αντιληφθούν / να θεωρήσουν / να απαιτήσουν τον εαυτό τους ως (συν)διαμορφωτή του οράματος της φροντιστηριακής μονάδας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ομάδα 30 - 34 παρουσιάζει υψηλότερες τιμές από τις υπόλοιπες στις διαστάσεις «Ενίσχυση Αφοσίωσης» και «Υψηλές Προσδοκίες». Αυτό μπορεί να σημαίνει είτε ότι αυτή η ηλικιακή ομάδα δείχνει υπερβάλλοντα ζήλο, καθώς βρίσκεται στο ξεκίνημα της σταδιοδρομίας της και διακατέχεται από ενθουσιασμό και διάθεση για συνεργασία, είτε ότι ακολουθεί πιστά τις νόρμες του φροντιστηρίου, προσδοκώντας σε μελλοντική ανέλιξη.

4.2 Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Φ.Δ.Ε.

Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φ.Δ.Ε. ήταν σημαντική, αλλά όχι αρκετά υψηλή, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο σε καθηγητές δημόσιων σχολείων (Koustelios, 2001 ·Koustelios&Tsigilis 2005 ·Ταρασιάδου&Πλατσίδου, 2009). Η εργασιακή ανασφάλεια που νιώθουν οι πρώτοι, η πληθώρα εργασιακών καθεστώτων (πολλές φορές μη καταγεγραμμένων), οι χαμηλές οικονομικές απολαβές και ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος δημιουργούν ένα εντελώς διαφορετικό ψυχολογικό υπόβαθρο από αυτό των συναδέλφων τους του δημόσιου σχολείου. Πρόσθετο ερμηνευτικό παράγοντα αποτελεί το γεγονός πως ένα μεγάλο μέρος τους προσδοκά την απορρόφησή του από την τυπική εκπαίδευση, αλλά και το γεγονός της σύγκρισης από τους ερωτώμενους των εργασιακών συνθηκών στους δύο χώρους (ιδιωτική - δημόσια εκπαίδευση).

Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης καταγράφηκε στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα των Taliadorou&Pashiardis (2015), όπου διαπιστώνεται η κοινωνική διάσταση της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, που αισθάνονται ασφάλεια και υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα άγχους και γίνονται πιο αποδοτικοί (Kyriacou, 2001). Η ικανοποίηση που αισθάνονται από τη φύση της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα, ενώ ακολουθεί η ικανοποίηση από το περιβάλλον εργασίας33. Τελευταία κατατάσσουν την ικανοποίηση από τη σχέση τους με τη διεύθυνση. Κι αυτό, παρά το γεγονός ότι θεωρούν πως θα έχουν τη βοήθεια, την κατανόησή της, καθώς και δίκαιη αντιμετώπιση εκ μέρους της. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται κι από τους Saiti (2007) και Ζουρνατζή κ.α. (2006).

Επιπλέον, οι καθηγητές των Φ.Δ.Ε. εξέφρασαν έντονη δυσφορία για τον ελεύθερο χρόνο που τους απομένει και τις οικονομικές τους απολαβές. Όσον αφορά τον ελεύθερο χρόνο, δεν είναι εύκολο να γίνουν συγκρίσεις με παλαιότερες έρευνες, καθώς η συγκεκριμένη παράμετρος απουσιάσει από αυτές. Παρόλο που αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων (αυτοπραγμάτωσης), εν αντιθέσει με τα εξωτερικά που σημειώνουν μικρή επίδραση(Ma &MacMillan, 2010), στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου είναι ικανή να επηρεάσει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, οι τελευταίοι πιστεύουν πως δεν έχουν τις απολαβές τις οποίες αξίζουν. Το συγκεκριμένο εύρημα καταγράφουν και ερευνητές που μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία (Ζουρνατζή κ.ά., 2006). Μάλιστα, οι Πολυμεροπούλου, Σκόδρα και Σόρκος (2015)διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και πριν το 2010, προέβαλαν την απογοήτευσή τους σε σχέση με τον μισθό και το κύρος που προσδίδει αυτός στο επάγγελμά τους. Εάν, λοιπόν, δεχτούμε πως ο μέσος μισθός ενός καθηγητή που διδάσκει στη φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο της δημόσιας εκπαίδευσης, και ταυτόχρονα ότι η εργασία του δεν του παρέχει κανενός είδους εξασφάλιση, μπορούμε να ερμηνεύσουμε γιατί ο βαθμός ικανοποίησης που λαμβάνει από αυτόν τον τομέα είναι χαμηλός. Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο, το οποίο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, είναι αν η συγκεκριμένη παράμετρος είναι ικανή να μεταβάλλει τον επαγγελματικό προσανατολισμό των καθηγητών, όπως διαπίστωσε ο Langdon (1999).

Οι γυναίκες φαίνεται να αποκομίζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα από τη φύση της εργασίας τους. Θεωρούν πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, πιο πολύ από ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους. Ταυτόχρονα, και η ειδικότητα επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι καθηγητές στη συγκεκριμένη διάσταση της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φυσικοί βιώνουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθηματικούς, τους οικονομολόγους και τους φιλόλογους από τη φύση της εργασίας τους. Μάλιστα, οι τελευταίοι καταγράφουν τα υψηλότερα ποσοστά.

[33] Με την έννοια του ίδιου του χώρου.

Από τα ευρήματά μας αναδείχτηκε κι ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης, καθώς οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους άγαμους. Επιπρόσθετα, η ηλικία παρεμβαίνει στη διαμόρφωση του επιπέδου της ικανοποίησης. Η συγκεκριμένη μεταβλητή φαίνεται να επηρεάζει την ικανοποίηση που νιώθουν από: τη σχέση τους με τη διεύθυνση του φροντιστηρίου, τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τις οικονομικές τους απολαβές, αλλά και τον χώρο όπου εργάζονται.Η νεότερη ηλικιακή ομάδα (35-39) αισθάνεται τη μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους μαθητές της. Επίσης, η ηλικιακή ομάδα των 30-34 εμφανίζει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση στους τομείς των οικονομικών απολαβών και του περιβάλλοντος εργασίας από αυτήν των 45-50. Μία πιθανή ερμηνεία είναι πως η ηλικιακή ομάδα των 30-34 βρίσκεται σε εκείνο το σημείο της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας, στο οποίο έχει εξελιχθεί επαγγελματικά (άρα και οικονομικά), έχοντας ως δεδομένο ότι έχει εισέλθει στον φροντιστηριακό χώρο νωρίτερα και προσδοκά μεγαλύτερη βελτίωση στο μέλλον (ενδεχομένως παγίωση της θέσης τους). Αντίθετα, οι καθηγητές που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 45-50 είναι αρκετά έμπειροι και, όπως καταδεικνύει η έρευνα, νιώθουν απογοητευμένοι σε σχέση με το καθεστώς εργασίας και τις οικονομικές απολαβές τους, που δεν αντιστοιχούν στα αναμενόμενα από αυτούς (π.χ., εξαιτίας και των αυξημένων οικογενειακών τους υποχρεώσεων). Το εν λόγω συμπέρασμα ενισχύεται και από την ανάλυση της συγκεντρωτικής μεταβλητής «Επαγγελματική Ικανοποίηση».

4.3 Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Φ.Δ.Ε., και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης

Διαπιστώθηκε η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης μεταξύ του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Φ.Δ.Ε., και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από αρκετέςέρευνες (Bogler, 2002 · Griffith 2004 ·Tesfaw,2014 · Dutta&Sahney, 2016 ·Haj&Jubran, 2016 · Sayadi,2016). Μάλιστα, επέτρεψε να προσδιοριστεί ένα προσεγγιστικό μοντέλο πρόβλεψης της επαγγελματικήςικανοποίησης.Η αναμενόμενη τιμή της τελευταίαςπροκύπτει εάν είναι γνωστές οι τιμές των διαστάσεων / μεταβλητών: «Πρότυπο Συμπεριφοράς», «Παροχή Οράματος» και «Εξιδανικευμένη Φροντίδα». Θα πρέπει να επισημάνουμε πως το συγκεκριμένο μοντέλο πρόβλεψης ερμηνεύει το 72.5% της συνολικής διακύμανσης των απαντήσεων του δείγματος.

4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Με τη συγκεκριμένη μελέτηεπιδιώξαμε μία πρώτη προσέγγιση του φροντιστηριακού χώρου, μία σκιαγράφηση των προβλημάτων του.Η έκταση, όμως, της έρευνας δεν είναι ικανή ώστε να δώσει αποτελέσματα που να μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο, να διεξαχθεί μία έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας. Ταυτόχρονα, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν το

μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας. Θα επέτρεπε να κατανοήσουμε εάν έχουν οδηγηθεί σε αυτό το μοντέλοηγεσίας συνειδητά ή όχι, μετά από κάποιου είδους επιμόρφωση κτλ.

Χρήσιμη θα ήταν, επίσης, η ποιοτική προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας, ώστε να μελετηθείεάν υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια.Η περαιτέρω διερεύνηση του ψυχολογικού προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον χώρο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης θα αναδεικνύεισυναισθήματα, που δεν έχουν καταγραφεί έως σήμερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (2008).*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Τόμος Α΄. Πάτρα:ΕΑΠ.

Αμπατζίδης, Κ. (2014, Νοέμβριος 14).Φροντιστηριακήεκπαίδευσηκαιδημόσιαπαιδεία: Ανταγωνιστές ήσυνοδοιπόροι; Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2019, από https://www.oefe.gr/el/normal/13/10147/Viewarticle.aspx

Bass, B.M.,& B.J. Avolio(1994).*Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Belias, D., A. Gkolia,& A. Koustelios (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers; satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences, 3*(6), 69-80. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2019, απόhttp://www.ejbss.com/recent.aspx

Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education,18,* 665-673. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2019, απόhttps://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440967.pdf

Bray, M. (2011)*The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. EuropeanCommission.

Βασιλειάδου, Δ.,& Ε. Διερωνίτου (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 3,* 92-108. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2019, από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf

Γκόλια, Α.Κ. (2014).*Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας.*ΑδημοσίευτηΔιδακτορικήΔιατριβή.ΠανεπιστήμιοΘεσσαλίας.

DeNobile, J.J.,&J. McCormick(2008).Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101 - 122.

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership.*Journal of Arts, Science and Commerce, 5*(1),37-43.

Dutta, V., &S. Sahney(2016). School leadership and its impact on student achievement: the mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management,30*(6), 941-958. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2019, απόhttps://eric.ed.gov/?id=EJ1109267

Haj, S., & A. M. Jubran, (2016). The extent of principals' application of the transformational leadership and its relationship to the level of job satisfaction among teachers of Galilee Region. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 114-119.

Herzberg, F. (1968).*Work and the Nature of Man.* London: Staples Press.

Griffith, J. (2004).Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration,42*(3), 333-356.Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2019, απόhttps://doi.org/10.1108/095782304410534667

Johnson, S., C. Cooper, S. Cartwright, I. Donald, P. Taylor,& C. Millet (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20* (2), 178-187. doi: 10.1108/02683940510579803

Korkmaz, M.(2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly, 30*(3), 32-55.Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου2019, από, https://eric.ed.gov/?id=EJ787712

Kouni, Z., M. Loutsoukos,& D. Panta (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership. A case study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(8),89-106. http://doi.org/10.26803/ijlter.17.8.6

Koutselios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Physical Education, 42*(2), 85-90.

Koutselios, A.,& I. Koutseliou (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Phychological Reports, 82*, 131-136.

Koutselios, A.,& N. Tsigillis (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review, 11* (2), 189 - 203.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for Future Research. *EducationalReview, 53*, 27 - 35. http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628

Κάντας, Α. (2009).*Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008).*Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων: Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. ΤόμοςΑ΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Langdon, C.A. (1999). The fifth Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan, 80*(8), 611-618.

Jantzi, D.,& K. Leithwood (1996). Toward an explanation of variation in teachers Perception of transformational leadership. *Educational Administration Quarterly, 32*, 512-538.https://doi.org/10.1177%2F0013161X9603200404

Loo, S.C.,& Y. L. Ling (2018). Transformational leadership as a predictor towards job satisfaction among form six teachers in Sarawak, *International Journal of Education,11*(1),1-5. http://dx.doi.org/10.17509/ije.v11i1.1108

Ma, X.,& R. B. MacMillan (2010). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research,93*, 39-47.

https://doi.org/10.1080/00220679909597627

Moreira, H., K.R. Fox,& A.C. Sparkes (2002). Job Motivation Profiles of Physical Educators:Theoretical Background and Instrument Development. *British Educational Research Journal, 28*(6), 845-861.

Papanastasiou, E.,& M. Zembyla (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *JournalofEducationalAdministration, 42*, 357 -374.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ. 37- 73). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Πολυμεροπούλου, Β., Ε. Σκόδρα,& Γ. Σόρκος (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60,158 - 175. Αναντήθηκε 25 Ιουλίου 2019, από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8613/8663

Robson C. (2010).*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*(μετ. Β Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators. factor analysis of the Greek reality. *Management in Education,21*(2), 23-27.

Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education, 30* (2), 1-9. doi: 10.1177/0892020615625363

Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to education in Ireland. *OxfordReviewofEducation, 35* (1), 1-22.

Taliadorou, N.,&P. Pashiardis (2015).Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration,53* (5), 642-666. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0025

Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(6), 903-918. https://doi.org/10.1177/1741143214551948

Ταρασιάδου, Α.,&Μ. Πλατσίδου, Μ. (2009).ΕπαγγελματικήικανοποίησητωνεκπαιδευτικώνπρωτοβάθμιαςεκπαίδευσηςΝ. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45*, 53-75.

Τσίλογλου, Λ. (2005).*Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα. Η ιστορία και οι άνθρωποι.*Αθήνα: Κέδρος.

Χατζητέγας, Γ. (2008).*Η ανατροπή του ελληνικού μύθου: Το ιδεόγραμμα ενός φροντιστή*. Αθήνα: Λιβάνης.

Χατζητέγας, Γ. (2010).*Σχολική εκπαίδευση και φροντιστήριο.* Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου 2019, από http://www.hagitegas.gr/2010/02/sxoliki-ekpaideysi-kai-frontistirio/

Ζαβλανός, Μ.Μ. (1999).*Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ-Γ.ΠΑΡΙΚΟΣ & ΣΙΑ Ε.Ε.

Ζουρνατζη, Ε., Ν. Τσιγγίλης, Α. Κουτσέλιος,& Ε. Πιντζοπούλου (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής,3*(2), 18-28.

Διδάσκοντας Κοινωνιολογία με τη χρήση της τεχνικής της Δραματοποίησης

Teaching Sociology using Drama Technique

Ευαγγελία Παναγιώτου, *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγός(Msc), evagelia.png@gmail.com*

Ανδριάνα Παπακωνσταντοπούλου, *Ιδιωτική Εκπαίδευση, Νηπιαγωγός, andpapakonstantopoulou@gmail.com*

Evagelia Panagiotou, *Kindergarden teacher, evagelia.png@gmail.com*

Andriana Papakonstantopoulou, *Kindergarden teacher, andpapakonstantopoulou@gmail.com*

Abstract: The current paper addresses the effectiveness of teaching sociology through the use of drama. The followed methodology is a combination of quantitative and qualitive research methods, such as the relevant literature review or the research through questionnaires. The questionnaires were answered by 93 university students from the Department of ESECE, University of Patras. There was a certain procedure followed: the university students attended their 2nd -year class concerning Sociology and especially Karl Marx's theory. The class was held through the use of a theatric play 'Marx in Soho', written by Howard Zinn. After all, as far as the research findings are concerned -which were analysed by using SPSS-, the preliminary hypotheses were confirmed. The university students evaluated positively the use of drama during the sociology class: they alleged the use of drama and its integration during the university classes. Plus, they desired to be active members of the drama procedure in the future.

Keywords: teaching sociology, Marx's theory, technique drama

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας ενός κοινωνιολογικού θέματος μέσα από την τεχνική της δραματοποίησης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως είναι η ανασκόπηση της υφιστάμενης σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Στην εν λόγω έρευνα, τις απαντήσεις τους κλήθηκαν να δώσουν 93 φοιτητές του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η του Πανεπιστημίου Πατρών, έπειτα από την παρακολούθηση της διδασκαλίας της θεωρίας του Μαρξ μέσα από τη δραματοποίηση του έργου του HowardZinn « Ο Μαρξ στο Σόχο» στα πλαίσια του μαθήματος «Κοινωνιολογία στην Εκπαίδευση», το οποίο διδάσκεται στο 2^{ο}έτος. Τέλος, σε ό,τι αφορά τα ευρήματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, τα οποία αναλύθηκαν με το SPSS, επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις, καθώς οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά την τεχνική της δραματοποίησης για το μάθημα της κοινωνιολογίας, εκφράζοντας την επιθυμία τους για την ένταξή της στη διδακτική διαδικασία και μάλιστα, δείχνοντας ιδιαίτερο ενθουσιασμό για να συμμετέχουν και

οι ίδιοι σε επόμενη ενότητα.

Λέξεις-κλειδιά:διδάσκοντας κοινωνιολογία, Μαρξιστική Θεωρία, δραματοποίηση.

Εισαγωγή

Η δραματοποίηση ως ένα εκπαιδευτικό μέσο χρησιμοποιεί τη ψυχαγωγία και την εναλλαγή για να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών, ενώ παράλληλα τονίζει την μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ πραγματικού και φανταστικού. Πρόκειται για μια νέα οπτική, μια νέα προσέγγιση για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των σπουδαστών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στοχεύοντας στο να τους βοηθήσει να ενημερωθούν με έμμεσο, ανάλαφρο και διασκεδαστικό τρόπο για θέματα που σχετίζονται με ένα σύνολο σημαντικών ζητημάτων, όπως είναι η οικονομία, η ευημερία, οι ανάγκες για αγαθά και υπηρεσίες αλλά και ο τρόπος της δόμησης και της λειτουργίας της κοινωνίας, εν γένει.

Η χρήση της δραματοποίησης αλλά και του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση θεμελιώθηκε στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και σύντομα αναπτύχθηκε και εδραιώθηκε, αντίστοιχα, όταν κατέστη αντιληπτή η αποτελεσματικότητα και η θετική επιρροή που είχε στους μαθητές. Πράγματι, η τεχνική της δραματοποίησης στοχεύει στην τιθάσευση των τεχνικών και της ευφάνταστης δραστικότητας του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, στο να παρέχει μία έντονη και προκλητική εμπειρία στα παιδιά αλλά και ένα απαράμιλλο ερέθισμα για περαιτέρω εργασίες μέσα και έξω από το σχολείο (Ashwell, 2001).

Η χρήση του δράματος ως ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο έχει τη βάση της στις πιο σημαντικές θεωρίες της ψυχολογίας. Οι κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες, έτσι όπως αυτές προκύπτουν από το έργο του Vygotsky (1978) και του Bandura (1977), προτείνουν αυτού του είδους τις παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, η παρούσα μελέτη θα ξεκινήσει με μια επισκόπηση της θεωρητικής βάσης του δράματος και εν συνεχεία, θα συνοψιστούν ορισμένα σημαντικά ευρήματα από μελέτες, οι οποίες έχουν ήδη αξιολογήσει την σημασία του στην καλύτερη απόδοση των εκπαιδευομένων, ενώ, παράλληλα, θα πραγματοποιηθεί και μια προσπάθεια, έτσι ώστε να διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του. Επιπροσθέτως, θα γίνουν ορισμένες χρήσιμες συστάσεις σχετικά με το πώς η τεχνική της δραματοποίησης μπορεί να αξιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί καλύτερα για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας –και όχι μόνο- στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bell, 2007).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας έχει ξεκινήσει να διαδίδεται ήδη από τη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, μέχρι σήμερα είναι αλήθεια πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε διέθετε το κατάλληλο επιμορφωτικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να την υιοθετήσουν και να την

εντάξουν ως μέθοδο διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη (Ξωχέλλης, 2012).

Η πρόταση της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας μέσα από το δράμα δεν υπονοεί την παράσταση ενός θεατρικού ή λογοτεχνικού έργου. Εν τούτοις, πρόκειται για κείμενα μέσα από τα οποία οι σπουδαστές προσπαθούν να αντλήσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν για τις συνθήκες της εκάστοτε εποχής που αναφέρεται το κείμενο που έχουν επιλέξει, όπως είναι οι κοινωνικές, πολιτικές, μορφωτικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες, για τα κίνητρα δράσης των πρωταγωνιστών, καθώς και για το αποτέλεσμα των πράξεών τους, σύμφωνα, πάντοτε με την καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Ο βασικότερος λόγος που η δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας είναι η επίτευξη της βιωματικής μάθησης από τους μαθητές. Ως εκ τούτου, λοιπόν, η τεχνική της δραματοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης ακροβατεί ανάμεσα στο τρίπτυχο «θέατρο-τέχνη-παράσταση» και στο «θέατρο-μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης».

Το δράμα-θέατρο αποτελεί έναν τομέα της κοινωνιολογίας, ο οποίος προσεγγίζεται μέσα από τη διμερή διάκριση, όπως είναι η μάκρο-κοινωνιολογική και η μίκρο-κοινωνιολογική θεωρία (Hardy, 1989; Hargreaves, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, η μάκρο-κοινωνιολογική θεωρία προσεγγίζειτο δράμα-θέατρο ως έναν κοινωνικό θεσμό υπό το πρίσμα γενικών κοινωνιολογικών θεωριών, όπως είναι αυτές:

1) των πεδίων εξουσίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου (Fine, 1993),

2) του παραλληλισμού και της ιδεολογικής ταυτοποίησης του θεατή με το σύστημα αξιών, όπως αυτό προβάλεταιαπο το κείμενο ή την εκάστοτε παράσταση (Althusser&Cosin, 1972),

3) του γενετικού δομισμού (Goldman, 1973), καθώς επίσης και

4) της δραματοποίησης του κοινωνικού γίγνεσθαι, σύμφωνα με το οποίο κάθε μορφή πολιτισμικού δρώμενου ή/και κάθε μορφή κοινωνικού παιγνίου συνιστούν κοινωνικές παραστάσεις που εξετάζονται με κοινωνιολογικά και θεατρικά εργαλεία (McAvoy, Hunt&van de Water, 2015).

Από την άλλη πλευρά, ακολουθώντας την μίκρο-κοινωνιολογική προσέγγιση του δράματος-θεάτρου (Hanson, 2005; Giroux, 1983), εστιάζεται κυρίως σε συγκεκριμένα αντικείμενα που χρήζουν επιτόπιας έρευνας, όπως, άλλωστε, είναι:

1) η μελέτη του κοινού σε όλες τις παραμέτρους του τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, οι οποίες πραγματοποιούνται με στατιστικές και ποσοτικές έρευνες, όπως τα ερωτηματολόγια, σε συγκεκριμένα θέατρα μιας συγκεκριμένης περιόδου (Tickle, 2012).

2) η ανάλυση της ίδιας της παράστασης στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και η σχέση της με αυτή ως προς την θεματική της αλλά και τα παραστασιακά μέσα που χρησιμοποιεί. Επομένως, εμβαθύνεται η οπτική της αλλαγής μιας κουλτούρας σε μια άλλη καθώς και η οπτική της διαπολιτισμικότητας (Alexander&Sullivan, 1996), και

3) η μελέτη του ίδιου του θεατρικού κορμού, δηλαδή από την απλή οργάνωση του θεάτρου μέχρι την επιλογή ηθοποιών, συντελεστών και άλλα (Tickle, 2012).

Η εκπαιδευτική αξία της δραματοποίησης

Η μείζονος σημασίας εκπαιδευτική αξία της δραματοποίησης φανερώνεται κυρίως μέσα από τις κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες, όπως αυτές που ήδη εν συντομία αναφέρθηκαν άνωθεν των Vigotsky (1978) και Bandura (1977, σελ. 191), αντίστοιχα. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί το βασικότερο προϊόν της κοινωνίας και του πολιτισμού. Η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από την ιδέα ότι τα άτομα μαθαίνουν από την παρατήρηση των άλλων και συγχρόνως, λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους άλλους. Έτσι, λοιπόν, βάσει αυτής της θεώρησης, επιτρέπεται η αυτό-αντανάκλαση και η αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Το δράμα επιτρέπει στα ανθρώπους, και κυρίως στα παιδιά και τους νέους, να δουν τη ζωή ως παρατηρητές, παίρνοντας ηθικές αποφάσεις σε σχέση με τις καταστάσεις που διαδραματίζονται αναφορικά με τους ίδιους.

Πιο αναλυτικά, η δραματοποίηση αναφέρεται σε ένα συντονισμένο σύνθετο σύνολο με επίκεντρο το θέατρο που βασίζεται σε αρκετές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με θέματα που έχουν σχέση με τις ζωές των ίδιων των εκπαιδευομένων, καθώς και με το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μία σειρά από μελέτες (Bolton, 1979;Κατσαράς, 2005;Κοντογιάννη, 2000;Κουρετζής, 1991;Morgan &Saxton, 1987) έχουν αποδείξει την άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, τους ρόλους, τη δράση καθώς και την σκηνική απόδοση του κειμένου, καθώς επίσης και τα σημαντικά οφέλη σε ό,τι αφορά τη βελτίωση των γνώσεων, των στάσεων, της κριτικής αντίληψης και των συμπεριφορών των παιδιών και των νέων σε σχέση με διάφορες δεξιότητες της καθημερινής ζωής και θέματα, όπως είναι η ανάπτυξη συμπεριφορών απέναντι σε οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά αλλά και πολιτικά ζητήματα.

Η ένταξη της δραματοποίησης στην εκπαίδευση μπορεί να αποδειχτεί επίσης χρήσιμη ως ένα πεδίο προσωπικής διερεύνησης και εντοπισμού στοιχείων του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και της προσωπικής ταυτότητας από τον κάθε σπουδαστή. Σε γενικές γραμμές, έχει φανεί πως, η δραματοποίηση έχει σημαντικά οφέλη στη βελτίωση της γνώσης, τις στάσεις και την εμπιστοσύνη των ατόμων που συμμετέχουν σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων υγείας, πολιτικής, οικονομίας και κοινωνικών θεμάτων εξίσου, ενώ παρέχει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να βρεθούν ανάμεσα στην πραγματική και τη φαντασιακή διάσταση της ζωής.

Επιπροσθέτως, η δραματοποίηση πετυχαίνει να είναι, παράλληλα, ένα δημιουργικό και διασκεδαστικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης, προσφέροντας στους μαθητευόμενους την ικανοποίηση πως παίρνουν πρωτοβουλίες, καθώς αυτό-ενεργούν μέσω της ανακάλυψης του ρόλου και μέσα από την προσωπική τους επιλογή για επικοινωνία και έκφραση. Ως εκ τούτου, λοιπόν, πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία τα ίδια τα άτομα ορίζουν τον χώρο δράσης τους, ενώ επικοινωνούν και πράττουν πάντοτε σε συνεχή επαφή με τους άλλους.

Ακόμα, οι σπουδαστές αποκτούν μια γενικότερη προοπτική που τους δίνει το εύρος και την

ευελιξία που απαιτείται σε πολλές καταστάσεις της σύγχρονης ζωής (Cattanach, 1996), καθώς αναπτύσσουν ερευνητικές δεξιότητες μέσω της αναζήτησης πληροφοριών από τα θεατρικά κείμενα, αναπτύσσουν την ικανότητα να βρουν και να αξιολογούν τις πηγές των πληροφοριών, καθώς και τα μέσα για να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν οι διαφορετικές ερμηνείες. Ουσιαστικά, αποκτούν πρόσβαση στο εργαστήριο της ανθρώπινης εμπειρίας, αποκτώντας κριτική σκέψη και δεξιότητες, ενώ ήδη από μικρή ηλικία αρχίζουν να κατανοούν πραγματικά τον τρόπο λειτουργίας και δόμησης των σύγχρονων κοινωνιών (Δημαράκη, 2002).

Σε ό,τι αφορά τον σκοπό της διδασκαλίας μέσω της τεχνικής της δραματοποίησης, αυτό που επιδιώκεται είναι ώστε οι σπουδαστές να απολαμβάνουν την εμπειρία του δράματος, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, να αναπτύσσουν τα εκφραστικά τους μέσα, ώστε να επικοινωνούν ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες, να εξερευνούν το σώμα και τις αισθήσεις τους, να αναπτύσσουν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, την μνήμη και την κριτική σκέψη, να δημιουργούν και να αναπτύσσουν ρόλους που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα, να κατανοούν και να ερμηνεύουν το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία δραματικών καταστάσεων, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους (Bolton, 1984;Bowell &Heap, 2013; Jackson, 2002;O'Toole, Stinson, &Moore, 2009;Singhal &Rogers, 2002.).

Μέσα από το δράμα, δίνεται επίσης η ευκαιρία στους εκπαιδευομένους να αρχίσουν να αναπτύσσουν την ικανότητα να συναισθάνονται, να διερευνούν και να αξιολογούν το διαφορετικό καθώς παράλληλα, μαθαίνουν να αποστασιοποιούνται από το δράμα και να παρακολουθούν κριτικά τα δρώμενα, να αναπτύσσουν μέσα από τους ρόλους που διαπραγματεύονται τις δεξιότητες της ζωής, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός, η επικοινωνία, ώστε να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες που θα μπορούν υπεύθυνα να λαμβάνουν αποφάσεις για τη ζωή τους, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σε θέματα με έντονο κοινωνικό ή πολιτισμικό θέμα και ιδιαίτερα με όσα σχετίζονται με ζητήματα αποκλεισμού, να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, καθώς διαπραγματεύονται ρόλους και μέσα, για να δημιουργήσουν και να αναπαραστήσουν μια δραματική κατάσταση, να κατανοούν μια αλήθεια ή θεώρηση ως μια από τις πολλαπλές όψεις και ερμηνείες της ζωής, καθώς κατασκευάζουν δραματικές καταστάσεις και χαρακτήρες (Αναστασιάδης, 2006;Δαφιώτη, 2010; Καραμήτρου, 2010;Παπαδόπουλος, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν άνωθεν, ορισμένες πλευρές που ευνοούνται με τη χρήση των δραστηριοτήτων της δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι:

1. Γνωστικές: Το ακροατήριο χρησιμοποιεί το λόγο αλλά και τα γραπτά κείμενα με δημιουργικό τρόπο. Οξύνεται η ερευνητική ικανότητα και βελτιώνεται η κριτική σκέψη αλλά και ο τρόπος λήψης αποφάσεων.

2. Κοινωνικές-πολιτιστικές-συναισθηματικές: Καλλιεργείται η συνεργασία, εδραιώνεται η

εμπιστοσύνη, απαλείφεται ο ανταγωνισμός, γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα και προωθείται ο εποικοδομητικός διάλογος.

3. Δημιουργικές: Διατυπώνονται ελεύθερα ιδέες και απόψεις διαφορετικές μεταξύ τους, κατανοούνται και εκφράζονται ανοιχτά όλα τα συναισθήματα.

Μέθοδος έρευνας

Σύμφωνα με τους στόχους, τους σκοπούς αλλά και τις υποθέσεις της παρούσας εργασίας, κρίθηκε καθόλα απαραίτητο να γίνει ένας συνδυασμός από επιστημονικές μεθόδους. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός της ποιοτικής με την ποσοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από την προηγηθείσα ανασκόπηση βιβλίων, μελετών και ερευνών σχετικών με το κεντρικό αντικείμενο έρευνας για την συλλογή στοιχείων τόσο από την σύγχρονη όσο και από την παλαιότερη διαθέσιμη βιβλιογραφία, τόσο διεθνούς όσο και ελληνικού επιπέδου, έπεται η έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων (Cohen&Manion, 1997).

Στις έρευνες μέσω των ποσοτικών προσεγγίσεων θεωρείται ως δεδομένο πως τα βασικά ζητήματα είναι μόνο δύο, ο τρόπος δόμησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και η δειγματοληψία, δηλαδή η επιλογή των συμμετεχόντων. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής προσέγγισης διαμορφώθηκε έχοντας πάντα ως βασικό γνώμονα τη διασφάλιση της συμβατότητας με αντίστοιχα μεθοδολογικά εργαλεία άλλων ερευνών που έχουν πραγματωθεί σε διεθνές επίπεδο, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων, ίσως για κάποια ενδεχόμενη μελλοντική μελέτη και επιπλέον έρευνα του θέματος σε ακόμα μεγαλύτερη και πιο διευρυμένη κλίμακα (Κυριαζόπουλος &Σαμαντά, 2011).

Αυτό, βέβαια, επέβαλε την ανάγκη μιας ιδιαίτερα προσεκτικής δόμησης του ερωτηματολογίου της έρευνας, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια, έτσι ώστε οι ερωτήσεις και οι κατηγοριοποιήσεις αυτών να ανταποκρίνονται αφενός στις τυπολογίες της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας που είναι σχετική με το θέμα, ούτως ώστε να υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα σύγκρισης, πάντα όμως με την κατάλληλη προσαρμογή, ώστε τα εκάστοτε αποτελέσματα-πορίσματα να έχουν νόημα τόσο για τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα όσο και για την ευρύτερη ελληνική κοινωνία.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης να αναφερθεί πως εκτός από τη χρήση ενός καλά οργανωμένου ερωτηματολογίου και την ποιοτική περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε ό,τι αφορά τις ποσοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μετέπειτα συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων μέσω της χρήσης της στατιστικής μεθόδου SPSS (Κυριαζόπουλος &Σαμαντά, 2011).

Δείγμα έρευνας

Η επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων φοιτητών, σαφώς, και πραγματοποιήθηκε

αμερόληπτα και κατόπιν ενημερώσεώς τους αναφορικά με το θέμα υπό διερεύνηση για την καθόλα εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους (Mason, 2003;Orb, Eisenhauer&Wynaden, 2001).

Πιο αναλυτικά, λοιπόν, σε ό,τι αφορά τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, πρόκειται για 93 φοιτητές, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν μετά το τέλος της δραματοποίησης, καθώς, αρχικά διανεμήθηκαν 166 ερωτηματολόγια. Οι 93 συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν δευτεροετείς φοιτητές στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία το ημερολογιακό έτος 2010-2011, ανήκουν στην ηλικιακή βαθμίδα των 19-22 ετών, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα παρακολούθησαν τη διδακτική προσπάθεια ενός θέματος κοινωνιολογίας μέσω της χρήσης της τεχνικής της δραματοποίησης του έργου του HowardZinn «ο Μαρξ στο Σόχο» στα πλαίσια του μαθήματος «Κοινωνιολογία στην Εκπαίδευση». Ο διδάσκων συνεργάστηκε με 2 φοιτήτριες για την οργάνωση και εφαρμογή του project.

Το δείγμα μας αποτελεί παράλληλα την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, γι'αυτό η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια pre-test και post-test. Το pre-test περιείχε 7 ερωτήσεις, ενώ το Post-test 16. Οι ερωτήσεις ήταν γνωστικού τύπου, γι'αυτό και επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια (pre-test,post-test), ώστε η σύγκριση και η αξιολόγηση των γνώσεων των φοιτητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση να είναι πιο εύκολες. Το pre-test χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση του γνωστικού επιπέδου των φοιτητών όσον αφορά στις μαρξιστικές αντιλήψεις (ιστορικά γεγονότα, κοινωνικά φαινόμενα, βασικές έννοιες της μαρξιστικής θεωρίας, ζωή και έργο του Μαρξ). Το post-test πραγματοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης (αλληλεπιδραστική δραματοποίηση ως τεχνική διδασκαλίας). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου (ημιδομημένο ερωτηματολόγιο) και η αποκωδικοποίηση και η καταγραφή των δεδομένων έγιναν με το λογισμικό για στατιστικές αναλύσεις SPSS.

Ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα και από την ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας που έχει ήδη προηγηθεί, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η παρούσα εργασία αποτελεί μια εμπειρική μελέτη που αφορά τη διερεύνηση της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας της χρήσης της δραματοποίησης για τη διδασκαλία συγκεκριμένου κοινωνιολογικού θέματος μέσα από την αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών, που παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη διδακτική προσπάθεια.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τον σκοπό και τους στόχους, ο γενικότερος προβληματισμός της παρούσας έρευνας κινήθηκε με βάση τα παρακάτω ερωτήματα, όπως ενδεικτικά είναι:

1. Ποια είναι η οπτική εκείνη γωνία με την οποία αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την ένταξη της δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;

2. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις τους, πριν από την βιωματική εμπειρία που είχαν;

3. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις τους, έπειτα από την σχετική εμπειρία που απέκτησαν;

4. Πιστεύουν πως η χρήση της δραματοποίησης στη διδασκαλία κοινωνιολογικών θεμάτων είναι αποτελεσματική;

5. Ποια είναι τα εφόδια εκείνα, τα οποία θεωρούν πως θα έπρεπε να διαθέτουν και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας πρωτόγνωρης εκπαιδευτικής τεχνικής;

Αποτελέσματα έρευνας

Πρώτα από όλα, πριν από την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, κρίνεται αναγκαίο να περιγράφει το συνολικό πλαίσιο και υπόβαθρο της έρευνας. Πιο αναλυτικά, λοιπόν, η έρευνα βασίστηκε στη διδασκαλία βασικών εννοιών του μαρξισμού μέσα από τη δραματοποίηση του θεατρικού έργου του Zinn, «Ο Μαρξ στο Σόχο». Η διδασκαλία υποστηρίχθηκε από τη χρήση των νέων τεχνολογιών (powerpoint), ενώ η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η παρεμβολή αποσπασμάτων.

Τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την ανάλυση-κωδικοποίηση με το στατιστικό λογισμικό SPSS των 93 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους φοιτητές, επιβεβαίωσαν τόσο την αρχική υπόθεση της παρούσας μελέτης όσο και τα πορίσματα ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί κατά το παρελθόν σχετικά με την σημασία της ένταξης της δραματοποίησης στην εκπαίδευση. Επιπλέον, επιτεύχθηκε η κάλυψη όλων των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο παραπάνω κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Σύμφωνα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν, οι απαντήσεις των φοιτητών θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε συγκεκριμένες τρεις κατηγορίες-θεματικές.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, η πρώτη θεματική αποτελεί την **«προηγούμενη γνώση των φοιτητών για τα θέματα της διδασκαλίας»**. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, οι φοιτητές κατείχαν, άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο, πρότερη γνώση για τη θεωρία του Μαρξ, υποστηρίζοντας στην πλειοψηφία τους πως οι πηγές των γνώσεων και των πληροφοριών που κατέχουν για την συγκεκριμένη θεωρία προέρχονται από το σχολείο καθώς και από τη δική τους προσωπική αναζήτηση για μάθηση και ενημέρωση της μαρξιστικής θεωρίας, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοούν τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας σε κάθε επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά την ερώτηση για πιθανή προηγούμενη γνώση του θεατρικού έργου «Ο Μαρξ στο Σόχο», οι περισσότεροι από τους φοιτητές δεν το γνώριζαν, αλλά το έκριναν ως ιδιαιτέρως ενδιαφέρον, έπειτα από την εμπειρία που βίωσαν.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 2a (Γνωρίζετε ποιος είναι ο Καρλ Μαρξ;), το 95,9% απάντησε ναι, ενώ το 4,1% όχι. Όμως, στην ερώτηση 2b (Προσδιορίστε με ακρίβεια την ιδιότητά του.) το 6,8% των φοιτητών απάντησε με ακρίβεια (φιλόσοφος, ιστορικός, πολιτικός,

οικονομολόγος, κοινωνιολόγος και θεμελιωτής του κομμουνισμού), ενώ το 13,7% απάντησε ότι δε γνώριζε την ιδιότητα του Καρλ Μαρξ.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις 4 και 5 αφορούν στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών για βασικές έννοιες του μαρξισμού, όπως είναι η θεωρία της υπεραξίας και η υλιστική αντίληψη της ιστορίας αντίστοιχα. Στην ερώτηση 4a, το 80,8% των φοιτητών απάντησε όχι, ενώ το 19,2% ναι. Στην ερώτηση 4b, μόνο το 12,3% των φοιτητών μπορούσε να περιγράψει συνοπτικά τι είναι η θεωρία της υπεραξίας. Αναφορικά με την ερώτηση 5a, το 83,6% των φοιτητών δε γνώριζε τι είναι η υλιστική αντίληψη της ιστορίας, ενώ στην ερώτηση 5b μόλις το 5,5% μπορούσε να προσδιορίσει με ακρίβεια. Τέλος, στην ερώτηση 6b (αναφέρετε ένα ή περισσότερα ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με τον αγώνα της εργατικής τάξης έναντι της αστικής), το 45,2% των φοιτητών δε γνώριζε να απαντήσει. Στο post-test και εφόσον έχει ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση, στην ερώτηση 7 (Αναφέρετε μία ή περισσότερες έννοιες της μαρξιστικής θεωρίας και αναπτύξτε συνοπτικά), το 78,5% των φοιτητών απάντησε επαρκώς.

Επιπροσθέτως, οι **«απόψεις των φοιτητών για τη χρήση της δραματοποίησης στη διδασκαλία κοινωνιολογικών θεμάτων»** είναι η δεύτερη κατηγορία-θεματική απαντήσεων. Πρόκειται για μία θεματική κατηγορία, η οποία παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς ενώ αρχικά και πριν τη βιωμένη εμπειρία οι φοιτητές δεν είχαν παρά ουδέτερη άποψη για την ένταξη της δραματοποίησης στη διδασκαλία, ωστόσο, αμέσως μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας του μαθήματος της κοινωνιολογίας, η αντίληψή τους άλλαξε και με σθένος πλέον υποστηρίζουν τη χρησιμότητα αλλά και αναγκαιότητα της υιοθέτησης της τεχνικής της δραματοποίησης για τη διδασκαλία τόσο των εννοιών της μαρξιστικής θεωρίας όσο και άλλων κοινωνιολογικών θεμάτων. Αξιοσημείωτη είναι η έκφραση της μεγάλης τους επιθυμίας να συμμετάσχουν ενεργά σε ένα επόμενο διδακτικό επεισόδιο με τη χρήση της τεχνικής της δραματοποίησης, απαντώντας θετικά στην εν λόγω πολύ συγκεκριμένη ερώτηση.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση 4 (Η δραματοποίηση του συγκεκριμένου θεατρικού, στα πλαίσια του μαθήματος Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, σας βοήθησε, για να αποσαφηνίσετε κάποιες από τις βασικές μαρξιστικές ιδέες;), το 72% των φοιτητών απάντησε πολύ (Γράφημα1).

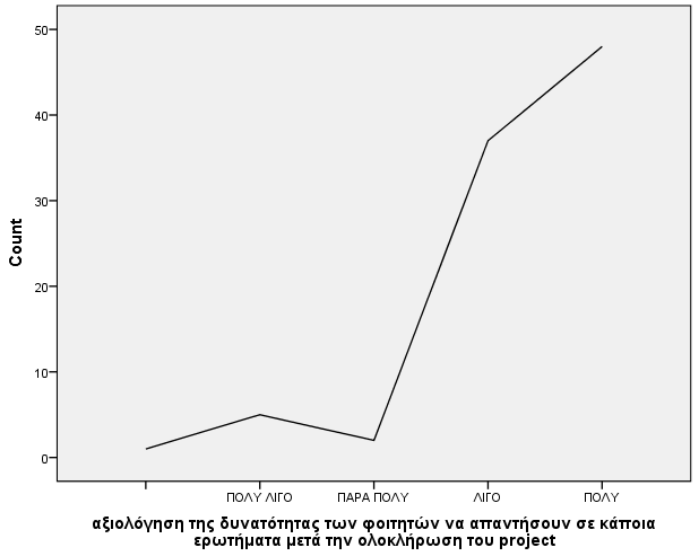
Γράφημα 1: συμβολή της δραματοποίησης στην αποσαφήνιση βασικών μαρξιστικών εννοιών

Επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά την τρίτη και τελευταία κατηγορία απαντήσεων, αυτή φέρει τον τίτλο **«αξιολόγηση από τους φοιτητές της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας της χρήσης της τεχνικής της δραματοποίησης για την προσέγγιση των συγκεκριμένων κοινωνιολογικών εννοιών, που σχετίζονται με τη θεωρία του Μαρξ»**. Η τρίτη κατηγορία, έτσι όπως διαμορφώθηκε τόσο από τις ερωτήσεις όσο και από τις απαντήσεις των φοιτητών, ολοκληρώνει την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, επιβεβαιώνοντας τοιουτοτρόπως τον ενθουσιασμό και τη θετική απόκρισή τους απέναντι στη χρήση της τεχνικής της δραματοποίησης για την προσέγγιση των κοινωνιολογικών εννοιών και δη των συγκεκριμένων κοινωνιολογικών εννοιών, που σχετίζονται με τη θεωρία του Μαρξ.

Η ευρύτερη θεωρία του Μαρξ αποτελεί, πράγματι, ένα μέρος της επιστήμης της κοινωνιολογίας που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό ή ακόμα κι αν επιτευχθεί η κατανόησή του, δεν θα έχει πραγματοποιηθεί σε όλο το εύρος του. Ως εκ τούτου, δεν προκαλεί μεγάλη εντύπωση το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι φοιτητές υποστήριξαν πως η εν λόγω τεχνική συνέβαλε στην αποσαφήνιση πολλών δυσνόητων εννοιών από τη θεωρία του Μαρξ, ενώ ταυτόχρονα ενθουσιάστηκαν με τον τρόπο διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας, καθώς υπήρχε η έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους όσους βρίσκονταν στην αίθουσα. Ακόμα, οι φοιτητές δεν παρέλειψαν να υπερτονίσουν πως η τεχνική της δραματοποίησης συνέβαλε στον εμπλουτισμό και την καλύτερη κατανόηση των γνώσεων τους με έναν καθόλα ευχάριστο τρόπο.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 9 (Θεωρείτε ότι η δραματοποίηση υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων-στην απόκτηση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων σας-), το 73,1% των φοιτητών απάντησε πολύ. Τέλος, στην ερώτηση 10a (Κατόπιν της υλοποίησης του project και την τεχνική διδασκαλίας που

χρησιμοποιήθηκε (δραματοποίηση), πιστεύετε ότι είστε σε θέση να απαντήσετε ποιος είναι ο Φρίντριχ Ένγκελς και τι είναι το «Κεφάλαιο»;), το 45,2% των φοιτητών απάντησε πολύ. Όσον αφορά στην ερώτηση 14, ζητήθηκε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν τη δυνατότητά τους να απαντήσουν σε θέματα προς συζήτηση μετά τη διδακτική παρέμβαση, τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: αξιολόγηση της δυνατότητας των φοιτητών να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα μετά την ολοκλήρωση του project

Τέλος, στην ερώτηση 15a (Πιστεύετε ότι η διδασκαλία αυτού του τύπου θα σας βοηθήσει για την εκπόνηση της αντίστοιχης εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης;) το 77,4% των φοιτητών απάντησε πολύ.

Επιβεβαιώνονται,λοιπόν, τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, πως η ένταξη της τόσο διαδραστικής και εποικοδομητικής τεχνικής της δραματοποίησης στη διδασκαλία ενός κοινωνιολογικού θέματος, συνέβαλε στην ενίσχυση της ικανότητας των φοιτητών να συμμετάσχουν σε συζήτηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σχετικά με τα θέματα που προσεγγίσθηκαν, επιτυγχάνοντας την αλληλοεπίδραση και την ανταλλαγή κριτικών απόψεων, σκέψεων και ιδεών. Επομένως, καθίσταται απόλυτα σαφές πως τελικά η συνολική αποτίμηση της διδακτικής προσπάθειας με τη χρήση της τεχνικής της δραματοποίησης από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στη διαδικασία, κρίνεται ως παραπάνω από θετική και ενθουσιώδης.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Συμπερασματικά και σύμφωνα με τα πορίσματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση τόσο των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια όσο και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αποδεικνύεται πως, πράγματι, η τεχνική της δραματοποίησης μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία του

κοινωνιολογικού θέματος της θεωρίας του Μαρξ σε σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Παπαστάθη (2005) η δραματοποίηση αποτελεί μία μέθοδο εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ενεργοποίηση των φοιτητών, την απελευθέρωση της κριτικής τους σκέψης, την ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους, την ενθάρρυνση της αυτοπεποίθησής τους αλλά και την κοινωνικοποίησή τους. Ως εκ τούτου, λοιπόν, η τεχνική της δραματοποίησης συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στην μάθηση, στην αυτοαξιολόγησή τους αλλά και στην παρακίνησή τους για να γίνουν ερευνητές της ίδιας τους της μάθησης (Lew, Alwis&Schmidt, 2010;Ward, Connolly&Meyer, 2013.). Επιπλέον, στα πλαίσια της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού, η ανάληψη ενός ρόλου από τους φοιτητές μπορεί να τους οδηγήσει σε μία ρεαλιστική κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, έτσι ώστε να μη διστάσουν να αναλάβουν αυτόβουλες και αυτόνομες παραγωγικές δραστηριότητες, μέσα από την αυτοαξιολόγηση της επίδοσής τους.

Η ανάπτυξη του ατόμου που συντελείται μέσα από τη δραματοποίηση, έχει τις βάσεις της στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (socialconstructivism) (Beare&Belliveau, 2007), ενώ σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία (Conard&Asher, 2000; Γραμματάς, 2004; Freeman, Sullivan&Fulton, 2003;Μουγιακάκος,2006;O' Farrell, 1998;Pitfield, 2012;Πιτούλη, 2003) σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι στόχοι του εκπαιδευτικού δράματος συνοψίζονται κυρίως στην απόκλιση από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, την προώθηση της βιωματικής εκπαίδευσης, την κατάργηση των τυπικών ιεραρχικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας με τη γνώση και την μάθηση, την συνεργατικότητα, την σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την αλλαγή νοοτροπίας, την απόκτηση ολοένα και περισσότερων εμπειριών καθώς και την ενίσχυση της αυτοβελτίωσης και της αυτοεκτίμησης.

Επιπρόσθετα, μία ακόμα σημαντική επιρροή που ασκεί το δράμα προκύπτει μέσα από λέξεις και εικόνες, οι οποίες προβάλουν ηθικά ζητήματα, μηνύματα και εικόνες, επίσης. Πρόκειται ουσιαστικά για μηνύματα που επηρεάζουν τη ζωή των εμπλεκομένων με τη διαδικασία της δραματοποίησης ενός κειμένου, καθώς σχετίζονται με τη δύναμη του δικαίου, την σημασία της ένδειξης σεβασμού και πολλά άλλα. Επίσης, είναι άξιο λόγου να αναφερθεί πως οι δραματουργοί έχουν αντλήσει ιδέες μέσα από τη δική τους προσωπική εμπειρία και συγκρούσεις, αντίστοιχα, για να δημιουργήσουν χαρακτήρες και καταστάσεις. Σε περίπτωση που τα θέματά τους είναι επαναλαμβανόμενα, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι προδίδουν τις προσωπικές τους ανησυχίες.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι πως τελικά τα μηνύματα που η τεχνική της δραματοποίησης προσπαθεί να μεταδώσει, αυτά δεν γίνονται αντιληπτά με τον ίδιο τρόπο από όλους και επομένως, η αλήθεια του εκάστοτε κειμένου ή/και της κάθε παράστασης είναι μοναδική για τον κάθε άνθρωπο, καθώς συμμετέχει μέσα από τη δική του ψυχή, μυαλό και σκέψη. Έτσι, λοιπόν, πρόκειται πάντοτε για μία διαφορετική, προσωπική, μοναδική αλλά και πολύ μοναχική υπόθεση (Konijn, 1991; Landy, 1983;Leit &Humphries,

1999;Λεοντάρης, 2010; Walsh-Bowers, 2006).

Συμπερασματικά, λοιπόν, και σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μπορούν να φανούν εξίσου χρήσιμες ορισμένες περαιτέρω εισηγήσεις και προτάσεις για την καλύτερη δυνατή διδασκαλία κοινωνιολογικών θεμάτων μέσα από την τεχνική της δραματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στους διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να λάβουν σοβαρά υπόψη τους όλους τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην καταβολή μεγαλύτερων προσπαθειών για την προώθηση της γνώσης και την καλύτερη δυνατή κατανόησή της από τους φοιτητές και ως εκ τούτου, να υιοθετήσουν την τεχνική της δραματοποίησης στα πλαίσια της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας-και όχι μόνο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexander, S. M., &Sullivan, K. (1996). Teaching" In Tandem": Combining Sociology with Theater to Create an Interdisciplinary Classroom. *Teaching Sociology*, *24*(4), 372-377.

Althusser, L., &Cosin, B. (1972). Education: Structure and Society.

Ashwell, M. (2001). *Το Δράμα (Drama) στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο, 11, 2016, από: http://www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2001_GR_03.pdf.

Bandura, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2).

Beare, D. & Belliveau, G. (2007). Theatre for Positive Youth Development: A Development Model for Collaborative Play-creating. *AppliedTheatreResearcher / IDEA Journal,Vol. 8*.

Bell J., (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman: Harlow.

Bolton, G. M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. Routledge.

Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs* (v1). London: A & C Black.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*. (Fourth ed.). London, England: Routledge.

Conard, F. & Asher, W. (2000). Self-concept and Self-Esteem Through Drama: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, *14*(1), 78-84.

Fine, G. A. (1993). The sad demise, mysterious disappearance, and glorious triumph of symbolic interactionism. *Annual Review of Sociology*, 61-87.

Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research, 96*(3), 131-138.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review, 53*(3), 257-293.

Goldman, L. (1973). Genetic Structuralism. *the Sociology of Literature, dalam Elizabeth dan Tom Burns (eds)*.

Hanson, C. (2005). The scholarship of teaching and learning-done by sociologists: Let's make that the sociology of higher education. *Teaching Sociology*, 411-416.

Hardy, T. (1989). Toward a critical pedagogy in sociology through the use of drama. *Teaching Sociology*, 226-231.

Hargreaves, A. (1985). The micro-macro problem in the sociology of education. *Issues in educational research*, 21-47.

Jackson, A. (Ed.). (2002). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Routledge.

Konijn, E. A. (1991). Empirical analysis of emotion processes in the theatre. *Psychology and performing arts*, 59.

Landy, R. J. (1983). The use of distancing in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy, 10*(3), 175-185.

Leit, R. A., & Humphries, G. (1999). The Psychology of Theatre/The Theatre of Psychology: Creating and Teaching a New Course. *Teaching of Psychology, 26*(3), 224-26.

Lew, M.D.N., Alwis, W.A.M. & Schmidt, H.G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(2), 135-156.

Mason, J. (2003). *ΗΔιεξαγωγήτηςΠοιοτικήςΈρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McAvoy, M., Hunt, K., &van de Water, M. (2015). *Drama and Education*.Routledge.

Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*. Stanley Thornes: Cheltenham.

O' Farrell, L. (1998). Theatre as education: A distinctively Canadian approach to secondary school drama. *Theatre Research in Canada, 19*(2).

O' Neil, C. (1995). *Drama worlds: A Framework for Process Drama*. Heinemann: Portsmouth.

Orb, A., Eisenhauer, L., &Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of*

nursing scholarship, *33*(1), 93-96.

O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum*. Springer.

Pitfield, M. (2012). Transforming subject knowledge: drama student-teachers and the pursuit of pedagogical content knowledge. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performanc*e, *17*(3), 425-442.

Singhal, A., & Rogers, E. M. (2002). A theoretical agenda for entertainment—education. *Communication theory*, *12*(2), 117-135.

Tickle, L. (Ed.). (2012). *The Arts in education: some research studies*. Routledge.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh-Bowers, R. (2006). A theatre acting perspective on the dramaturgical metaphor and the postmodern self. *Theory & Psychology*, *16*(5), 661-690.

Ward, S.C., Connolly, R. & Meyer, J.H.F. (2013). The enactment of metalearning capacity: using drama to help raise students' awareness of the self as learner. *Innovations in Education and Teaching International*, *50*(1), 14-24.

Αναστασιάδης, Β. Κ. (2006). *Νέων θέατρο : Απ' το θεατρικό παιχνίδι στη θεατρική παράσταση*, Αθήνα: Νεανική Σκηνή.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαφιώτη, Ν. (2010). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Διάπλαση.

Δημαράκη, Ε. (2002). Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην ιστορία. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης, 369-392.

Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κατσάρας, Χ. (2005). *Η δραματική τέχνη στο σχολείο: Το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη,* Αθήνα: Παρασκήνιο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά.

Κουρετζής, Λ. (1991). Το Θεατρικό Παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Το Σχολείο και το Σπίτι, 6*(345), 263-270.

Κυριαζόπουλος, Π. Γ. &Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Λεοντάρης, Γ. (2010). Θεατής, ηθοποιός, κείμενο: όψεις της χρονικότητας στον κινηματογράφο. *Σκηνή*, (1), 27-51.

Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ., Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή. Βιβλίο δασκάλου, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. ΟΕΔΒ.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2012). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλόλογος,* (64), 84-97.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας.* Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Παπαστάθης, Α. (2005). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Κοινωνική Υπηρεσία*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο 11, 2016, από:http://www.theatroedu.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=581%3Aq-q&catid=47%3A2010-08-30-09-55-04&Itemid=176&lang=el.

Γονεϊκή Εμπλοκή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Covid19

Parental Involvement and Distance Learning in the Covid19 era

Μαρία Καμπέρη, *Εκπαιδευτικός, ΒΑ Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας, ΜΑ Λογοτεχνίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, mariakamperi1@gmail.com*

Maria Kamperi, *Educator, BA in English and French, MA in Literature, National and Kapodistrian University of Athens, mariakamperi1@gmail.com*

Abstract: It is widely accepted that in order to maximize students' potential, the full support of their parents is paramount. Parents play a role not only in their children's achievements but also in improving school reality in general by actively participating in enhancing their children's progress through help with homework and school visits in order to be informed, build strong relationships, monitor their children's progress, discuss with teachers and participate in school events. The present study examines the extent of parental involvement in the distance education program implemented in Greek schools during the Covid19 health crisis, through parents' views on this process.

Keywords: Parental involvement, Distance Learning, Covid19

Περίληψη: Είναι ευρέως αποδεκτό ότι για να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες των μαθητών, ύψιστης σημασίας είναι η πλήρης υποστήριξη των γονέων τους. Οι γονείς διαδραματίζουν ρόλο όχι μόνο στα επιτεύγματα των παιδιών τους αλλά και γενικότερα στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας συμμετέχοντας ενεργά στην ενίσχυση της προόδου των παιδιών τους μέσω βοήθειας στο σπίτι, επισκέψεων στο σχολείο για ενημέρωση και δημιουργία καλών σχέσεων, παρακολούθησης της προόδου των παιδιών τους, συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς και συμμετοχής στις σχολικές εκδηλώσεις. Στην παρούσα έρευνα διερευνάται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία εφαρμόστηκε στα Ελληνικά σχολεία κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του Covid19, μέσω των απόψεων γονέων σχετικά με την εν λόγω διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Covid19

1. Εισαγωγή

Εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης του Covid19, στις 11 Μαρτίου του 2020, υπεγράφη Κοινή Υπουργική Απόφαση των υπουργείων Υγείας και Παιδείας, με την οποία αποφασίστηκε η απαγόρευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών στην Ελλάδα, δημοσίων και ιδιωτικών. Στις 13 Μαρτίου 2020 το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε την ενεργοποίηση ψηφιακών εργαλείων που θα επέτρεπαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία στα

δημόσια σχολεία, συνδυαστικά τόσο με σύγχρονες, όσο και με ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ως εξής:

•Ως σύγχρονη διδασκαλία νοείται η απευθείας διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές που παρακολουθούν ζωντανά μέσω υπολογιστή.

•Ασύγχρονη είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος ή δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό, έχοντας πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό μέσω διαδικτύου (σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες που παρέχει το Υπουργείο) (https://www.esos.gr/arthra/66585/n-kerameos-eimaste-etoimoi-xekina-i-ex-apostaseos-ekpaideysi).

Η εν λόγω διαδικασία, πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα, απαίτησε την γρήγορη προσαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και των γονέων οι οποίοι κλήθηκαν να βοηθήσουν, σε ηθικό και υλικό επίπεδο τα παιδιά τους, να προσαρμοστούν στα καινούρια δεδομένα.

Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, έχει μελετηθεί ευρέως, κυρίως στο εξωτερικό και ο ρόλος της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει καταστεί κεντρικό ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική και την έρευνα. Αυτή η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, γνωστή ως 'γονεϊκή εμπλοκή', είναι η συνιστώμενη προσέγγιση για τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών (Jeffries, 2012).

Το θεωρητικό υπόβαθρο που της γονεϊκής εμπλοκής, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στα Ελληνικά σχολεία κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του Covid19 και οι προβληματισμοί που γεννήθηκαν από την δεδομένη συνθήκη, μας οδήγησαν στην απόφαση να θέσουμε ως αντικείμενο της παρούσας έρευνας τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων γονέων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στην εν λόγω διαδικασία.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημείωσε μεγάλη καθυστέρηση. Το ελληνικό σχολείο αποφάσιζε στο παρελθόν για λογαριασμό των γονέων, οι οποίοι είχαν ελάχιστη ενημέρωση και μηδαμινές δυνατότητες παρέμβασης (Ματσαγγούρας και Βέρδης, 2003). Σταδιακά, άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση χρειάζεται και τη συνεργασία των γονέων (Κοσσυβάκη, 2003). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων όλων των τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και γονέα (Συμεού, 2003, Catsambis, 2001). Οι Reynolds & Clements (2005) την χαρακτηρίζουν ως την γονεϊκή ανάμιξη στη φοίτηση των παιδιών στο σπίτι ή στο σχολείο, ενώ οι Berthelsen & Walker (2008), μιλούν για προσδοκίες που οι γονείς τρέφουν για τη μελλοντική

εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Ho και Willms (1996) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή μέσω ενός σχήματος τεσσάρων αξόνων: συζήτηση στο σπίτι, επίβλεψη στο σπίτι, σχολική επικοινωνία και σχολική συμμετοχή. Οι Dimmock, O'Donoghue και Robb (1996) προτείνουν μια σειρά παραμέτρων οι οποίες περιλαμβάνουν την επιλογή σχολείου, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη και στο σπίτι και επικοινωνία μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου.

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, οι οποίες, με τη σειρά τους, ενδέχεται να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Deslorges & Abouchar (2003), σημαντικοί παράγοντες, μεταξύ άλλων, είναι η ηλικία των παιδιών, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, το επίπεδο συμμετοχής του πατέρα, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το οικογενειακό υπόβαθρο και το κοινωνικό περιβάλλον. Η γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών από πολύ νωρίς, ισούται με καλύτερα αποτελέσματα ιδιαιτέρως όσον αφορά στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους. Οι προσδοκίες των γονέων έχουν, επίσης, πολύ σημαντικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα των παιδιών τους (Davis-Kean & Eccles, 2005, Trusty, 1998) και επηρεάζουν έντονα και τα δικά τους κίνητρα. Για παράδειγμα, οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών τους, πιστεύουν στις ικανότητές τους, τα εκθέτουν σε νέες εμπειρίες και ενθαρρύνουν την περιέργεια, την αποφασιστικότητα και την επίλυση προβλημάτων, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν ένα εγγενές κίνητρο για μάθηση. Αντίθετα, οι γονείς που χρησιμοποιούν αμοιβές ή ποινές ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις, ή εκφράζουν άρνηση ή θυμό για τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αποτρέψουν τα παιδιά τους από την ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994).

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των παιδιών και των επακόλουθων ακαδημαϊκών κινήτρων (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994). Τα σχολικά αποτελέσματα σχετίζονται με τον βαθμό στον οποίο ο γονέας ενδιαφέρεται, έχει επίγνωση και συμμετέχει ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού του. Οι επιτυχημένοι μαθητές, οι οποίοι σημειώνουν κατά κανόνα υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, έχουν οικογένειες που ενημερώνονται και συμμετέχουν στην εκπαίδευση τους (Fan & Chen, 2001). Οι εν λόγω μαθητές συμμετέχουν καλύτερα στα μαθήματα, εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και εισάγονται ευκολότερα στα Πανεπιστήμια (Trusty, 1996).

Μέσα από την ενδελεχή έρευνα της γονεϊκής εμπλοκής, έχουν αναπτυχθεί αρκετά θεωρητικά μοντέλα ανάλυσης της συνεργασίας γονέων και σχολείου. Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου, δεν καθίσταται δυνατή η παρουσίαση όλων των σχετικών θεωρητικών μοντέλων, ούτε, φυσικά η εκτεταμένη ανάλυσή τους, παρά μόνο μία ενδεικτική αναφορά στα γνωστότερα από αυτά.

Το θεωρητικό μοντέλο που προτάθηκε από τον Bronfenbrenner (1979, 2004), είναι παιδοκεντρικό, καθώς τοποθετεί το παιδί στο κέντρο όλων των συστημάτων και των παραγόντων επίδρασης των σχέσεων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ενώ στο μοντέλο

των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995, 2007), ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ρυθμιστικός παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής, διότι αυτοί καθορίζουν το βαθμό στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα και ο μεγαλύτερος βαθμός γονεϊκής εμπλοκής παρατηρείται στην προσχολική ηλικία και στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου γιατί, κατά κανόνα, οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτές τις ηλικίες. Για τους Ryan και Adams (1995), η εμπλοκή των γονέων στη σχολική επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που σχετίζονται με τη σχολική του επίδοση, τις προσδοκίες των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο, ενώ παρατηρείται απουσία παραμέτρων που σχετίζονται με την σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς της. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1995), εστιάζει ιδιαίτερα στην πλευρά των γονέων, δίνοντας έμφαση στα κίνητρά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο και την ενθάρρυνση του παιδιού τους, ενώ οι Eccles και Harold (1996), επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-γονέων, παρ' όλα αυτά, η αλλαγή βαθμίδας περιορίζει την γονεϊκή εμπλοκή σημαντικά, διότι, τα παιδιά επιθυμούν λιγότερο τη βοήθεια των γονιών τους και οι ίδιοι οι γονείς, σε μεγάλο βαθμό, δεν μπορούν πια να τα βοηθήσουν.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω μοντέλα αν και υιοθετούν διαφορετικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ.232).

3. Η Έρευνα

3.1 Σκοπός, μεθοδολογία και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η απόφαση να τεθεί ως αντικείμενο της παρούσας έρευνας η διερεύνηση των απόψεων γονέων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στα Ελληνικά σχολεία κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του Covid19, ήταν αποτέλεσμα των προβληματισμών που γεννήθηκαν ως απόρροια της εν λόγω διαδικασίας. Συνεπώς, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η διερεύνηση των απόψεων των γονέων θα μπορούσε να τροφοδοτήσει τους σχεδιαστές προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με στόχο την καλύτερη οργάνωσή τους.

Από την παραπάνω σκοποθεσία προέκυψαν οι επιμέρους στόχοι και τα ερωτήματα τα οποία οδήγησαν στη διατύπωση των ερωτημάτων. Προκειμένου να καταλήξουμε σε έγκυρα, ακριβή και αξιόπιστα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθήσαμε ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο ποσοτικής έρευνας, πάνω στο οποίο βασίσαμε την υλοποίηση της δικής μας έρευνας (Παππάς, 2002, Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, αφού προσδιορίσαμε και εξειδικεύσαμε τον

στόχο της έρευνας, επιλέξαμε τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και κατανοήσαμε τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (Παρασκευόπουλος, 1999), επιλέξαμε να συλλέξουμε ερευνητικά δεδομένα από γονείς, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, διότι:

- είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση του,
- οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας),
- οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι,
- ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις,
- είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της εφαρμογής Google Forms και εστάλησαν μέσω μέιλ και κοινωνικών δικτύων, όπως το Messenger. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο μέγεθος του ερωτηματολογίου, διότι ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο είναι εξαρχής αποθαρρυντικό. Έτσι, για να μειώσουμε τον αριθμό των σελίδων, χρησιμοποιήσαμε την κατάλληλη γραμματοσειρά, η οποία είχε ένα αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος, ώστε και να μην καλύπτει πολύ χώρο αλλά και οι χαρακτήρες να είναι ευανάγ- νωστοι. Προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις να είναι συνοπτικές και περιεκτικές, ώστε να συμπληρώνονται εύκολα και αποφύγαμε τις άσκοπες ερωτήσεις, ώστε να ξκαταλήξουμε σε ένα σύνολο περίπου 20 ερωτήσεων, επαρκές για χρήσιμα συμπεράσματα. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, εντοπίστηκαν καταρχάς στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας και εν συνεχεία η διάχυση επιτεύχθηκε μέσω των κοινωνικών και επαγγελματικών επαφών του αρχικού πυρήνα. Φροντίσαμε να επιμείνουμε στο ζήτημα της ανωνυμίας, δώσαμε εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιούσαμε τις πληροφορίες που θα αντλούσαμε και επιδιώξαμε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν ευρύτερο όσον αφορά στην ηλικία το επάγγελμα και το επίπεδο μόρφωσης.

Αφού μελετήθηκαν οι απαντήσεις, τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν έχοντας ως γνώμονα τις ερωτήσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα εφαρμόζοντας τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Αναστασιάδου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ποιος ήταν ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των συμμετεχόντων πριν την κρίση του Covid19.

2. Ποιος ήταν ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των συμμετεχόντων κατά την κρίση του Covid19.

3. Ποιες ήταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων-γονέων πριν την κρίση του Covid19 και κατά την κρίση του Covid19.

4. Πόσο ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής επηρέασε την εμπλοκή των παιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

3.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας - περιορισμοί

Ανεξαρτήτως ερευνητικής μεθοδολογίας, κατά τη διεξαγωγή μίας οποιασδήποτε έρευνας, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι μέγιστης σημασίας, ώστε να εξασφαλιστεί, στο μέτρο του δυνατού, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), αξιοπιστία σημαίνει πως ένα ερευνητικό εργαλείο παράγει όμοια αποτελέσματα κάτω από όμοιες συνθήκες. Προσπαθήσαμε, συνεπώς, να διατυπώσουμε σαφείς ερωτήσεις οι οποίες να εξασφαλίσουν, στο μέτρο του δυνατού, αντικειμενικές απαντήσεις.

Καταβλήθηκε προσπάθεια ο πληθυσμός-στόχος να αποτελείται από γονείς μαθητών όλων των βαθμίδων, διαφόρων επαγγελμάτων και διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, όσον αφορά στη γεωγραφική διασπορά του δείγματος, οι ερωτώμενοι είναι, κατά κύριο λόγο, κάτοικοι Αττικής, συμμετείχαν, όμως, και γονείς κάτοικοι Εύβοιας και Βοιωτίας.

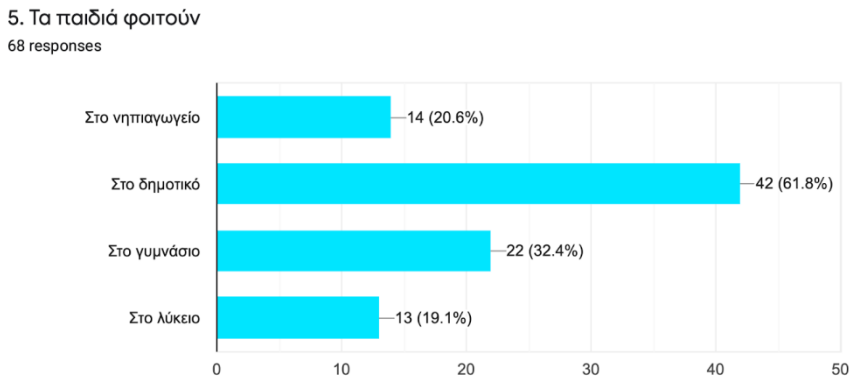
3.3 Ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην ηλικία των γονέων, μόνο το 1,5% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 35 ετών, το 60,3% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 35-45 και το 38,2% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-55. Η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες, 66 από τους 68 ερωτώμενους.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, 33,8% είναι απόφοιτοι Λυκείου, 44,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και 22,1% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος.

Ως προς το επάγγελμά τους, 42,6% είναι Εκπαιδευτικοί, 13,2% είναι Δημόσιοι Υπάλληλοι, 22% είναι Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, 10,3% είναι Ελεύθεροι Επαγγελματίες και 11,9% δεν εργάζονται.

Το 23,5% έχει 1 παιδί, το 69,1% έχει 2 παιδιά, το 5,9%. έχει 3 παιδιά και το 1,5% των συμμετεχόντων έχει περισσότερα από 3 παιδιά, τα οποία φοιτούν:



Graph 1.Βαθμίδα φοίτησης παιδιών

3.4 Τα ευρήματα της έρευνας

3.4.1 Ερευνητικό ερώτημα : Ποιος ήταν ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των συμμετεχόντων πριν την κρίση του Covid19

Στο ερώτημα Συνήθως βοηθάτε τα παιδιά σας με τις εργασίες τους στο σπίτι;, το 11,8 % απάντησε καθόλου, το 32,4 1-2 φορές την εβδομάδα, το 16,2% 1-2 φορές τον μήνα και το 39,7% καθημερινά.

Πιο συγκεκριμένα, από τους γονείς με παιδιά στο Νηπιαγωγείο, 7,15% απάντησαν καθόλου, 35,7% 1-2 φορές την εβδομάδα, 7,15% 1-2 φορές τον μήνα και 50% καθημερινά. Από τους γονείς με παιδιά στο Δημοτικό, 2,4% απάντησαν καθόλου, 31% 1-2 φορές την εβδομάδα, 7,1% 1-2 φορές τον μήνα και 59,5% καθημερινά. Από τους γονείς με παιδιά στο Γυμνάσιο, 4,5% απάντησαν καθόλου, 36,4% 1-2 φορές την εβδομάδα, 36,4% 1-2 φορές τον μήνα και 22,7% καθημερινά. Τέλος, από τους γονείς με παιδιά στο Λύκειο, 38,5% απάντησαν καθόλου, 7,7% 1-2 φορές την εβδομάδα, 30,8% 1-2 φορές τον μήνα και 23% καθημερινά.

Από τους γονείς κατόχους Μεταπτυχιακού, 20% απάντησαν καθόλου, 33,3% 1-2 φορές την εβδομάδα, 6,7% 1-2 φορές τον μήνα και 40% καθημερινά. Το 10% των γονέων αποφοίτων ΑΕΙ απάντησε καθόλου, το 36,7% 1-2 φορές την εβδομάδα, το 10% 1-2 φορές τον μήνα και το 43,3% καθημερινά. Το 8,8% των γονέων αποφοίτων Λυκείου απάντησε καθόλου, το 26% 1-2 φορές την εβδομάδα, το 30,4% 1-2 φορές τον μήνα και το 34,8% καθημερινά.

3.4.2 Ερευνητικό ερώτημα : Ποιος ήταν ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των συμμετεχόντων κατά την κρίση του Covid19

Στο ερώτημα Οργάνωσε προγράμματα σύγχρονης εκπαίδευσης το σχολείο του παιδιού σας κατά την κρίση του Covid19;, το 72,1% απάντησε Ναι και το 27,9% ΄Οχι.

Στο ερώτημα Αν ΝΑΙ πόσο διάστημα μετά την απόφαση διακοπής μαθημάτων άρχισε η σύγχρονη εκπαίδευση;, το 13,5% απάντησε Μία εβδομάδα, το 28,8% Δύο εβδομάδες και το 57,7% Τρεις εβδομάδες.

Πίνακας 1. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τα προγράμματα σύγχρονης εκπαίδευσης που οργάνωσε το σχολείο του παιδιού σας κατά την κρίση του Covid19;

Data	Frequency	%
Καθόλου	**4**	**8,2**
Λίγο	**15**	**30,6**
Αρκετά	**17**	**34,6**

Πολύ	**9**	**18,4**
Πάρα πολύ	**4**	**8,2**
Total	**49**	**100.0**

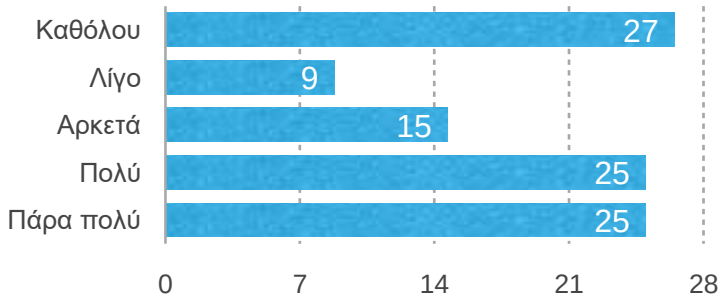
Στο ερώτημα Οργάνωσε προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης (ανάθεση εργασιών, αποστολή υλικού) το σχολείο του παιδιού σας κατά την κρίση του Covid19;, το 91,2% απάντησε Ναι και το 8,8% ΄Οχι.

Στο ερώτημα Αν ΝΑΙ πόσο διάστημα μετά την απόφαση διακοπής μαθημάτων άρχισε η ασύγχρονη εκπαίδευση;, το 19% απάντησε Μία εβδομάδα, το 38,1% Δύο εβδομάδες και το 42,9% Τρεις εβδομάδες.

Πίνακας 2. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τα προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης που οργάνωσε το σχολείο του παιδιού σας κατά την κρίση του Covid19;

Data	Frequency	%
Καθόλου	**5**	**7,94%**
Λίγο	**18**	**28,57%**
Αρκετά	**13**	**20,63%**
Πολύ	**18**	**28,57%**
Πάρα πολύ	**9**	**14,29%**
Total	**63**	**100.0**

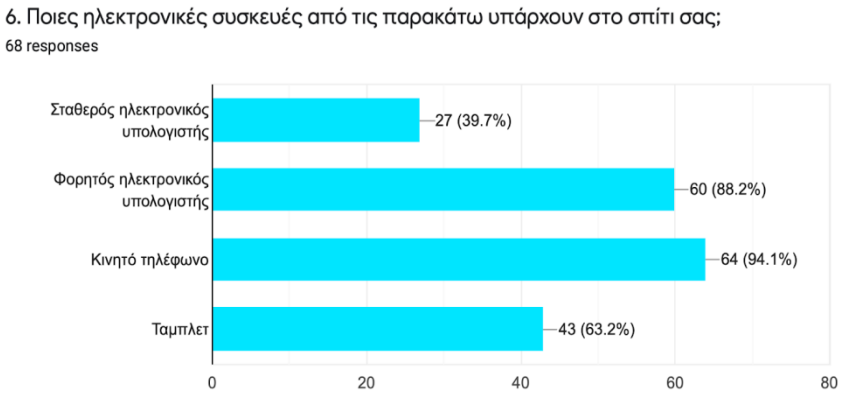
Στο ερώτημα Πόσο χρειάστηκε η βοήθεια σας για την εργασία που είχαν τα παιδιά σας στο σπίτι στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; οι απαντήσεις ήταν οι εξής:



Graph 2. Πόσο χρειάστηκε η βοήθεια σας για την εργασία που είχαν τα παιδιά σας στο σπίτι στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

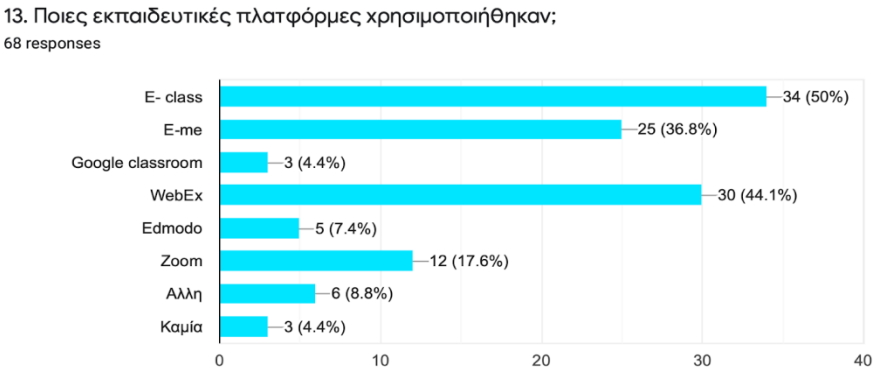
Πιο συγκεκριμένα, από τους γονείς μαθητών Νηπιαγωγείου, το 35,7% απάντησε καθόλου, το 7,2% λίγο, το 21,4% αρκετά, το 14,3% πολύ και το 21,4% πάρα πολύ. Από τους γονείς μαθητών Δημοτικού, 9,5% απάντησαν καθόλου, 4,8 % λίγο, 11,9% αρκετά, 35,7% πολύ και 38,1% πάρα πολύ. Από τους γονείς μαθητών Γυμνασίου, 22,7% απάντησαν καθόλου, 18,2% λίγο, 13,6% αρκετά, 22,7% πολύ και 22,7% πάρα πολύ. Τέλος, από τους γονείς μαθητών Λυκείου, 69,2% απάντησαν καθόλου, 15,4% λίγο και 15,4% αρκετά.

Στο ερώτημα Ποιες ηλεκτρονικές συσκευές υπάρχουν στο σπίτι σας; οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι:

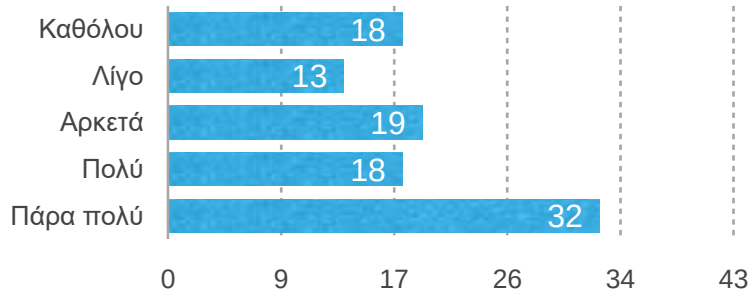


Graph 3. Ηλεκτρονικές συσκευές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

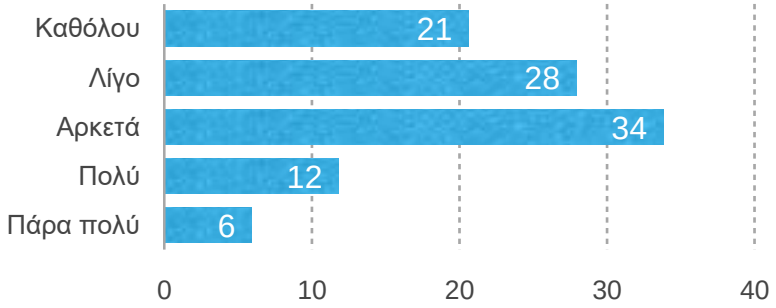
Στο ερώτημα Ποιες εκπαιδευτικές πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν; οι ερωτώμενοι απάντησαν ως εξής:



Graph 4. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

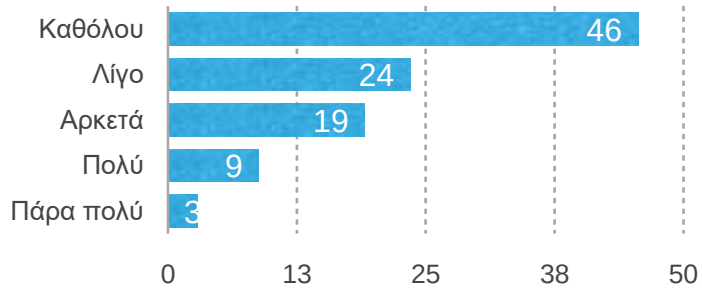


Graph 5. Πόσο χρειάστηκε η βοήθεια σας για την σύνδεση των παιδιών σας στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες;



Graph 6. Θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε τη μαθησιακή διαδικασία τουπαιδιού σας;

Τέλος, στην ερώτηση Θεωρείτε πως οι εργασίες οι οποίες δόθηκαν στα παιδιά σας, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λειτούργησαν ως έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών από άλλες βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές πηγές; οι γονείς απάντησαν ως εξής:



Graph 7. Θεωρείτε πως οι εργασίες οι οποίες δόθηκαν στα παιδιά σας, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λειτούργησαν ως έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών από άλλες βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές πηγές

3.4.3 Ερευνητικό ερώτημα : Ποιες ήταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων-γονέων πριν την κρίση του Covid19 και κατά την κρίση του Covid19

Στην ερώτηση Πόσες φορές το χρόνο ενημερώνεστε για την πρόοδο των παιδιών σας από τους εκπαιδευτικούς τους;, το 33,8% απάντησε Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 66,2% Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο.

Από τους γονείς παιδιών του Νηπιαγωγείου, το 50% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 50% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο. Από τους γονείς με παιδιά στο δημοτικό, το 81% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 19% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο. Από τους γονείς παιδιών Γυμνασίου, το 50% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 50% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο. Από τους γονείς με παιδιά στο Λύκειο, το 69,2% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 30,8% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο.

Από τους γονείς κατόχους Μεταπτυχιακού, το 60% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 40% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο. Από τους απόφοιτους ΑΕΙ, το 70% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 30% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο. Τέλος, από τους απόφοιτους Λυκείου, το 65,2% απάντησε Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και το 34,8% Λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο.

Στο επόμενο ερώτημα Οι εκπαιδευτικοί του παιδιού σας ήταν σε επαφή μαζί σας στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Το 32,4% απάντησε καθόλου, το 16,2% λίγο, το 23,5% αρκετά, το 19,1% πολύ και το 8,8% πάρα πολύ.

Από τους γονείς παιδιών του Νηπιαγωγείου, το 21,4% απάντησε καθόλου, το 7,2% λίγο, το 28,6% αρκετά, το 21,4% πολύ και το 21,4% πάρα πολύ. Από τους 42 γονείς με παιδιά στο Δημοτικό, το 14,3% απάντησε καθόλου, το 16,7% λίγο, το 31% αρκετά, το 23,7% πολύ και 14,3% πάρα πολύ. Από τους γονείς παιδιών Γυμνασίου, το 45,5% απάντησε καθόλου, το 22,7% λίγο, το 9,1% αρκετά και το 22,7% πολύ. Από τους γονείς με παιδιά στο Λύκειο, το 69,2% απάντησε καθόλου, το 7,7% λίγο, το 7,7% αρκετά και το 15,4% πολύ.

Από τους γονείς κατόχους Μεταπτυχιακού, το 33,3% απάντησε καθόλου, το 6,7% λίγο, το 26,7% αρκετά, το 20% πολύ και το 13,3% πάρα πολύ. Από τους γονείς απόφοιτους ΑΕΙ, το 23,3% απάντησε καθόλου, το 20% λίγο, το 26,7% αρκετά, το 16,7% πολύ και το 13,3% πάρα πολύ. Τέλος, από τους απόφοιτους Λυκείου, το 43,5% απάντησε καθόλου, το 17,4% λίγο, το 17,4% αρκετά, και το 21,8%% πολύ.

3.4.4 Ερευνητικό ερώτημα : Πόσο ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής επηρέασε την εμπλοκή των παιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην ερώτηση Θεωρείτε ότι κατά την κρίση του Covid19 έχετε εμπλακεί περισσότερο ή λιγότερο από ότι συνήθως στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού σας; το 70,6% απάντησε περισσότερο και το 29,4% λιγότερο.

Πιο συγκεκριμένα, από τους γονείς παιδιών του Νηπιαγωγείου, το 85,7% απάντησε περισσότερο και το 14,3% λιγότερο, από τους γονείς με παιδιά στο Δημοτικό, το 78,6% απάντησε περισσότερο και το 21,4% λιγότερο, από τους γονείς παιδιών Γυμνασίου, το 69,2% απάντησε περισσότερο και το 30,8% λιγότερο και από τους γονείς με παιδιά στο Λύκειο, το 38,5% απάντησε περισσότερο και το 61,6% λιγότερο.

Από τους γονείς κατόχους Μεταπτυχιακού, το 66,7% απάντησε περισσότερο και το 33,3% λιγότερο, από τους απόφοιτους ΑΕΙ, το 76,7% απάντησε περισσότερο και το 23,3% λιγότερο. Τέλος, από τους απόφοιτους Λυκείου, το 65,2% απάντησε περισσότερο και το 34,8% λιγότερο.

Τέλος, το 73,5% απάντησε Ναι και το 26,5% Όχι, στην ερώτηση Θεωρείτε πως η στάση σας παρακίνησε το παιδί σας να ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Από αυτούς που απάντησαν Ναι, Το 12,1% απάντησε πολύ λίγο, το 1,1% λίγο, το 20,7% αρκετά, το 31% πολύ και το 34,5% πάρα πολύ. Αναλυτικά, οι γονείς με παιδιά στο νηπιαγωγείο, απάντησαν Ναι και Όχι σε ποσοστό 50% και 50%, οι γονείς με παιδιά στο δημοτικό, απάντησαν Ναι σε ποσοστό 83,3% και Όχι σε ποσοστό 16,7%, οι γονείς με παιδιά στο Γυμνάσιο απάντησαν Ναι σε ποσοστό 63,7% και Όχι σε ποσοστό 36,3% και οι γονείς με παιδιά στο Λύκειο απάντησαν Ναι σε ποσοστό 69,2% και Όχι σε ποσοστό 30,8%.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού απάντησαν Ναι σε ποσοστό 86,7% και Όχι σε ποσοστό 13,3%, οι απόφοιτοι ΑΕΙ απάντησαν Ναι σε ποσοστό 73,3% και Όχι σε ποσοστό 26,7% και οι απόφοιτοι Λυκείου απάντησαν Ναι σε ποσοστό 65,2% και Όχι σε ποσοστό 34,8%.

4. Συμπεράσματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν η μεθοδολογία και το αντικείμενο της έρευνας, αναλύθηκαν ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα επιμέρους στοιχεία του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας. Αναφερθήκαμε στο ερευνητικό εργαλείο, τους περιορισμούς και την αξιοπιστία της έρευνας και παρουσιάσαμε τα ευρήματα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο 1ο ερευνητικό μας ερώτημα Συνήθως βοηθάτε τα παιδιά σας με τις εργασίες τους στο σπίτι;, η έρευνα αποκαλύπτει ότι το 40% τα βοηθά καθημερινά, ενώ μόνο το 12% δεν τα βοηθά καθόλου. Το ποσοστό αυξάνεται κατά πολύ στο Δημοτικό (60%), μειώνεται αισθητά στο Γυμνάσιο (22,7%), ενώ, παραδόξως παραμένει το ίδιο στο Λύκειο (23%).

Όσον αφορά στο επίπεδο μόρφωσης των γονέων, οι απόφοιτοι ΑΕΙ βοηθούν τα παιδιά τους καθημερινά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες κατηγορίες γονέων.

Στο 2ο ερευνητικό μας ερώτημα, Ποιος ήταν ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των συμμετεχόντων κατά την κρίση του Covid19, παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων οργάνωσε προγράμματα σύγχρονης και κατά κύριο λόγο ασύγχρονης εκπαίδευσης, τα οποία ξεκίνησαν στις περισσότερες περιπτώσεις τρεις εβδομάδες μετά την απόφαση του ΥΠΑΙΘ. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε πως όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες γνώριζαν εάν και πότε οργανώθηκαν τα εν λόγω προγράμματα από τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους, συνεπικουρώντας έτσι το συμπέρασμα πως ο βαθμός γονεϊκής τους εμπλοκής είναι πολύ μεγάλος.

Οι περισσότεροι γονείς απάντησαν πως ήταν λίγο ή αρκετά ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ ένα μικρό ποσοστό εξέφρασε μεγάλη ικανοποίηση για τα προγράμματα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, ωθώντας στο συμπέρασμα πως η γονεϊκή εμπλοκή ήταν τέτοια, ώστε επέτρεπε τον σχηματισμό άποψης.

Το δεύτερο, πολύ σημαντικό συμπέρασμα, είναι ότι περισσότεροι από τους μισούς γονείς απάντησαν πως τα παιδιά τους χρειάστηκαν τη βοήθεια τους στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με τους γονείς παιδιών Δημοτικού να απαντούν πως η βοήθεια τους χρειάστηκε πάρα πολύ και τους μαθητές παιδιών Λυκείου να απαντούν σε μεγάλο ποσοστό πως δε χρειάστηκε καθόλου, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη διότι η γονεϊκή εμπλοκή φθίνει καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν.

Οι απαντήσεις στο 2ο, κατά σειρά, ερευνητικό μας ερώτημα, καταδεικνύουν ότι οι γονείς παιδιών Δημοτικού συνέχισαν να βοηθούν τα παιδιά τους και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα κατά 10% περισσότερο, οι γονείς μαθητών Γυμνασίου οι οποίοι απάντησαν πως γενικώς βοηθούν πολύ τα παιδιά τους σε ποσοστό 22,7%, αύξησαν κατακόρυφα την γονεϊκή τους εμπλοκή, απαντώντας πως βοήθησαν τα παιδιά τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, πολύ και πάρα πολύ σε ποσοστό 45%. Τέλος, οι γονείς μαθητών Λυκείου οι οποίοι βοηθούσαν τα παιδιά τους συστηματικά σε ποσοστό 23%, τα βοήθησαν αρκετά σε ποσοστό 15,4%. Το συμπέρασμα αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον διότι πρόκειται για τη μόνη βαθμίδα στην οποία ο βαθμός γονεϊκης εμπλοκής μειώθηκε κατά την περιόδο της υγειονομικής κρίσης του Covid19 και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα Ποιες ηλεκτρονικές συσκευές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξάγουμε το συμπέρασμα πως όλοι οι ερωτώμενοι είχαν τα ηλεκτρονικά μέσα να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στις πιο πολλές περιπτώσεις με περισσότερες από μία ηλεκτρονικές συσκευές, μία εκ των οποίων ήταν το κινητό τηλέφωνο (94%).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον συμπέρασμα είναι το ότι όλοι οι γονείς απάντησαν στην ερώτηση Ποιες εκπαιδευτικές πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν, συνεπώς αντιλαμβανόμαστε πως εμπλέκονταν διαρκώς στη διαδικασία, γνώριζαν τι συνέβαινε και ποιες πλατφόρμες χρησιμοποιούσαν τα παιδιά τους. Το e-class χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 50%,

ακολουθούμενο από το WebEx σε ποσοστό 44% και το E-me σε ποσοστό 37%.

Ο βαθμός γονεϊκή εμπλοκής στη σύνδεση των μαθητών στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες ήταν μεγάλος, επιβεβαιώνοντας εμφατικά τις προσδοκίες μας, διότι οι περισσότεροι γονείς απάντησαν Πολύ και Πάρα Πολύ στο ερώτημα Πόσο χρειάστηκε η βοήθεια σας για την σύνδεση των παιδιών σας στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες.

Από το ερευνητικό ερώτημα Θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού σας, το συμπέρασμα είναι πως οι περισσότεροι πιστεύουν πως βοήθησε αρκετά και τέλος, από το ερευνητικό ερώτημα Θεωρείτε πως οι εργασίες οι οποίες δόθηκαν στα παιδιά σας, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λειτούργησαν ως έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών από άλλες βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές πηγές, συνάγεται πως οι γονείς δεν θεωρούν καθόλου πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε κάποια επιπλέον ώθηση για μάθηση στα παιδιά τους.

Το 3ο μας ερευνητικό μας ερώτημα είχε να κάνει με την γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας φοίτησης των παιδιών τους. Προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε ποια είναι η συνήθης σχέση γονέων-εκπαιδευτικών και αν ο βαθμός αυτής άλλαξε κατά την κρίση του Covid19. Σε αυτό το ερευνητικό μας ερώτημα, η έρευνα αποκάλυψε πως η πλειοψηφία των γονέων, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, ενημερώνεται περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο για την πρόοδο των παιδιών της. Πιο συγκεκριμένα οι γονείς στο Νηπιαγωγείο είναι διχασμένοι, οι μισοί ενημερώνονται περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο και οι μισοί λιγότερες από 3 φορές τον χρόνο.Το ποσοστό αυξάνεται δραματικά στο Δημοτικό όπου περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο ενημερώνεται το 81%. Στο Γυμνάσιο το ποσοστό πέφτει ξανά στο 50-50, ενώ παραδόξως αυξάνεται στο Λύκειο σε 70%. Θεωρούμε αυτό το συμπέρασμα ιδιαίτερα βαρύνουσας σημασίας, καθώς το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία υποδεικνύει πως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής μειώνεται προοδευτικά από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Σχετικά με την επαφή γονέων-εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρότι το συμπέρασμα είναι πως σε γενικές γραμμές δεν υφίστατο σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς μόνο το 28% απάντησε Πολύ ή Πάρα Πολύ στο ερώτημα Οι εκπαιδευτικοί του παιδιού σας ήταν σε επαφή μαζί σας στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα επιμέρους ποσοστά ποικίλλουν διότι στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό υπήρχε ικανοποιητική επαφή, ενώ στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο η απάντηση Καθόλου ήταν η επικρατέστερη.

Το τελευταίο αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, ερευνητικό μας ερώτημα είχε στόχο να ανιχνεύσει πόσο ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής επηρέασε την εμπλοκή των παιδιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το σημαντικότερο συμπέρασμα το οποίο εξάγεται είναι πως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου των γονέων, αυξήθηκε κατά την κρίση του Covid19, με μόνη εξαίρεση τους γονείς μαθητών Λυκείου.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί

πως η στάση της παρακίνησε τα παιδιά να ασχοληθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξαίρεση αποτελεί το Νηπιαγωγείο όπου οι γνώμες διίστανται.

Στις ποικίλες μορφές που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή και οι οποίες ενδέχεται να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, σημαντικό ρόλο παίζουν παράγοντες όπως η ηλικία των παιδιών και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων. Από την έρευνα μας, διαπιστώσαμε πως η ηλικία των παιδιών όντως παίζει σημαντικό ρόλο καθώς η γονεϊκή εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο ξεκινά δυναμικά, κορυφώνεται στο Δημοτικό και αρχίζει να φθίνει στο Γυμνάσιο και περισσότερο στο Λύκειο. Εντούτοις, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς η διαφορά στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής ανάμεσα στους γονείς αποφοίτους Λυκείου, πτυχιούχους ΑΕΙ και κατόχους Μεταπτυχιακού είναι ελάχιστη.

Οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν έντονα και τα κίνητρα των μαθητών, όπως γνωρίζουμε από την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση. Από την έρευνα μας και ιδιαιτέρως από τις απαντήσεις στο ερώτημα Θεωρείτε πως η στάση σας παρακίνησε το παιδί σας να ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;, εξήχθη το συμπέρασμα πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως η γονεϊκή εμπλοκή λειτούργησε ως σημαντικότατο κίνητρο για την ενασχόληση των παιδιών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με εξαίρεση τους γονείς με παιδιά στο Νηπιαγωγείο, οι οποίοι απάντησαν Ναι και Όχι σε ποσοστό 50% και 50%.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενα, διότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την υγειονομική κρίση του Covid19, το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2020, αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη διαδικασία η οποία ήταν βέβαιο πως θα απαιτούσε, σε μεγάλο βαθμό, την εμπλοκή των γονέων ούτως ώστε να μπορέσουν οι μικρότεροι, κυρίως, μαθητές να προσαρμοστούν στα καινούρια δεδομένα.

Σίγουρα, πάντως, επιβεβαιώνονται τα γνωστά, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεδομένα: η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν ένα εγγενές κίνητρο για μάθηση και να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή, μεταξύ άλλων, και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents' Involvement in Their Children's Education. Family Matters, 79, 34-41.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: Bioecological perspective on human development. California, Sage Publications

Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success, *Social Psychology of Education* (5), 149–177

Creswell, W. J., (2011). Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα, Εκδόσεις Ίων.

Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent school collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding, & H. Walberg (Eds.), School-family partnerships to children success, Teachers College, Columbia University, pp. 57-73.

Dimmock, C., O'Donoghue, T. & Robb, A. (1996) Parental Involvement in Schooling: an emerging research agenda, Compare: A Journal of Comparative and International Education, (26)1, 5-20.

Eccles, J., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Στο A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), Family-school links: How do they affect educational outcomes, Routledge, pp. 3–34.

Epstein, J. (1995). School - family - community partnerships: caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701- 712.

Epstein, J. L. (2007). Connections Count. Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools, Principal Leadership, (8) 2, 16-22

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. Journal of Educational Psychology, 86(1), 104–113

Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. Sociology of Education, 69(2), 126-141.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference? Teachers' College Record, 97 (2), 310- 331.

Jeffries, P. R. (Ed.). (2012). Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation (2nd ed.). New York, NY, National League for Nursing.

Κεραμέως: Είμαστε έτοιμοι - Ξεκινά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. (2020). Ανακτήθηκε από https://www.esos.gr/arthra/66585/n-kerameos-eimaste-etoimoi-xekina-i-ex-apostaseos-ekpaideysi

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Αθήνα, Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου,* 2, 5-23.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Παππάς, Θ. (2002). Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αθήνα, Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Παρασκευόπουλος Ι. (1999). Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Reynolds, A. J., & Clements, M. A. (2005). Parent involvement and children's school success. In E. Patrikakou, & R. P. Weissberg (Eds.), Family-school partnerships New York, NY, Teachers College Press.

Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. Στο B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice Newbury Park, CA, Sage, 3- 28

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. The Journal of Educational Research, 91(5), 260–270

Η αξιοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς του μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης.

The utilization of the didactic methodology of adult education by the teachers of the post-secondary year-apprenticeship class. Case study

Ιωάννης Φαρμάκης, *εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής - Φυσικοθεραπευτής, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, yianfarmakis@gmail.com*

Ευάγγελος Ανάγνου, *ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr*

Ioannis Farmakis, *Teacher of Physical Education – Physiotherapist, MA «Science of education» Hellenic Open University, yianfarmakis@gmail.com*

Evaggelos Anagnou, *Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr*

Abstract: This article aims to investigate the way of teaching apprenticeship in EPA.L. through the didactic methodology of adult education. The semi-structured interview was used as a research tool on an available sample of fifteen (15) teachers who teach in the post-secondary year-apprenticeship class, while the thematic analysis was chosen as the method of data analysis. Based on the results we are able to argue that the apprenticeship programs facilitate young adults to make a smoother transition from school to work. Throughout the development of the various forms of apprenticeship, there is a belief that young people were led to adulthood, while throughout the implementation process, they follow - often not pre-planned - adult education techniques. The results also reinforce the view that the apprenticeship teacher should treat the apprentices as adults and apply participatory teaching techniques in the classroom.

Keywords: Apprenticeship, adult education, teaching techniques

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο τη διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε διαθέσιμο δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στο μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Με βάση τα αποτελέσματα είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι τα προγράμματα μαθητείας διευκολύνουν τους νεαρούς ενήλικες να πραγματοποιήσουν μια ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Σε όλη την εξέλιξη των διαφόρων μορφών μαθητείας, υπάρχει η πεποίθηση ότι οδηγούν τα νεαρά άτομα στην ενηλικίωση, ενώ σε όλη τη διαδικασία εφαρμογής τους ακολουθούνται - πολλές φορές όχι προσχεδιασμένα – τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός μαθητείας

οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητευόμενους ως ενήλικες και να εφαρμόζει στην τάξη συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητεία, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικές τεχνικές

Εισαγωγή

Λόγω των ραγδαίων και επαναστατικών αλλαγών και εξελίξεων σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής, τα άτομα πάντα είχαν και θα έχουν την ανάγκη να βελτιώνονται από την άποψη των διαφορετικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ειπωθεί ότι ο 21ος αιώνας απαιτεί τα άτομα να είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες, να είναι καταρτισμένοι και δημιουργικοί, να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα, να σέβονται διαφορετικούς πολιτισμούς και να έχουν διαμορφώσει απόψεις για πολλά πεδία της ανθρώπινης ζωής. Στον φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey αποδίδεται από πολλούς η περίφημη ρήση: «…εάν διδάσκουμε σήμερα, όπως διδάξαμε και χθες, τότε ληστεύουμε τα αυριανά μας παιδιά». Παρόλο που είναι αμφιλεγόμενό ζήτημα εάν ο Dewey πριν από εκατό περίπου χρόνια είπε κάτι τέτοιο, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε ότι στην εποχή της πληροφόρησης και του παγκόσμιου ανταγωνισμού, η αλλαγή είναι αναπόφευκτη και ο ρυθμός αλλαγής στην εκπαίδευση επιταχύνεται (Aksu, 2017). Έτσι, είναι ζωτικής σημασίας να εκπαιδεύσουμε τα άτομα με τρόπο που να τους βοηθά να είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες του σήμερα και του αύριο. Πώς όμως πετυχαίνετε ένα τέτοιο εγχείρημα;

Τα προγράμματα μαθητείας μπορούν να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο διευκολύνοντας τους νεαρούς ενήλικες να πραγματοποιήσουν μια ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Στοιχεία μελετών αποδεικνύουν ότι οι χώρες με αυστηρά δομημένα προγράμματα μαθητείας που συνδέονται με εκπαιδευτικά προγράμματα και καλά οργανωμένες πολιτικές για την αγορά εργασίας, όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία, η Νορβηγία, οι Κάτω Χώρες και η Ελβετία, είναι πιο επιτυχημένες όσον αφορά τη διευκόλυνση της μετάβασης των νέων από τα σχολικά θρανία στους χώρους εργασίας (European Commission, 2013). Δείχνουν επίσης ότι τέτοιοι τύποι προγραμμάτων μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις προοπτικές απασχόλησης των νέων, συμβάλλοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών που σχετίζονται με την εργασία, σε στενή ευθυγράμμιση με τις απαιτήσεις του εργοδότη, οδηγώντας σε εθνικά αναγνωρισμένα προσόντα, ενισχύοντας τους δεσμούς των νέων με την αγορά εργασίας και παρέχοντας στους νέους πολύτιμη αρχική επαγγελματική εμπειρία. Τα αποδεδειγμένα οφέλη από εκπαιδευτικές δράσεις που συνδυάζουν εργασία και μελέτη έχουν τονώσει το ενδιαφέρον της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέπεια, οι μαθητείες να έχουν καταστεί περισσότερο εμφανείς στις πολιτικές της ΕΕ για την απασχόληση και τη νεολαία, ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη μείωση της ανεργίας και την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας.

Η μάθηση με βάση την εργασία αναφέρεται σε μια σειρά από εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και πρακτικές αξιολόγησης που επικεντρώνονται στη συνεργασία της επίσημης μάθησης με τις πρακτικές στο χώρο εργασίας. Από την άποψη των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη

βελτίωση της βιωσιμότητας, η έκθεση των μαθητών σε ευκαιρίες μάθησης στον πραγματικό κόσμο και η συμμετοχή τους σε αυτές έχουν αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Bruindiers, Wiek & Redman, 2010). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι ότι οι σπουδαστές δεν δημιουργούν αυτόματα ικανότητες ικανοποιητικής ένταξης στις νέες συνθήκες, συμμετέχοντας σε πραγματική μάθηση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι οι ευκαιρίες μάθησης σχεδιάζονται συνεργατικά, συντονίζονται καλά, χτίζονται μεταξύ τους και ενσωματώνονται στις δομές μαθημάτων (Brundiers et al., 2010). Η αξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες αναγνωρίζεται γενικά, μέχρι πρόσφατα, όμως, δεν διεξήχθη μεγάλη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των επιλογών, η οποία είναι μια πτυχή που χρήζει επείγουσας προσοχής (Hughes, Mylonas & Benckendorff, 2013). Φαίνεται πάντως πώς σε τέτοιες συνθήκες μάθησης ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πολύ σημαντικός, ειδικά όταν δημιουργείται μια σύμπραξη μεταξύ των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Σαφείς ρόλοι και ευθύνες εξασφαλίζουν ότι η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η δέσμευση προσανατολίζονται στην επίτευξη των στόχων (Wilson & Pretorius, 2017).

1. Εκπαίδευση ενηλίκων και μαθητεία

Όταν ο Mahatma Gandhi έλεγε: *ζήσε σαν να ήταν να πεθάνεις αύριο - μάθε σαν να ήταν να ζήσεις για πάντα,* τόνιζε τον καταλυτικό ρόλο μιας δια βίου διαδικασίας μάθησης στην επιβίωση και στην προσαρμογή των ανθρώπων. Η μαθησιακή πορεία του ενήλικα κι ο τρόπος που αυτός πραγματώνει τη μάθηση απασχόλησαν την ακαδημαϊκή κοινότητα από το 1920, όταν η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίστηκε σαν ξεχωριστός επαγγελματικός κλάδος (Merriam, 2001). Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας ευρύς όρος για την πρακτική της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παίζει σημαντικό ρόλο στη δια βίου μάθηση. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση για παιδιά, οι τεχνικές και τα εργαλεία για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ διαφορετικά, αντανακλώντας τις διαφορετικές ικανότητες, τα κίνητρα και τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία στις μέρες μας, καθώς απαιτείται οι εργαζόμενοι να ενημερώνουν τακτικά τις γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και λόγω της αυξανόμενης συνειδητοποίησης του δικαιώματος όλων των ανθρώπων να έχουν μια πιθανότητα να υποστηρίξουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι μαθητείες εδώ και πολλά χρόνια, χαρακτηρίζονται ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μοντέλο που επιτρέπουν την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, επιτρέποντας στους νέους ανέργους να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (Galvani, 2017). Οι ρίζες της μαθητείας φτάνουν στην αρχαία Βαβυλώνα, στην Αίγυπτο, στην Ελλάδα και στη Ρώμη, όπου τεχνίτες μεταβιβάζουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε μαθητευόμενους (Johns, 1915). Στη μεσαιωνική περίοδο ανιχνεύονται μέθοδοι κατάρτισης νέων που προσφέρουν στους νεαρούς ενήλικες ανοδική κοινωνική κινητικότητα, πλούτο και ασφάλεια. Εκτός από την εκμάθηση ενός εμπορίου, αναφέρεται ως μέθοδος κατάρτισης στην οποία οι νέοι μάθαιναν τα *«... χαρακτηριστικά του ρόλου που θα έπαιζαν τελικά ως ενήλικες»*

(Hanawalt, 1993, ο.α. Galvani, 2017)

Παραδοσιακά, μια μαθητεία είχε διακριτά χαρακτηριστικά τα οποία τη χαρακτήριζαν ως μέθοδο γενικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ στηρίχθηκε σε σταθερές επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, νομικές και οικογενειακές λειτουργίες (Fuller & Unwin, 2009). Θεωρούνταν όχι μόνο ζωτικής σημασίας για τις προοπτικές μιας νεολαίας, αλλά και για το μέλλον της οικογένειάς τους. Η ανάλυση της μαθητείας από τη Humphries (2010) μέσω αυτοβιογραφιών, παρέχει πολλές περιπτώσεις συλλογικών οικογενειακών αποφάσεων που έχουν ληφθεί σχετικά με τις πιθανές αποδόσεις διαφόρων μαθητευομένων. Μέσω αμοιβαίων συμφωνιών, η μαθητεία θεωρήθηκε ως αποτελεσματική μέθοδος επένδυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου στην κατάρτιση, μειώνοντας αφενός το κόστος χρησιμοποιώντας τους μαθητευόμενους ως φθηνό εργατικό δυναμικό κι αφετέρου δίνοντας στους μαθητευόμενους την ευκαιρία απόκτησης δεξιοτήτων χρήσιμων στην εύρεση εργασίας (Humphries, 2010).

Αρχικά, η μαθητεία διεξήχθη υπό την εποπτεία των συντεχνιών, που διαχειρίζονταν αποκλειστικά τη λειτουργία της (Galvani, 2017). Οι κοινωνικές και ιδεολογικές αλλαγές στην Ευρώπη και την Αμερική, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη νέων επαγγελμάτων, βιομηχανικών και τεχνολογικών εξελίξεων, σήμαιναν ότι το υπάρχον σύστημα μαθητείας είχε γίνει αναχρονιστικό. Σαν αποτέλεσμα οι μαθητείες είχαν πλέον τυποποιήσει σε εθνικό επίπεδο το πλαίσιο λειτουργίας τους. Κατά κύριο λόγο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας των νέων, οι κυβερνήσεις άρχισαν να παρεμβαίνουν στην κατάρτιση ως μέσο πολιτικής και εισήχθησαν πρακτικές μαθητείας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε όλη αυτή τη μακρόχρονη πορεία υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές ότι η μαθητεία παρέχει μια ασφαλή κι αδιάψευστη μετάβαση στην ενηλικιότητα που είναι απαραίτητη για την επίτευξη της κατάστασης του προτύπου ενηλικίωσης (Vickerstaff, 2007). Ενηλικίωση, είναι ο τρόπος που οι κοινωνίες ιστορικά και πολιτιστικά αναγνωρίζουν ότι το νεαρό άτομο έχει ωριμάσει κι έχει οδηγηθεί στην απόκτηση και εσωτερίκευση των αποδεκτών κανόνων και συμβάσεων της επικρατούσας κοινωνίας από τους γονείς και άλλους ενήλικες (Blatterer, 2007). Ως εκ τούτου και δεδομένου ότι προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα η εκπαίδευση των μαθητευομένων να γίνει με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, προχωράμε στη συνέχεια σε μια κριτική αποτίμηση της σχέσης μαθητείας και εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Εκπαίδευση και μαθητεία

Το έντονο ενδιαφέρον για μοντέλα μάθησης που οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων μπορεί να συνδεθεί με τη σύγχρονη προσέλκυση στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία των ενηλίκων, των κοινοτήτων πρακτικής (Hansman & Wilson, 2002). Η έννοια αυτή συνδέεται με τις θεωρίες της μάθησης όπου η εκμάθηση νοείται ως τοποθετημένη μέσα σε ένα κοινωνικό, ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο και όχι ως μια μεμονωμένη δραστηριότητα

που λαμβάνει χώρα μέσα στο κεφάλι ενός ατόμου (Lave & Wenger, 1991). Με άλλα λόγια, αυτό που μαθαίνεται δεν μπορεί να διαχωριστεί από το μαθησιακό πλαίσιο, τον πολιτισμό και τα εργαλεία στην μαθησιακή κατάσταση. Μια τέτοια παραδοχή έρχεται σε αντίθεση με τις ψυχολογικές και συμπεριφορικές αντιλήψεις που εξηγούν τη μάθηση ως μια εσωτερική, ατομική, πνευματική διαδικασία στην οποία ο νους αποκτά και αποθηκεύει τη γνώση για μελλοντική χρήση σε οποιοδήποτε πλαίσιο.

Οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι μια νέα μέθοδος οργάνωσης της μάθησης, αλλά μάλλον, αυτή η μέθοδος μάθησης και ανάπτυξης της γνώσης δημιουργήθηκε πριν από χιλιάδες χρόνια, όταν οι άνθρωποι αρχικά άρχισαν να συλλέγουν τροφή συλλογικά και κοινωνικά: *«οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη τους σε αυτόν τον τομέα μέσω αλληλεπιδράσεων σε συνεχή βάση»* (Wenger et al., 2002, σελ. 4). Οι κοινότητες πρακτικής είναι αυτο-οργανωμένες και επιλεγμένες ομάδες ανθρώπων που έχουν μια κοινή αίσθηση του σκοπού και διακατέχονται από την επιθυμία να μάθουν και να μοιραστούν τη γνώση. Όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες πρακτικής, τις οποίες δημιουργούμε φυσικά χωρίς εξωτερικά επίσημα πλαίσια. Μια κοινότητα πρακτικής μπορεί να είναι η συμμορία στη γωνιά του δρόμου, η οικογένεια που μεγαλώνει τα παιδιά, ένα ερευνητικό δίκτυο στο Διαδίκτυο, κι όσοι επιθυμούν να μοιραστούν τη γνώση και να μάθουν ο ένας από τον άλλο σε έναν μεγάλο οργανισμό (Reitan, 2006), είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά (Wenger, 2006).

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής έχει βρει μια σειρά από πρακτικές εφαρμογές στον τομέα των επιχειρήσεων και των επαγγελματικών ενώσεων, της κυβερνητικής πολιτικής αλλά και της εκπαίδευσης. Τα σχολεία είναι οργανώσεις που αντιμετωπίζουν αυξανόμενες προκλήσεις της γνώσης. Οι πρώτες εφαρμογές των κοινοτήτων πρακτικής υπήρξαν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών με ένα κύμα ενδιαφέροντος σε αυτές τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με μάθηση από ομότιμους peer-to-peer. Αλλά στον τομέα της εκπαίδευσης, η μάθηση δεν είναι μόνο ένα μέσο για το τέλος: είναι το τελικό προϊόν. Κατά συνέπεια, η προοπτική των κοινοτήτων πρακτικής είναι επίσης σημαντική σε αυτό το επίπεδο. Η προοπτική των κοινοτήτων πρακτικής επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε τρεις διαστάσεις: Πρώτα εσωτερικά της εκπαιδευτικής μονάδας: πώς θα οργανωθούν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στο σχολείο μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες γύρω από διάφορα μαθησιακά θέματα; Δεύτερον εξωτερικά: πώς θα συνδεθεί η εμπειρία των μαθητών με την πραγματική πρακτική μέσω περιφερειακών μορφών συμμετοχής σε ευρύτερες κοινότητες έξω από τα τείχη του σχολείου; Και τρίτον όσον αναφορικά με τους σπουδαστές: πώς θα εξυπηρετηθούν οι ανάγκες διά βίου μάθησης των μαθητών οργανώνοντας κοινότητες πρακτικής εστιασμένες σε θέματα συνεχούς ενδιαφέροντος πέρα από την αρχική περίοδο σχολικής φοίτησης; (Wenger, 2006). Από αυτή την άποψη, το σχολείο δεν είναι ένας αυτοδύναμος, κλειστός κόσμος στον οποίο οι σπουδαστές αποκτούν γνώσεις αλλά μέρος ενός ευρύτερου συστήματος μάθησης. Η τάξη δεν είναι το πρώτο εκπαιδευτικό γεγονός. Είναι η

ίδια η ζωή και τα σχολεία, οι αίθουσες διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές συναντήσεις πρέπει να είναι στην υπηρεσία της μάθησης που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο.

Η οργάνωση προγραμμάτων μαθητείας στην επίσημη εκπαίδευση μοιάζει ευθυγραμμισμένη με τις θεωρίες της τοποθετημένης μάθησης (Brown, Collins, & Duguid, 1989· Lave & Wenger 1991). Σ’ αυτό το μοντέλο οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από μια διαδικασία παρατήρησης και σταδιακής συμμετοχής. Οι υποστηρικτές της τοποθετημένης μάθησης (Lave & Wenger 1991 ιανίε ησηθάμ η ιακ ησώνγ η ιτό νυοζίρητσοπυ (9002 ,relderG · συνυφασμένες με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και οι τρέχουσες αλλοτριωμένες συνθήκες στον καπιταλισμό, παρέχουν λίγες ευκαιρίες στα άτομα να αναπτύξουν βαθιά γνώση και δεξιότητες. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνικού χαρακτήρα. Η φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, η ίδια η δραστηριότητα και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα διαμορφώνει τη μάθηση.

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί πρωτοποριακοί εκπαιδευτικοί, σχολεία και προγράμματα που δρουν διαφορετικά, οι επικρατούσες σχολικές πρακτικές υποθέτουν, πολύ συχνά, ότι η γνώση είναι ατομική κι ότι τα σχολεία είναι ουδέτερα σε σχέση με όσα μαθαίνουν, ότι οι έννοιες είναι αφηρημένες, σταθερές και ανεπηρέαστες από τη δραστηριότητα μέσω της οποίας αποκτώνται και χρησιμοποιούνται. Στη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης, η μαθητεία υποστηρίζει τη μάθηση σε έναν τομέα, επιτρέποντας στους μαθητές να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία μέσω της αυθεντικής εργασίας και της συμμετοχής τους στο εμπόριο. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητευόμενοι εισέρχονται στην κουλτούρα της πρακτικής. Έτσι, ο όρος μαθητεία βοηθά να τονιστεί η κεντρική θέση της δραστηριότητας στην εκμάθηση και τη γνώση και υπογραμμίζει την εξαρτώμενη από το περιβάλλον, τοποθετημένη φύση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από μια προοδευτική διαδικασία της μάθησης, προωθούν τη μάθηση διαμορφώνοντας τις στρατηγικές τους, υποστηρίζουν τις προσπάθειες των σπουδαστών και τελικά ενδυναμώνουν τους μαθητές να συνεχίσουν ανεξάρτητα (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Ο ρόλος του δασκάλου στην κοινότητα μάθησης είναι να συμμετέχει ενεργά στην παροχή βοήθειας στους μαθητευόμενους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια και βοηθώντας τους μαθητές να διαχειριστούν την αβεβαιότητα (Gredler, 2009). Προκύπτουν όμως κάποια ερωτήματα που καλείται να απαντήσει ο εκπαιδευτής της τάξης-μαθητείας όσον αφορά τη διασύνδεση της θεωρίας της τοποθετημένης μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Hansman & Wilson, 2002). Πρώτον, ενώ δεν μπορούμε να απομονώσουμε τη γνωστική δραστηριότητα του ατόμου από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται, πολλοί στην εκπαίδευση ενηλίκων συνεχίζουν ένα μοντέλο της ατομικής νοητικής γνώσης. Παράλληλα κάτι τέτοιο οδηγεί και στην αίσθηση ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες σε προγράμματα μαθητείας δεν επηρεάζονται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν. Επίσης, στις περισσότερες συζητήσεις λείπει μια πολιτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι μαθησιακές κοινότητες μπορούν να ενθαρρύνουν τη συνεχή αναπαραγωγή της ηγεμονικής κουλτούρας μέσα σε οργανισμούς ή ιδρύματα αντί να προωθήσουν την ιδιοκτησία της γνώσης από τους μαθητές και τους

συμμετέχοντες. Τέλος, τα ζητήματα της εξουσίας - ποιος σχεδιάζει, ποιος συμμετέχει και ποιος διαμορφώνει τη μάθηση, καθώς και η ανάλυση των σχέσεων που μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση μέσα στις κοινότητες της πρακτικής - δεν αντιμετωπίζονται πραγματικά στις συζητήσεις σχετικά με τη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3. Η τάξη μαθητείας στα Ε.ΠΑΛ. κι ο ενήλικας μαθητευόμενος

Οι γενικές οδηγίες για τα προγράμματα σπουδών του «Μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας» (ΦΕΚ, Τεύχος Β' 3820/31.10.2017), προτρέπουν τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση χρησιμοποιώντας αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τον ενημερώνουν να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως: εργασία στο πεδίο και εργαστηριακή άσκηση, βιβλιογραφική/διαδικτυακή έρευνα και συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, καταιγισμό ιδεών, χάρτες εννοιών, ασκήσεις επί χάρτου, αναλογίες και μοντέλα, μελέτη περίπτωσης, κ.ά. που θα διευκολύνουν τους μαθητευόμενους εκτός από την επαγγελματική τους βελτίωση, στην απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση.

Η αλήθεια είναι ότι η ενηλικιότητα και ποιος είναι τελικά ενήλικας διαφοροποιείται ανάλογα με τη κουλτούρα κάθε περιοχής αλλά και την οπτική γωνία που το αντιμετωπίζει κάποιος. Αν και η ενηλικιότητα δεν ακολουθεί παράλληλη τροχιά με την ηλικία και οποιοδήποτε εγχείρημα οριοθέτησης της ενηλικιότητας δεν καταφέρνει να είναι ολοκληρωμένο (Arnett, 2015· Κόκκος, 2008) και στην περίπτωση των ΕΠΑ.Λ. κάποιοι μαθητευόμενοι έχουν μόλις συμπληρώσει τα δεκαοχτώ τους χρόνια, στην παρούσα εργασία συμφωνούμε με τις υποδείξεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κι υποστηρίζουμε θερμά την αντιμετώπιση των μαθητευομένων της μαθητείας με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ένα πράγμα που όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν από κοινού, είναι ότι στο επίκεντρο της πρακτικής τους βρίσκεται πάντα η διευκόλυνση της μάθησης. Κι όσο περισσότερο κατανοεί κάποιος τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες μαθητές, τόσο αρτιότερα μπορεί να οργανώσει μαθησιακές δραστηριότητες γι' αυτούς. Η αναγνώριση ότι η μάθηση ενηλίκων είναι κάτι περισσότερο από μια νοητική επεξεργασία, ενθαρρύνει την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της μάθησης (Merriam, 2008). Η ενθάρρυνση του προβληματισμού και του διαλόγου, είτε με τον εαυτό, είτε με έναν άλλον, είτε με μια ομάδα, επιτρέπει την εκμάθηση να πραγματοποιηθεί. Ο κριτικός προβληματισμός είναι ουσιαστικός για τη μετασχηματιζόμενη μάθηση, για τη συμμετοχή στα νέα κοινωνικά κινήματα και για την αντιμετώπιση της εξουσίας και της πολιτικής στην εκμάθηση στο χώρο εργασίας. Η σύνδεση της νέας μάθησης με την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων είναι μια μακρόχρονη στρατηγική που προωθείται από τους εκπαιδευτικούς ενηλίκων.

Η κατανόηση ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πολυδιάστατο και ολιστικό φαινόμενο, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της μαθητείας στην ανάγκη ενσωμάτωσης πιο δημιουργικών

πρακτικών διδασκαλίας. Η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον εικοστό πρώτο αιώνα υποστηρίζει ότι καμιά φορά αρκεί να παρακολουθούμε μόνο το μυαλό μας, το σώμα, το πνεύμα, τα συναισθήματά μας και το πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο εμείς οι ίδιοι μαθαίνουμε, για να αναγνωρίζουμε ποια εκπαιδευτική στρατηγική είναι κατάλληλη για τους ενήλικες μαθητές μας (Merriam, 2008).

Στην έρευνα των Anastasiou και Kyriakou (2017) για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα επαγγελματικής εκπαίδευσης όμοια με αυτά της μαθητείας, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν τις τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων ως τις πιο αποτελεσματικές. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν την ενεργό συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην παράδοση μιας ατομικής ή ομαδικής διάλεξης ή αποτελεσματικής παρουσίασης μέσα στην τάξη που προκαλεί αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ως μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας που διευκολύνει τη μετατροπή των νέων πληροφοριών σε νέες γνώσεις και κριτική σκέψη, ελαχιστοποιώντας την ανάγκη απομνημόνευσης. Επίσης, υπογράμμισαν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη συμμετοχή μαθητών σε ένα παιχνίδι ερωτήσεων και απαντήσεων ή σε έναν καταιγισμό ιδεών. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι ο συνδυασμός επίδειξης και ατομικής πρακτικής εργασίας διευκολύνει τη μάθηση, ενώ σημειώνουν την ανάγκη τόνωσης της κριτικής σκέψης, του προβληματισμού και της δημιουργικότητας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Παρόλο που οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, ανέφεραν τη δυναμική της τάξης, τις προηγούμενες γνώσεις, ικανότητες, φιλοδοξίες και κίνητρα ως σημαντικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν το ρυθμό μάθησης. Συμπεραίνουμε εύκολα λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός μαθητείας θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις κι ικανότητες εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι Φραγκούλης και Ανάγνου (2018) υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση της μαθητείας που απαιτεί την ικανότητα λύσης προβλημάτων σε ρεαλιστικές καταστάσεις, η χρήση βιωματικών τεχνικών εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Μέσα από αυτές τις τεχνικές ο σπουδαστής της μαθητείας εκτίθεται σε πραγματικές εμπειρίες στον εργασιακό χώρο ή σε καταστάσεις που εισάγει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό ίδρυμα. Στη συνέχεια μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, συζήτησης, αλληλεπίδρασης κι ανάλυσης, ο μαθητευόμενος έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ή να βελτιώσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Επομένως, αποτελεί πρόκληση για τον διδάσκοντα της τάξης μαθητείας η χρήση όλων αυτών των συμμετοχικών – ενεργητικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δημιουργίας του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος στην τάξη.

Οι Pässilä, Kallio, Oikarinen και Harmaakorpi (2014) αναρωτούνται πώς οργανώνουν οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων τη μάθηση και πώς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις σε ένα πλαίσιο καινοτομίας όπως η μαθητεία. Συμπερασματικά, αναφέρουν ένα αλληλένδετο πλαίσιο τριών στρωμάτων που διαχειρίζεται κι επηρεάζει την παιδαγωγική καινοτομία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το πρώτο στρώμα συνίσταται στο πώς η οργανωτική δομή της μαθητείας διευκολύνει την εμφάνιση μιας θετικής κουλτούρας μάθησης. Το μεσαίο στρώμα αποτελείται από τις δυνατότητες καινοτομίας των εκπαιδευτικών, ενώ το τρίτο επίπεδο

αποτελείται από τα παιδαγωγικά προϊόντα των πρακτικών καινοτόμων δραστηριοτήτων που προσφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρόλο που η παιδαγωγική συμβολή των εκπαιδευτών στη μαθησιακή διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της μαθητείας, ο τομέας αυτός δεν έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό (Burchert, & Nyhan, 2011). Για τους εκπαιδευτές, η απόκτηση μιας παιδαγωγικής και επαγγελματικής αυτογνωσίας μπορεί να θεωρηθεί βασικό αναπτυξιακό καθήκον. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο διαμορφώνεται, αφενός, από την ατομική βιογραφία και αφετέρου, από τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, οι Burchert και Nyhan (2011) ανέπτυξαν μια τυπολογία τεσσάρων διαφορετικών εννοιών και κατανόησης των ρόλων των εκπαιδευτών σε προγράμματα μαθητείας: ο προπονητής, ο παιδαγωγός, ο διαχειριστής και ο συνάδελφος.

Ο προπονητής χαρακτηρίζεται από έναν εκτεταμένο προσανατολισμό στις ανάγκες των μαθητευομένων. Η υποκείμενη παιδαγωγική αντίληψη τους είναι ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται πολύ για την εκμάθηση και ότι ξεχνούν γρήγορα το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού περιεχομένου και συνεπώς θεωρούν ως το κύριο καθήκον τους την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών. Βοηθούν περαιτέρω τους μαθητευόμενους να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών εργασίας, ενθαρρύνοντάς τους να καταλάβουν τη λογική των συγκεκριμένων εργασιών και πώς να τις αντιμετωπίσουν. Οι παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από βαθιά διδακτική τεχνογνωσία. Υιοθετούν διαφοροποιημένα προφίλ της ικανότητας του εκπαιδευόμενου και εφαρμόζουν ένα πλήθος τεχνικών διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί οικοδομούν στενές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους για να καλλιεργήσουν μια κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης.

Ο διαχειριστής μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει το αντίθετο του προπονητή. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως οργανωτές της μαθητείας. Αποκτούν νέες γνώσεις μόνο όταν θεωρούν ότι θα τις χρειαστούν για τις ανάγκες του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Οι διαχειριστές λειτουργούν με βάση τη γραφειοκρατική οργάνωση της μαθητείας. Οι συνάδελφοι τέλος, έχουν μια πολύ θετική εικόνα των μαθητευομένων και διατυπώνουν μόνο λίγα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης γι' αυτούς. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιούν λίγες διδακτικές τεχνικές κι αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν άλλα μαθησιακά ενδιαφέροντα ή ανάγκες από αυτά που απαιτούν οι επιχειρήσεις από τους μαθητευόμενους (Burchert, & Nyhan, 2011).

Η άποψή μας στην παρούσα εργασία είναι ότι η μάθηση, η προσέγγιση της γνώσης και η καινοτομία αναπτύσσονται ταυτόχρονα μέσα σε μια πορεία δράσης. Η γνώση είναι δυναμική και αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων. Είμαστε εμπνευσμένοι από την θεωρία των κοινοτήτων μάθησης και υπογραμμίζουμε ότι απαιτείται κατάλληλη παιδαγωγική για να υλοποιήσουμε τους μαθησιακούς στόχους, να δημιουργήσουμε πρακτικά περιβάλλοντα μάθησης και να οικοδομήσουμε στρατηγικές μάθησης για καινοτομία βασισμένη στην πρακτική. Αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων στα πρόσφατα κι άγνωστα περιβάλλοντα μαθητείας, η εποικοδομητική αμφισβήτηση της παρεχόμενης

επαγγελματικής εκπαίδευσης και το άνοιγμα νέων προοπτικών με την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών.

4. Σκοπός της εργασίας – Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της μαθητείας μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξη Μαθητείας, προκειμένου να αναδειχθούν οι κρίσιμοι παράγοντες ποιότητας του διδακτικού τους έργου. Η μέθοδος έρευνας στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική, όπου ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα από την άποψη των σημασιών που φέρνουν σε αυτά οι άνθρωποι (Denzin & Lincoln, 2000). Προχωρήσαμε σε μια θεματική ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διαθέσιμο δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα της μαθητείας σε αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης. Τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω της μεθοδολογίας που επιλέχτηκε. Ωστόσο, παρουσιάζουν, θεωρούμε, ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

5. Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί μαθητείας ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι οι μαθητευόμενοι έχουν στην πραγματικότητα ανάγκη εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως συνιστάται στις γενικές οδηγίες του προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με τις περισσότερες αναφορές (10), οι μαθητευόμενοι χρειάζονται τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων:

> ***Σ2.19:*** *«Ναι, σαφώς (χρειάζονται εκπαίδευση ενηλίκων)… Εξάλλου είναι και ενήλικες όλοι τους»*.

Ακολουθούν οι αναφορές (8) ότι οι μαθητευόμενοι ενηλικιώνονται στην πορεία της μαθητείας:

> ***Σ1.19:*** *«Οι μαθητευόμενοι νομίζω πώς στην αρχή ειδικά συνεχίζουν να είναι παιδιά και στη διάρκεια ωριμάζουν. Όπως στέλνεις ένα παιδί στο στρατό αμούστακο και γυρίζει άντρας»*.

Υπήρξαν τέσσερις (4) αναφορές ότι είναι ενήλικες:

> ***Σ7.19:*** *«Ναι, με βάση τη συμπεριφορά τους είναι ενήλικες. Τους βλέπω ότι αλλάζουν… έρχονται και γεμάτα χαρά λένε να κύριε πληρώθηκα 300 ευρώ… αισθάνονται καλά!»*.

Τέλος, σύμφωνα με άλλες τέσσερις (4) αναφορές, συμπεριφέρονται ανώριμα, άρα δεν χρειάζονται τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων:

> ***Σ2.19:*** *«Αν και προσπαθώ να τους συμπεριφερθώ σαν ενήλικες, αυτοί συμπεριφέρονται ανώριμα. Θωρούν ότι η κοινωνία τους χρωστάει κι εμείς να τα έχουμε όλα έτοιμα για*

αυτούς».

Σ6.19: *«Όχι, δε νομίζω. Δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη ανάγκη από εκπαίδευση ενηλίκων».*

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, δέκα (10) ερωτώμενοι δηλώσανε ότι δεν έλαβαν κάποια επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αλλά οι πέντε (5) από αυτούς συμπλήρωσαν ότι παρόλα αυτά πιστεύουν ότι μπορούν με επιτυχία να διδάξουν σε ενήλικες είτε γιατί έχουν εμπειρία από διδασκαλία ενηλίκων στο παρελθόν, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά σε σχέση με τη διδασκαλία σε παιδιά:

Σ14.20*: Δεν έχω επιμορφωθεί, αν και έχω εμπειρία*

Σ13.20: *«Δεν έχω κάνει ποτέ σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά φαντάζομαι ότι μπορεί κάποιος να διδάξει σε ενήλικες εύκολα. Ίσως και πιο εύκολα απ' ότι σε παιδιά. Έτσι τουλάχιστον το φαντάζομαι…»*

Σ1.20: ***«****Όχι, επιμόρφωση δεν έκανα. Έκανα όμως πολλές φορές μάθημα σε ενήλικες όλα αυτά τα χρόνια».*

Από τους υπόλοιπους πέντε (5) εκπαιδευτικούς του δείγματος, ένας (1) δήλωσε πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων κι οι υπόλοιποι τέσσερις (4) ότι παρακολουθήσανε σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων ή μαθήματα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών:

Σ4.20: *«Ναι, είμαι και πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων»*

Σ7.20.:*«Αααα, παλιά είχα κάνει κάτι σεμινάρια για να γίνω εκπαιδευτής ενηλίκων.»*

Σ11.20: *«Ναι, έχω παρακολουθήσει σχετική ενότητα-μάθημα στο μεταπτυχιακό μου.»*

Όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης στη σχολική μονάδα, από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι πρώτη στις προτιμήσεις τους ήταν η *συζήτηση – προβληματισμός* κι η *ανταλλαγή απόψεων* πάνω σε πρακτικά θέματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας:

Σ1.21.: *«Υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που καθορίζει τι να κάνεις, αλλά ξεκινάς πάντα με μια ερώτηση ….και μπορείς να πας αλλού...».*

Σ10.21: *«Τους ρωτάω να μου μεταφέρουν ένα πρόβλημα από τη δουλειά τους και τους ρωτάω με ποιους τρόπους μπορούμε να το λύσουμε. Είτε τεχνικής φύσεως είτε και γενικότερο θέμα. Δηλαδή προτιμώ να βάζω τα παιδιά να θέτουν τους προβληματισμούς, παρά να λέω εγώ τι να κάνουν. Θέλω να αυτενεργούν, γιατί είναι αυτό το ενδιάμεσο στάδιο πριν να μπουν στο στάδιο της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, οπότε καλό είναι να παίρνουν πρωτοβουλίες. Τους δίνω χώρο…».*

Σ7.21.: *«Τις κλασικές μεθόδους… κυρίως ερωτοαπαντήσεων …».*

Ακολουθούσε η *χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων* είτε για επανάληψη των γνώσεων

είτε για επίλυση απορίων.

> ***Σ4.21.:*** *«… Επίσης δείχνουμε video με επαγγελματίες στον τομέα και μετά κάνουμε εξάσκηση. Αλλά και παρουσιάσεις ετοιμάζουμε με power point.. ..».*

> ***Σ5.21:*** *«…να ακούμε τι αντιμετωπίσανε στην εργασία και να το συζητάμε στο σχολείο. Βέβαια αυτό γινότανε με πολλούς τρόπους: με power point βλέπαμε όλα τα στάδια ή βάζαμε να κάνουν και οι άλλοι παρακολουθούσαμε και συζητούσαμε τι κάνουνε, ποιο είναι το λάθος, τι βλέπουνε. …Επίσης μπαίναμε πολύ στο internet και ψάχναμε για καινούριες τεχνικές. Αυτά…».*

Ακόμη – όπως δήλωσαν - *οι ασκήσεις και οι πρακτικές εφαρμογές* στο εργαστήριο είναι ένα σημαντικό και χρήσιμο κομμάτι του μαθήματος στη σχολική μονάδα:

> ***Σ4.21.:*** *«Εμείς, είμαστε τυχεροί που έχουμε στη διάθεσή μας το εργαστήριο. Οπότε κάνουμε πολύ πρακτική εξάσκηση. Η εξάσκηση, η πρακτική άσκηση …να εφαρμόζουμε αυτά που μαθαίνουμε ….αυτό χρησιμοποιούμε πολύ».*

Άλλες τεχνικές όπως ο *καταιγισμός ιδεών*, τα *παιχνίδια ρόλων*, η *εισήγηση* και οι *επισκέψεις* στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης αναφέρθηκαν από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς:

> ***Σ11.21:*** *« Παιχνίδι ρόλων, πολύ…. Καταιγισμός ιδεών για να προσεγγίσουμε κάποια θέματα. Συζήτηση, ερωτήσεις. Ψάχνουμε στο διαδίκτυο και στη σχετική βιβλιογραφία για να βρούμε λύσεις σε θέματα – προσπαθώ να τους μάθω να εντοπίζουν μόνοι τους τις λύσεις στον διεθνή ιστό και στη βιβλιογραφία».*

> ***Σ1.21.:*** *«Στην ευέλικτη ζώνη πάμε επισκέψεις έξω».*

Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρειάζεται επιμόρφωση πάνω στις τεχνικές διδασκαλίας για να μπορέσει με επιτυχία να διδάξει:

> ***Σ15.21:*** *«Θα πρέπει αρχικά να επιμορφωθώ εγώ για να τους κάνω σωστό μάθημα. Οτιδήποτε προβλήματα αντιμετωπίζουν με τους εργοδότες τους τα συζητάμε. Δεν κάνουμε μάθημα. Συζήτηση κάνουμε για το πώς περνούν στη δουλειά. Τι να πω; Ψέματα… Δεν κάνουμε μάθημα».*

Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθητείας ρωτήθηκαν γιατί δεν χρησιμοποιούν τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων δηλώσανε ότι φοβούνται πως τα παιχνίδια ρόλων είναι μη εφαρμόσιμα στους μαθητευόμενους:

> ***Σ 9.21:*** *«Δεν μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι όπως τα παιχνίδια ρόλων γιατί είναι μεγάλα τα παιδιά…»,*

ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου:

> ***Σ10.21:*** *«Δεν εφαρμόζονται λόγω χρόνου...»*

κι ότι θα χαλάσει το κλίμα στην τάξη:

> ***Σ6.21:*** *«Δεν χρησιμοποιούμε παιχνίδια ρόλων κ.α. γιατί μάλλον θα έφερναν πολύ γέλιο*

και δεν θα πρόσφεραν και κάτι….».

Ανέφεραν επίσης ότι έχουν άγνοια για κάποιες τεχνικές και μάλλον θα πρέπει να επιμορφωθούν πάνω σε αυτές:

***Σ15.21:** «Δεν εφαρμόζω καμιά τεχνική γιατί απλά δεν τις ξέρω….»*

κι ότι ίσως χρησιμοποιούν εν αγνοία τους κάποιες από αυτές:

***Σ14.21:** «Βέβαια μπορεί να χρησιμοποιώ αυτές τις τεχνικές αλλά να μην ξέρω ότι λέγονται έτσι…».*

Τελειώνοντας τη διερεύνηση, οι εκπαιδευτικοί μαθητείας κλήθηκαν να αναφέρουν τις ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας που έχουν την μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητευομένους. Πρώτη σε αναφορές ήταν η συζήτηση κι η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε πραγματικά γεγονότα και ρεαλιστικές καταστάσεις που συναντώνται στους χώρους εργασίας. Η συγκεκριμένη τεχνική απαντήθηκε σε έντεκα (11) συνεντεύξεις:

***Σ2.22:** «Τους αρέσει να μιλάμε για τις εμπειρίες μας από τη δουλειά. Εάν συζητάμε για πραγματικά περιστατικά, τότε με ακούνε με προσοχή».*

***Σ9.22:** «Να συζητάμε για πραγματικές και ρεαλιστικές καταστάσεις».*

Το παιχνίδι ρόλων και η πρακτική άσκηση αναφέρθηκαν σε δύο (2) συνεντεύξεις:

***Σ5.22:** «Σίγουρα το παιχνίδι ρόλων και η παράθεση του σχολείου και της επιχείρησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο».*

***Σ12.22:** «Εφαρμογή, εφαρμογή. Πράξη δηλαδή. Αυτό τους ενδιαφέρει κι αυτό τους κρατά σε εγρήγορση. Το 7ωρο είναι πολύ μεγάλο και δεν μπορείς να τους κρατήσεις συγκεντρωμένους».*

Σε μια (1) συνέντευξη υποστηρίχθηκε ότι όλες οι τεχνικές είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητευομένους, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση και να έχει τη διάθεση να τις εφαρμόσει:

***Σ11.22:** «Τους αρέσουν όλες. Το ξαναλέω. Δεν ξέρω αν είναι ακόμη ενήλικες, αλλά όσες φορές εφαρμόζω αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αντιδρούν θετικά τα παιδιά. Όταν δεν χρησιμοποιώ κάποιες τεχνικές είναι θέμα δικής μου αδυναμίας κι όχι των μαθητών».*

Πάντως υπήρξαν και δύο (2) ερωτώμενοι που απάντησαν ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές στη μαθητεία από τη στιγμή που οι μαθητευόμενοι χαρακτηρίζονται από αδιαφορία για το 7ωρο μάθημα στη σχολική μονάδα:

***Σ8.22:** «Κοίτα τα παιδιά δεν ενδιαφέρονταν και πολύ. Θέλανε να έρχονται να παίρνουν τις παρουσίες τους και να φεύγουνε».*

***Σ15.22:** «…αλλά είναι εντελώς αδιάφοροι… Μπαίνουμε στο εργαστήριο κι ανοίγουν τους υπολογιστές για να παίξουν παιχνίδια…».*

Συμπεράσματα - Συζήτηση – Προτάσεις

Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία είναι μια περίοδος αστάθειας, γεγονός που έχει σημαντικές συνέπειες για τη ζωή των ενηλίκων. Οι διαφορετικές κοινωνίες, τα επαγγελματικά τους συστήματα και οι αγορές εργασίας, παρέχουν περισσότερες ή λιγότερες θεσμοποιημένες οδούς για αυτή τη μετάβαση (Heckhausen, & Tomasik, 2002), ενώ παράλληλα υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές ότι η μαθητεία παρέχει μια ασφαλή κι αδιάψευστη μετάβαση στην ενηλικιότητα (Vickerstaff, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της εργασίας συμφώνησαν ότι οι περισσότεροι μαθητευόμενοι αλλάζουν, ωριμάζουν και δείχνουν εμφανή σημάδια ενηλικίωσης στη διάρκεια των εννέα μηνών της μαθητείας. Συνειδητοποιούν ότι οι μαθητές τους έχουν ανάγκη από εξιδεικευμένες τεχνικές διδασκαλίας και παρόλο που δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρούν ότι μπορούν με επιτυχία να διδάξουν σε αυτούς.

Στη διάρκεια του θεωρητικού μαθήματος στη σχολική μονάδα γίνεται χρήση της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων για την επίλυση των προβλημάτων. Επίσης η πρακτική εξάσκηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να λύσουν κάποιες απορίες τους, ενώ η χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων βοηθούν σε αυτή την κατεύθυνση. Τεχνικές διδασκαλίας όπως το παιχνίδι ρόλων δεν χρησιμοποιούνται γιατί θεωρούνται αναποτελεσματικά και μη εφαρμόσιμα, ενώ άλλες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα όπως ο καταιγισμός ιδεών, χάρτες εννοιών, αναλογίες και μοντέλα και μελέτη περίπτωσης αποτελούν τεχνικές άγνωστες σε αυτούς. Καταλήγουμε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εποπτεία της μαθητείας στις βασικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Αν θέλαμε να περιγράψουμε τους ρόλους των εκπαιδευτικών μαθητείας του δείγματός μας σε σχέση με τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητευόμενων, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τυπολογία των Burchert και Nyhan (2011) που αναλύσαμε στην αρχή. Έτσι οι επόπτες μαθητείας κατατάσσονται στους (α) προπονητές που νοιάζονται για τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές τους, (β) παιδαγωγούς που δίνουν προτεραιότητα στο κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα, (γ) διαχειριστές που ενδιαφέρονται για την ορθή γραφειοκρατική λειτουργία του προγράμματος και (δ) συναδέλφους που δικαιολογούν εύκολα τις πρακτικές και συμπεριφορές των μαθητευομένων.

Μια μαθητεία είναι μια πραγματική δουλειά, ένα σύστημα εκπαίδευσης μιας νέας γενιάς επαγγελματιών που περιλαμβάνει και μια εκπαιδευτική συνιστώσα. Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κερδίσουν χρήματα όσο μαθαίνουν, καθώς και να αποκτήσουν ένα αναγνωρισμένο εθνικό προσόν. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων μαθητείας απασχόλησε τις οργανωμένες κοινωνίες εδώ και πολύ καιρό. Ήδη από το 1865 σε άρθρο τους με *τίτλο Το σύστημα μαθητείας - Η ανάγκη για την πληρότητα της κατάρτισης*, οι New York Times επισημαίνουν ότι η μαθητεία είναι ένα θέμα που απαιτεί σοβαρή διερεύνηση και σκέψη αφού καταφέρνει να διατηρήσει σε υψηλό επίπεδο τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες (New York Times, 1865).

Τα τελευταία χρόνια, αρκετές χώρες προσπαθούν να μεταρρυθμίσουν τα συστήματα μαθητείας τους ανταποκρινόμενα σε ορισμένες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα: η μεταβαλλόμενη φύση των εθνικών οικονομιών, η αυξανόμενη ζήτηση για εργατικό δυναμικό με πολύ καλά προσόντα και γνώσεις, η μειωμένη δέσμευση των εργοδοτών για ουσιαστικά προγράμματα κατάρτισης, τα επίμονα προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού και η ανάγκη για στρατηγικές διά βίου μάθησης. Στη χώρα μας δεν έχουμε καταφέρει σπουδαία πράγματα στην εμπλοκή της μάθησης με την εργασία. Είναι αλήθεια ότι γίνονται μεγάλες προσπάθειες, αλλά η ίδια η ύπαρξή τους αποδεικνύει ότι σκεφτόμαστε τη μάθηση ξεχωριστά από την εργασία. «Μαθαίνουμε» και κατόπιν «πράττουμε». Πηγαίνουμε στο σχολείο και στη συνέχεια πηγαίνουμε στην εργασία. Αυτή η προσέγγιση δεν χαρτογραφεί πολύ καλά την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία στην Ελλάδα και στις απαιτήσεις του σήμερα. Η εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση είναι δυο αναπόσπαστα μέρη στις προκλήσεις των σημερινών οικονομικών συνθηκών. Ο διαχωρισμός της μάθησης και της πράξης οφείλεται εν μέρει στην αδιάλειπτη αναζήτηση της μέγιστης αποτελεσματικότητας στον χώρο εργασίας, η οποία είναι μερικές φορές συνώνυμη με την εξάλειψη της αποτυχίας στο χώρο εργασίας.

Ο ρόλος της μαθητείας ως εργαλείου κυβερνητικής πολιτικής και θεσμικού οργάνου στο πλαίσιο του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης σημαίνει βεβαίως ότι πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας σειράς ενδιαφερομένων μερών, μεταξύ των οποίων οι πολίτες, το κράτος, οι εργοδότες, τα συνδικάτα και η κοινωνία γενικότερα. Αυτές οι ανάγκες πάντα συνυπήρχαν σε μια δυναμική ένταση. Ως εκ τούτου, η μαθητεία παραμένει στον πυρήνα των συζητήσεων για την επαγγελματική μάθηση και για τη φύση της εμπειρογνωμοσύνης (Farmakis, Anagnou, & Frangoulis, 2019). Οι αλλαγές στις διαδικασίες εργασίας και στη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και οι εξελίξεις σε προϊόντα και υπηρεσίες, είχαν πάντοτε αντίκτυπο στη φύση και το περιεχόμενο της μαθητείας. Η ανθεκτικότητα όμως της μαθητείας δεν προέρχεται από τη θέση της στα εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά από το γεγονός ότι είναι πρωτίστως ένα μοντέλο μάθησης (Guile and Young, 1998).

Και σε ένα μοντέλο μάθησης κομβικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και δοκιμάζουν στην πράξη τις νέες πολιτικές μέσω προγραμμάτων καινοτομίας και ανάπτυξης που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες αλλαγής και η εγγύηση για την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παρόλο όμως που έχουν ζωτική σημασία για την ποιότητα μιας μαθητείας φαίνεται ότι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν νοιάζονται αρκετά για τα προσόντα ή την προετοιμασία εκείνων που διδάσκουν τους μαθητευόμενους.

Προκειμένου να υπάρξει αφενός μια παροχή μαθητείας υψηλής ποιότητας κι αφετέρου ευέλικτες απαντήσεις στις αναδυόμενες ανάγκες, είναι απαραίτητη η παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν νέα προγράμματα σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης και να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας εργασίας αναγνώρισαν ότι η

επιτυχία σε προγράμματα μαθητείας είναι δύσκολο να επιτευχθεί και να διατηρηθεί χωρίς ισχυρή υποστήριξη από την πλευρά των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αξιόπιστες μέθοδοι για την επίτευξη αυτής της υποστήριξης θα πρέπει να είναι το θέμα μελλοντικών συζητήσεων.

Η κακή κι αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές τους και, δεδομένου ότι η ποιοτική εκπαίδευση συνδέεται στενά με την οικονομική ανάπτυξη, τελικά και τη χώρα (Φαρμάκης, 2019). Στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συνεχιζόμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση εφαρμόζουν πιο συχνά και κατάλληλα νέες δεξιότητες και στρατηγικές και υιοθετούν ένα πιο ποικίλο φάσμα διδακτικών πρακτικών. Αυτό που χρειάζεται είναι μια στρατηγική για την ανάπτυξη ποιοτικών εκπαιδευτικών μαθητείας που όχι μόνο εξισορροπεί τις πολιτικές που βελτιώνουν την ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών και την προετοιμασία για τη δουλειά τους, αλλά λαμβάνει επίσης υπόψη τις συχνές αλλαγές στην εκπαίδευση – στην περίπτωση που συζητάμε εδώ, τη διδασκαλία σε ενήλικες μαθητές.

Τα σχολεία είναι περιβάλλοντα που πρέπει να επιτρέπουν την αυτονομία των γνώσεων και των δεξιοτήτων των δασκάλων και ταυτόχρονα να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών εκπαιδευτικών και του κόσμου της εργασίας. Η οργάνωση, η υλοποίηση κι η αποτελεσματικότητα καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων – όπως η μαθητεία - είναι μια απαιτητική διαδικασία, που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό πλήρη γνώση του αντικειμένου, αλλά και επίγνωση των δυσκολιών. Γι' αυτό και η ποιότητα των εκπαιδευτικών παραμένει ένας καθοριστικός παράγοντας για τον προσδιορισμό του βαθμού ανάπτυξης των δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aksu, M. (2016). Changing higher education: challenges for curriculum and instruction. Curriculum Studies in Higher Education: Proceeding Book. In *Conference: The Third International Congress on Curriculum and Instruction*. Volume: 2016, pp. 1-8.

Anastasiou, M., & Kyriakou, M. (2017). Exploring effective teaching methods in the vocational education of Cyprus. *Vocational Training: Research And Realities*, 28(1):3-22 DOI: https://doi.org/10.2478/vtrr-2018-0002

Arnett, J. (2015). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press; New York. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2018 από: http://www.jeffreyarnett.com/EAsecondedition.pdf

Blatterer, H. (2007). Adulthood: the contemporary redefinition of a social category. *Current Sociology*, 55(6): 771–792 Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: http://www.socresonline.org.uk/12/4/3.html

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. DOI: 10.1108/14676371011077540.

Burchert, J., & Nyhan, B. (2011). Trainers' conceptions of apprenticeship training in Ireland and Germany. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/requests/r50093203

Denzin, N., & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Fuller, A. & Unwin, L., (2009). Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning. *Journal of Education and Work*, 22(5), pp. 405-416. DOI: 10.1080/13639080903454043.

European Commission, (2013). *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2018 από: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045

Farmakis, I., Anagnou, E., Frangoulis, I. (2019). Investigation of Teacher's Training Needs in Post-Secondary School-Apprenticeship Class: A Greek Case Study. *Education Quarterly Reviews,* Vol.2, No.4, pp.833-842. Doi: 10.31014/aior.1993.02.04.110.

Galvani, R. (2017). *The Apprentice's Tale: entry to multiple communities of practice for working class boys*. PhD thesis. London: The Apprentice's Tale: entry to multiple communities of practice for working class boysPhDRobert George GalvaniInstitute of Education, University College London. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: http://discovery.ucl.ac.uk/1566609/1/The%20Apprentice%27s%20Tale%20R.%20Galvani%20final%20version.pdf

Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: theory into practice*. 6th ed. New Jersey: Pearson Merrill Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Hansman, A., & Wilson, L. (2002). Situating cognition: knowledge and power in context. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=2379&context=aerc

Heckhausen, J. & Tomasik, M. (2002). Get an apprenticeship before school is out: how German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 199–219.

Hughes, K., Mylonas, A., & Benckendorff, P. (2013). Students' reflections on industry placement: Comparing four undergraduate work-integrated learning streams. Asia-Pacific *Journal of Cooperative Education*, 14(4), 265–279. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2018 από: https://www.ijwil.org/files/APJCE_14_4_265_279.pdf

Humphries, J. (2010). Childhood and child labour in the British industrial revolution. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: http://pseweb.eu/ydepot/semin/texte1112/JAN2012CHI.pdf

Johns, C. H. W., (1915). The Avalon Project: documents in law, history and diplomacy. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: http://avalon.law.yale.edu/ancient/hamframe.asp

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf

Merriam, S. (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 119, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/ace.309

New York Times, 1865. The apprenticeship system-The necessity for thoroughness of training. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου 2019 από: https://www.nytimes.com/1865/11/05/archives/the-apprenticeship-systemthe-necessity-for-thoroughness-of-training.html

Pässilä, A., Kallio, A., Oikarinen, T., & Harmaakorpi, V. (2014). Practice-based innovation pedagogy: learning in the middle of action. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/265110582_PRACTICE-BASED_INNOVATION_PEDAGOGY_LEARNING_IN_THE_MIDDLE_OF_ACTION

Reitan, J. (2006). Inuit vernacular design as a community of practice for learning. CoDesign 2(2):71-80. DOI: 10.1080/15710880600645489. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/250890543_Inuit_vernacular_design_as_a_community_of_practice_for_learning

Vickerstaff, S. (2007). 'I was just the boy around the place': what made apprenticeships so successful? *Journal of Vocational Education and Training*, 59(3), pp. 331-347.

Wenger, E. (2006). Communities of practice a brief introduction. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf

Wilson G., Pretorius R.W. (2017) Utilising Work-Integrated Learning to Enhance Student Participation and Engagement in Sustainability Issues in Open and Distance Learning. In: Leal Filho W., Skanavis C., do Paço A., Rogers J., Kuznetsova O., Castro P. (eds) *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*. (pp. 245-257). World Sustainability Series. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-47889-0_18.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). Τεύχος Β' 3820/31.10.2017

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. ΕΑΠ. Πάτρα.

Φαρμάκης, Ι. (2019). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του μεταλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο Κιουλάνης, Σ., Πασχαλίδου, Α., Παναγιωτίδου, Α., Γεωργιάδου, Α., (επιμ.) *Πρακτικά εργασιών 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης»* Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018, σσ. 690-695.