

SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL
ISSN: 2241-4576



QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 5 | ISSUE 2 | YEAR 5 | 2017

Περιεχόμενα

Editorial	6
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Gamification is not (just) a game but it is an important material for on line distance learning	9
Spyros Kioulanis	
2. Second Language Acquisition theories as reflected in CALL and MALL	17
Maria Mishou	
3. Effective schools and predictors of academic success	29
Androutsou Despina , Montgomery Anthony , Anastasiou Adamos	
4. Αποτελέσματα από τη χρήση tablets για τη διδασκαλία του πεπτικού συστήματος σε μαθητές δημοτικού/ Results from the use of tablets for teaching the digestive system to primary school students	37
Εμμανουήλ Φωκίδης, Φωτεινή Μακαρούνα/ Emmanuel Fokides , Foteini Makarouna	
5. Αξιολογική προσέγγιση της αξιοποίησης των αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης από εργαζομένους και ανέργους/ The usage of self-funded Vocational Training Programs, an evaluative approach by workers and unemployed	53
Σταμπουλής Μιλτιάδης, Βαλκάνος Ευθύμιος, Βλάχου Δέσποινα/ Staboulis Miltiadis, Valkanos Efthymios, Vlachou Despoina	
6. Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου/ Bullying in primary and secondary education. The important role of teachers in detecting, preventing and dealing with bullying	77
Ελένη Κιοσσέ, Δέσποινα Κιουρτσίδου/ Eleni Kiosse, Despina Kiourtsidou	
7. Ο συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας και η συμβολή του στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών: η περίπτωση της Μελέτης Μαθήματος/ The collaborative planning of teaching and its contribution to the achievement of students' learning: the case of Lesson Study	103
Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου, Μαρία Δάρρα/ Eurydice-Maria Kanellou, Maria Darra	
8. Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, Εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών/ Universal Design for Learning (UDL): Fields and Examples of applications of the principles	127
Αχιλλέας Γιαννέλος , Μαρία Μαθιουδάκη/ Achilleas Giannelos, Maria Mathioudaki	
9. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα πολιτισμού/ Investigation of the training needs of teachers on topics of culture	145
Ξανθίππη Φουλίδη, Κωνσταντίνος Καρακιοζής, Ευάγγελος Θεολογής, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος/ Xanthipi Foulidi, Konstantinos Karakiozis, Evangelos Theologis,	

Evangelos C. Papakitsos		
10. Θεωρίες μάθησης και χρήση της τεχνολογίας των πολυμέσων στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής/ Learning theories and use of multimedia technology in Physical Education teaching	161	
Ασπασία Δανιά/ Aspasia Dania		
11. Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια/ Basic aspects of cooperation between educator and the family	179	
Ευαγγέλου Φίλιππος/ Evangelou Philippos		
12. Αξιολόγηση: Σύμμαχος ή εχθρός των εκπαιδευτικών;/ Evaluation: Ally or rival of teachers?	194	
Αντώνιος Παπαδόπουλος/ Antonios Papadopoulos		
13. Μ.Μ.Ε και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Media and Environmental Education	211	
Στέλιος Λαζαρίδης/ Stelios Lazaridis		
14. Ερευνώντας τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση/ Investigating health education programs in secondary education	222	
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος/ Kadigiannopoulos Georgios		
15. Σύγκριση και σχολιασμός άρθρων για τον εκφοβισμό μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη/ Comparing and comments on articles with reference to bullying amongst colleague teachers in schools. The role of the principal-leader	236	
Νεραντζίδου Ανθούλα, Μαμάκου Κυριακή/ Nerantzidou Anthoula, Mamakou Kyriaki		
16. Προς ένα πολιτισμικό διαθεματικό διδακτικό μοντέλο στην Ιστορία της Τέχνης & της Ενδυμασίας/ Towards a cultural interdisciplinary teaching model in History of Art & Costume	253	
Σαπφώ Α. Μορτάκη/ Sapfo A. Mortaki		

EDITORIAL

The 2nd Issue of the 5th Volume of the «educ@tional circle» acquires a special significance, as this issue opens a new cycle that gives the journal an international dimension. The journal's website is already bilingual, and some articles are available in the English language. Thus, the 'e-learning cycle', which has served as an open-learning philosophy since 2013, is now serving the principle of a world-wide exchange of knowledge, making the results of scientific research available to the public worldwide.

The 2nd Issue of the 5th Volume of the «educ@tional circle» hosts 16 articles, which move to the boundaries of the subjects that form the fields of formal, non-formal and informal education. These articles make it clear that modern teaching approaches, leadership, vision and common objectives are critical factors in the educational process, as they affect the effectiveness of both Formal at primary and secondary level, Non-formal education in the light of lifelong learning and all types of training programmes that make it up.

In this perspective, computers, online learning, and the use of mobile devices in the learning process play a special and decisive role. However, it is important that the tools used are tailored to the needs, the particularities and the interests of the subjects of learning, namely, pupils and learners in general.

This is even more imperative, as in the field of cognitive learning, often the technological applications are spreading ever more rapidly, but few of them are directed towards the daily practice of the classroom. Moreover, in modern classrooms multiculturalism, inclusion, multiple learning styles, general and special needs of pupils make access to knowledge more complex and the learning processes required to achieve more demanding goals.

In this context, a modern design of learning is required, through flexible curricula, which can be based on a cooperative planning framework and, of course, moving in a cooperative framework of application and cross-curricular approach to knowledge. In the cross-curricular approach art is also an important avenue that can contribute to the critical and creative consideration of the various themes. It is about a perspective able to connect the present to the past in the best possible way, but also to offer different perspectives in the negotiation of various issues. However, these interesting trends could only be the starting point for the interest and responsibility of the educator as they are directly and substantially connected with the role played by the family and society in general. School-family collaboration contributes to achieving the goals set and in this sense makes learning process more effective while leading to a collaborative culture and a more secure learning environment without violence and intimidation among students, but also tension between teachers.

In day-to-day school practice, a number of issues come up with fundamental questions about the perspective of the effectiveness of the learning process. One of them concerns the evaluation of teachers and the educational work in general, while others focus on the training of educators, and especially on the adaptation of training to the real needs of teachers. To achieve

this goal, a basic condition is the training needs of teachers to be explored so that they are more flexible in using cooperative and creative learning techniques but also able to undertake and implement educational programmes beyond their teaching duties, such as environmental education programmes and those connected to health.

Spyros Kioulanis

Το 2ο Τεύχος του 5ου Τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου αποκτά μία ιδιαίτερη σημασία, καθώς με το τεύχος αυτό ανοίγει ένας νέος κύκλος που δίνει στο περιοδικό μία διεθνή διάσταση. Η ιστοσελίδα του περιοδικού είναι ήδη δίγλωσση, ενώ από το τεύχος αυτό δεκτά για δημοσίευση γίνονται άρθρα και στην αγγλική γλώσσα. Έτσι ο «εκπ@ιδευτικός κύκλος», που από το 2013 υπηρετεί τη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης, υπηρετεί πλέον και την αρχή της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων καθιστώντας παγκοσμίως διαθέσιμα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Το 2ο Τεύχος του 5ου Τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου φιλοξενεί 16 άρθρα, τα οποία κινούνται στα όρια των αντικειμένων που συνθέτουν τα πεδία της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στα άρθρα αυτά καθίσταται σαφές ότι οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η ηγεσία, το όραμα και οι κοινοί στόχοι αποτελούν κρίσιμους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιδρούν στην αποτελεσματικότητα τόσο της τυπικής σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης και όλων των τύπων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που την απαρτίζουν.

Στην προοπτική αυτή οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η διαδικτυακή μάθηση, αλλά και η χρήση κινητών συσκευών στη διαδικασία της μάθησης διαδραματίζουν ένα ιδιαίτερο και καθοριστικό ρόλο. Είναι ωστόσο σημαντικό τα μέσα που χρησιμοποιούνται να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες, στις ιδιαιτερότητες και στα ενδιαφέροντα των υποκειμένων της μάθησης, δηλαδή των μαθητών/τριών και γενικότερα των συμμετεχόντων στη μάθηση.

Το στοιχείο αυτό μάλιστα γίνεται περισσότερο επιτακτικό καθώς στον τομέα της διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, συχνά οι τεχνολογικές εφαρμογές διαχέονται ολοένα και περισσότερο με αυξανόμενους ρυθμούς, εντούτοις λίγες από αυτές κατευθύνονται προς την καθημερινή πρακτική της τάξης. Άλλωστε, στις σύγχρονες σχολικές τάξεις η πολυπολιτισμικότητα, η συμπερίληψη, τα πολλαπλά μαθησιακά στυλ, οι γενικές και ειδικές ανάγκες των μαθητών/τριών κάνουν την πρόσβαση στη γνώση περισσότερο σύνθετη και τις μαθησιακές διαδικασίες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων περισσότερο απαιτητικές.

Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται ένας σύγχρονος σχεδιασμός της μάθησης, μέσα από ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία μπορούν να έχουν ως αφετηρία ένα συνεργατικό πλαίσιο σχεδιασμού και να κινούνται βέβαια και σε ένα συνεργατικό πλαίσιο εφαρμογής και

διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Στη διαθεματική προσέγγιση της ύλης ένας σημαντικός άξονας ο οποίος μπορεί να συμβάλει στην κριτική και δημιουργική εξέταση των διαφόρων θεμάτων είναι και η τέχνη. Πρόκειται για μία προοπτική ικανή να συνδέσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παρόν με το παρελθόν, αλλά και να προσφέρει τη δυνατότητα των διαφορετικών οπτικών στη διαπραγμάτευση διαφόρων θεμάτων. Ωστόσο οι ενδιαφέρουσες αυτές τάσεις δε θα μπορούσαν να έχουν ως μόνο σημείο εκκίνησης το ενδιαφέρον και την ευθύνη του παιδαγωγού, καθώς συνδέονται άμεσα και ουσιαστικά και με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και η κοινωνία γενικότερα. Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και υπό την έννοια αυτή καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική οδηγώντας παράλληλα σε μία κουλτούρα συνεργασίας και σε ένα περισσότερο ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, δίχως φαινόμενα βίας και εκφοβισμού, μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και ζητήματα εντάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.

Στην καθημερινή σχολική πρακτική μία σειρά από θέματα έρχονται να θέσουν θεμελιώδη ερωτήματα αναφορικά με την προοπτική της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα από αυτά αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ άλλα εστιάζουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως στην προσαρμογή της επιμόρφωσης στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου βασική συνθήκη είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να είναι περισσότερο ευέλικτοι ως προς τη χρήση συνεργατικών και δημιουργικών τεχνικών μάθησης, αλλά και ικανοί να αναλάβουν και να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων, όπως τα περιβαλλοντικά προγράμματα και εκείνα της αγωγής υγείας.

Σπύρος Κιουλάνης

**Gamification is not (just) a game but it is an important material
for on line distance learning**

Spyros Kioulanis (Post-Doc, Ph.D, M.B.A, M.Ed, M.Sc), *Director of the Directorate of Secondary Education
in the Prefecture of Drama ,Scientific Associate of Eastern Macedonia and Thrace Institute of Technology,
spkioulanis@teiemt.gr*

Abstract: The article is focused on the phenomenon of gamification in education. The basic idea behind that is to show the use of gamification in Online learning environments. For this reason we present data on the design, implementation and evaluation of the online project "building the school of the future" which was implemented on the asynchronous learning platform in the Directorate of Secondary Education of Drama from October up to November 2015. Four hundred and fifty seven (457) teachers from forty-nine (49) regions of Greece were involved in the project. These teachers, on the basis of a scenario which guided the whole process, undertook a series of initiatives in order to design and propose the school of the future. The research project was a coordinated procedure by which the application of interactive stochastic models and the gamification model attempted to strengthen the interaction among the participating teachers. From the evaluation of the process, it became clear that in online environments of asynchronous learning where the participants are located in a distance of place and time, the reinforcement of their interaction with gamification techniques must be a major part of the design of training as it contributes substantially and decisively to the achievement of the objectives initially set.

Keywords: gamification, adult education, online learning, project, experiential and reflective learning.

1. Gamification is not a game

The term "gamification" was introduced by Pelling (2011) and refers to the use of computer games methodology and techniques, translated into texts and activities, to improve the learning experience of users, enhance their engagement in the learning process by encouraging and motivating, enhancing the sense of purpose and intimacy in the various processes. Based on the above, transferring the philosophy of electronic games to the learning process, we use the students' psychological predisposition to play. However, gamification is not a game. Kapp (2012) defines gamification as a cover to add the interactivity, engagement and immersion that leads to good learning.

Michał Jakubowski (Jakubowski, 2014) states that gamification has risen as a trend around 2010 as it started to become used worldwide in various areas from business to education. That term had been used for the first time in 2002 by Nick Pelling (Pelling 2011) but it was just too early for the proper adoption of the concept. There are plenty of gamification definitions, but Jakubowski suggests using these two:

- I. Gamification is the use of game design elements in non game contexts (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke 2011)
- II. Gamification is the process of game thinking and game mechanics to engage users and solve problems (Zichermann, Cunningham 2011)

During early hype on gamification in 2010 Lee Sheldon started his course called "Multiplayer game design". He reconstructed classic course structure into gamified one using mostly point mechanics and some narrative elements. Passing tests and exams became fighting with monsters (Sheldon 2010).

Another detailed description of the uses of gamification in education was done by Karl Knapp in his book "The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and Strategies for Training and Education" (Kapp 2012). Although the content of the book is quite similar to the work of Mr. Knapp, the book contains well structured knowledge and meaningful insights that were inspiring to the author.

2. Theoretical data of the project

Theoretically, the project followed the stochastic model of Boud, Keogh, Walker (2002), dominated by the return to experience, the approach of emotions and the re-evaluation of the experience. The work in the groups as well as the interaction developed was based on the reflective interaction model "Reflective Interaction through Virtual Participants" (Κιουλάνης, 2013).

The parallel activities developed during the training were designed and based on the theoretical framework of project zero and the artful thinking palette (Artful Thinking, 2016). The gamification techniques which were applied were:

- Challenges
- Tests
- Narration
- Heroes
- Progress

- Evolution
- Rewards
- Points
- Rules
- Instructions
- Time

The project was developed in five (5) working groups. The teams worked using the Jigsaw Strategy (Tuparova, Tuparov, 2009). Of the five groups, four were regional groups (East, West, North, South) and one was the group of reflection.

The main scenario of the process was associated with VP1, VP2, VP3, and VP4 virtual participants (VPs), who met on a virtual on-line training trip starting from the group of reflection (all the participants)and later they divided into four groups named after the four parts of the horizon.

A characteristic feature of the VPs was that they were moving in specific theoretical contexts, which meant that they interpreted the knowledge, events, situations and reality they were experiencing on their voyage under the perspective of these frames, and on that basis they discussed issues that emerged with the other participants.

In more details:

Virtual Participant 1 (VP1): He/she does not aim at justifying his/her beliefs, assumptions and knowledge but merely to use this knowledge and with the way things usually happen. He/she acts based on his/her habits without any justification or critical examination of his/her knowledge, attitudes and beliefs / assumptions. He/she usually rejects anything new and has a kind of fear for any change. He/she often makes hasty judgments, without reflecting on the consequences and he/she is also characterized by a narrow view of things, without looking for any alternatives or original solutions. He/she promotes the non reflective learning, the non learning and the rational action and generally expresses the teacher who is interested in the everyday usual things without any further search.

Virtual Participant 2 (VP2): He/she is characterized by intense critical and reflective mood. He/she does not seem willing to accept anything uncritically and through his/her communication and interaction with the participants he/she drifts the latter in a reflective activity. Thus, he/she promotes reflection, reflective action, critical thinking and reflection in action.

Virtual Participant 3 (VP3): He/she intensely thinks of the potential risks, problems, difficulties, disadvantages and negative effects that may arise in any case. His/her way of

thinking moves towards established patterns and stereotypes. Through his/her interaction with the participants of the course he/she promotes "vertical thinking" which processes already existing ideas. He/she focuses on the logical analysis of data, correlation, evaluation and finally the search for the unique and correct solution of any problem. In this context between the skills of critical thinkers he/she proposes concentration and management of the relevant information, data interpretation, evaluation of evidence, indication of the existence of logical relationships between various proposals, understanding of language use with precision and clarity, creation of documented conclusions and generalizations.

Virtual Participant 4 (VP4): He/she is extrovert, optimistic, flexible, with positive and creative way of thinking, interested in anything new, creative and alternative. He/she thinks and acts out of the conventional rules of everyday life as he/she is based on a novel way of looking at things and promotes creative and lateral thinking. His/her basic elements are the production of more ideas, solutions and answers to problems, flexibility, that is change of the strategy or the way of thinking, originality in the sense of affinity with the unusual and perfection in the expression of details and the organization of ideas in broader and more comprehensive figures.

3. Implementation of gamification techniques

As we have already referred, the gamification techniques which were applied were challenges, tests, narration, heroes, progress, evolution, rewards, points, rules, instructions, and time. In particular:

3.1. Challenges – Tests

We have transformed learning goals into increasingly challenging trials, as this has increased the motivation and involvement of participants. For this reason, and according to the project's central scenario:

"a group of teachers from all points of the horizon discover a secret map that leads them to the annual project "building the school of the future".

(Building the School of the Future, 2015).

From there, they launch an exciting online journey to unlock the school of the future. The process consisted of four parts (scenes), which appeared on the platform gradually.

3.2. Narration – Heroes

We placed the participants as the protagonists of history trying to emphasize their emotional commitment as we activated our internal learning motivations.

For this purpose the instructions given were:

"You have the secret map in front of you and you start the path to the school of the future. The course is difficult, uphill and obstructed. However, the most important obstacle seems to come from six (6) guards, who do what goes by their hand to make life difficult and deter you from reaching your destination. In this endeavor you will have four classmates as your assistants who have come together randomly after years in this lesson".

The classmates were "Martha", "Iason", "Dimos" and "Paraskevas". All four of them participated in their own profile in the online process, but they were the four Virtual Participants we described above (Building the School of the Future, 2015).

Along with the classmates, there were the six watchmen of Tower, who essentially embodied characters and situations of everyday life and expressing situations such as jealousy, envy, lie, hypocrisy, etc.

The six watchmen of Tower were "Pinocchio", who tried to prevent participants from targeting them by sending false news to them and the "Monkeys" who were meant to divert the participant by conveying misleading news and comments. It was also significant that "Nikolo" and "Babis" were present who expressed the doctrine "the purpose of sanctifying the means" and also "Mr. Sophocles", who attempted to hurt the creativity of the participants using the bureaucratic gears. The puzzle is complemented by "Stavrakas" with the main weapon of jealousy for the progress of others.

3.3. Progress - Evolution - Rewards and Points

The main elements we used in this perspective were the keys which were given in the lesson. Participants based on their progress, as it appeared through their participation in the course's activities and exercises, were given special keys by lesson facilitators, useful in unlocking the Tower of Knowledge of the School of the Future

The main keys of the course were:

- Critical Thinking
- Flexibility
- Methodicality
- Popularity
- Interaction
- Success

3.4. Rules - Instructions and Time

Rules are an essential component of learning activity and must be clear. This is why there have been time constraints in the learning process. Losing points or rewards, one could redesign his course to finish the next time at the predetermined time.

4. Research

The subject of the research was to study the interaction between the participants and the ways in which this can be enhanced in remote online learning environments using mathematical techniques.

In order to analyze the content of the messages more thoroughly, we used the analysis of social networks as a method that synthesizes a theoretical background for understanding the structure of a network and the interactions developed within this network (Χλαπάνης, 2006).

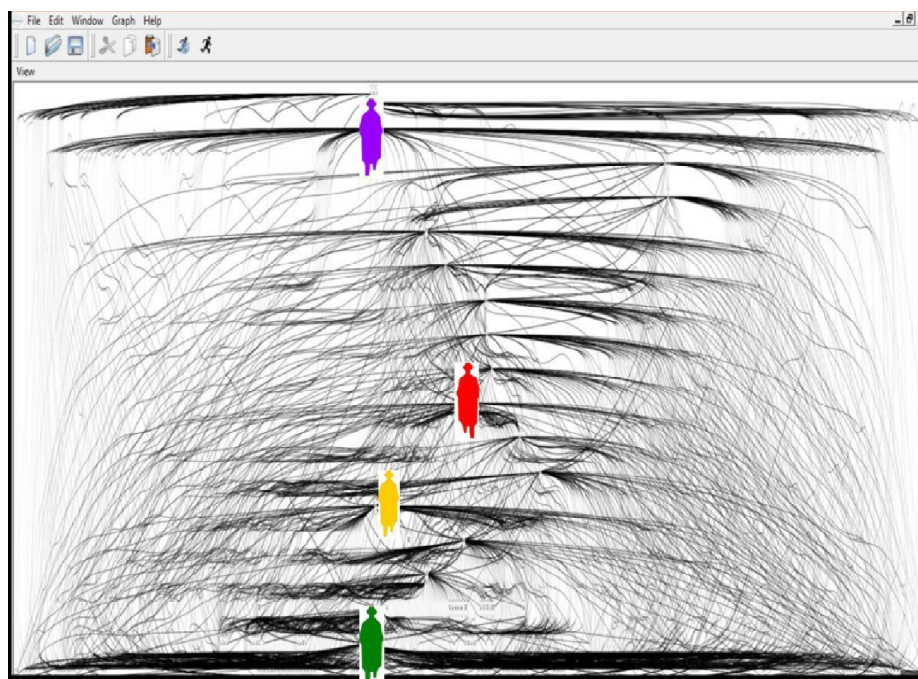
The study of social networks was carried out through the theory of graphs. The graphs are a mathematical model that represents the structure of a network. Each graph is essentially an image consisting of a set of points (vertices or nodes) associated with lines (edges) that represent relationships. Users appear as nodes of the graph and the edges correspond to the interaction between the users (of each node).

To measure of graphs the Graphviz environment was used which is an open source software and used to create and display graphs.

From the fora that were developed, the forum "The Final battle" was selected where the participants give "their final battle" to conquer the "key of knowledge" on the basis of which they would "unlock" the "Tower of Knowledge of the school of the future"

Due to the huge amount of data on the "battlefield" network and the need for very large computing power, we limited the data as much as possible in a way that would not alter the results in order to achieve a representation. Even after the limitation, however, the data were a lot because of the many participants and their two-way interactions, resulting in enormous graphs. The following picture shows a snapshot of the "Battlefield" network structure, where four Virtual Participants were distinguished as four nodes, which were also of particular importance in the development of the forum (VP1 - Green), VP2 - Yellow, VP3 - Purple), (VP4 - Red). At the same time, we observe an image consisting of a set of knots connected to lines (edges), which essentially capture the interactions between the participants (Picture 1).

Picture 1. Graph of the final battle



In the picture there are many of the graph theory elements that show the increased interaction in the particular forum snapshot. In particular, the thickness of the edges reveals the volume of interactions based on the number of interacting messages, ie it expresses the existence of more exchanges of messages and thus relationships. The degree of in-degree in the graph, ie the number of edges ending in it, and the out-grade, ie the number of edges originating from it, is large and leads to the sum of the indegree and out-grade at high levels.

Conclusions

The use of gamification techniques in the learning process has enhanced collaboration among participants in the online learning environment. In online learning, activities that increase social interactions are essential and must be sought within a context of communication and collaboration with trainees to be close to their interests and desires. The Total Interaction of the Social Network tested reached very high levels, as well as the sum of the individual active interactions where in some cases each participant interacted with all the participants. Gamification techniques were indispensable elements for participants to understand what they have done at all times. In this way they felt they had control of the lesson, which reduced fear and anxiety. It was also important to provide rewards through the keys that were shared. Alternatively these items could be coins, badges, medals, trophies, treasures and more. It seemed that the rules and timelines are an essential component of the learning activity and that they should be clear and adapted to the level of the participants. The implementation of the course as well as the research showed that the application of gamification principles to all phases of the learning process leads to the development of relationships that result in

cooperation and knowledge building and this is reflected in the learning products and the quality of learning.

References

- Artful Thinking, (2016). Project zero homepage <http://www.pz.harvard.edu/>
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York.
- Building the School of the Future, (2015). <http://elearning.didedra.gr>
- Deterding, D, Khaled, & Nacke (2011), Gamification: towards a definitione, CHI
- Jakubowski M (2014) Gamification in Business and education project of gamified course for university students, Developments in Business Simulation and Experiential Learning, volume 41 <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/viewFile/2137/2106>
- Kapp, K. (2012), The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and Strategies for Training and Education, Pfeiffer
- Pelling, N (2011) The (short) prehistory of gamification, Retrieved, short prehistory of gamification <http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Sheldon, L (2010) Course Syllabus, <http://gamingtheclassroom.wordpress.com/syllabus/>
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle, http://www.icl-conference.org/dl/proceedings/2009/program/pdf/Contribution_071.pdf
- Zichermann, G, Cunningham, C (2011), Gamification by Design
- Κιουλάνης, (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1 | Τεύχος 2 | Έτος 1 | 2013.
- Χλαπάνης Γ. Ε (2006) «Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Διδακτορική Διοατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Second Language Acquisition theories as reflected in CALL and MALL

Maria Mishou *MA in Language Education and Technology , Aristotle University of Thessaloniki ,English
Teacher of Secondary Education*

Abstract: This paper attempts to analyze some well-known Second Language Acquisition theories, namely the interaction hypothesis, the dual coding theory and the constructivist theory. Then, it demonstrates how these theories can be reflected in CALL and MALL, manifesting the usefulness of these two learning methods in second language learning.

Key words: Second Language Acquisition (SLA), interaction hypothesis, dual coding theory, constructivist theory, Computer Assisted Language Learning (CALL), Mobile Assisted Language Learning (MALL)

Introduction

It goes without saying that nowadays the integration of technology in learning and, specifically, in second language learning has been gaining ground. Computer Assisted Language Learning (CALL) has already been acknowledged and established to a great extent as a supportive and productive way of learning that adds to the learning process. On the other hand, no matter how controversial Mobile Assisted Language Learning (MALL) is, it undoubtedly represents so called ubiquitous learning that is not limited to any time or place, but can instead materialize anytime, anywhere. It can be claimed that the two aforementioned modern ways of learning (CALL and MALL) are grounded in certain well-known Second Language Acquisition (SLA) theories. This paper analyzes one by one the interaction hypothesis, the dual coding theory and the constructivist theory and demonstrates how these theories are reflected in CALL and MALL by making references to relevant studies, thereby displaying the potential usefulness and contribution of CALL and MALL to second language learning.

1. Interaction hypothesis

A well-known theory that is applicable to CALL and MALL, is the interaction hypothesis, proposed by Long (1996) (Ellis, 1991). It claims that second language acquisition is promoted through the interaction between non-native and native speakers or between learners of a

foreign language. In order for the interaction in question to be achieved, the participants involved in it need to have a comprehensible input at their disposal. Such an input is ensured by negotiating meaning, that is by asking for or giving clarifications so that communication is successful. Through the feedback the participants in the interaction receive, they are urged to produce or to modify language and in this way they benefit as far as language competence and production are concerned. On the one hand, less fluent speakers of the target language become acquainted with vocabulary, idioms, collocations, proverbs, structure and numerous other aspects of language that they were not aware of before, by asking for clarifications about the language they don't understand. On the other hand, more fluent speakers (e.g. native speakers) benefit too, by being "forced" to be more explicit or accurate through modifying their initial utterances. Thus, when a problem in communication occurs, interlocutors think of alternative ways to express themselves, enhancing their oral or written speech. Both parts engaged in the interaction need to frequently check if their output is comprehensible, in order to modify it if necessary. The feedback they receive determines whether they need to restructure their utterances. According to Ellis (1991), another factor that Long considers important for the effectiveness of the interaction in target language acquisition, is engagement in tasks which demand exchange of information. In addition, drawing on Pica (1987), Ellis pinpoints that it is necessary for the participants to share equal and symmetrical roles in the interaction. In this way, their interaction is promoted in a productive way, i.e. through an effective use of language that fosters successful communication.

1.1 Application of the interaction hypothesis to CALL

The interaction hypothesis has been applied to numerous CALL researches, as presented through literature. One of the studies that proves the usefulness and efficacy of the application of the interaction hypothesis to CALL, is displayed in an article included in CALICO journal entitled "The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions." (Stockwell & Harrington, 2003). In this article the exchange of e-mails is found to promote not only authentic interaction in target language, but also target language proficiency, namely the incidental development of syntax and vocabulary in the second language. The exchange of e-mails as a way of interacting seems to encompass all the elements mentioned earlier in the article that constitute the interaction hypothesis. Through e-mails, participants in the interaction need to make meaning to each other, in other words to provide their interlocutors with comprehensible input. In order to do so, they have to modify their own output, and in this way they improve the quality of their written speech (syntax, or selection of vocabulary). E-mail exchange allows interlocutors more time to think so as to express themselves clearly, but at the same time it keeps the discussion-like mood, encountered in face to face interactions. Furthermore, the use of emails engages interlocutors in a task that involves authentic exchange of information. Participants are in a way "obliged" to respond, either by restructuring their utterances (in a more comprehensible way) or by asking for clarifications, engaging in a learning setting that is meaningful, purposeful and authentic. Last but not least,

interlocutors play equal roles in the e-mail exchange. Nobody dominates in the interaction, because nobody feels nervous or embarrassed to participate, as it usually happens in face to face interactions, especially when it comes to learners who know that they are not so fluent speakers of the target language and to the ones who are introverted by nature.

The interaction hypothesis is also reflected in an article entitled "Scenario-based spoken interaction with virtual agents" (Morton & Jack, 2005), presented in Computer Assisted Language Learning. The difference here is that the learner is involved in an oral interaction with virtual interlocutors, in other words the computer is supposed to immediately respond to the learner's oral utterances in order to provide relevant feedback. This is achieved through a software which recognizes grammatical correctness of speech so as to react to uttered speech, either by modifying the initial input (in other words by restructuring it) or by repeating the learners' utterance (in other words by implicitly correcting their mistakes through providing them with a right language model to imitate). This kind of CALL approach, known as SPELL (Spoken Electronic Language Learning), places learners in a virtual reality where they need to be acquainted with the other virtual agents first and then adopt their own role in the interaction. Learners are engaged in realistic contextualized tasks, where they are expected to use a pre-determined kind of spoken interaction e.g. a dialogue taking place in a pub, in a restaurant, in a hotel etc, an idea encountered in role-plays often used in conventional classrooms. Although the dialogues produced through SPELL are not really authentic, they are situated in contexts that are inspired by real life so learners are interested in learning how to access and handle such settings by speaking. Being acquainted with contextualized language will help learners transcend from virtual environments to authentic ones and use language naturally and spontaneously. Also, participation in oral interaction (an essential prerequisite for the accomplishment of the expected interactive tasks) takes place in a stress-relieving way because learners do not feel threatened that they will be negatively criticized by their (virtual) interlocutors, although the latter seem to be more fluent speakers than they are.

1.2 Application of the interaction hypothesis to MALL

The article entitled "New forms of negotiating meaning on the move: The use of mobile-based chatting for foreign language distance learning" (Castrillo, Martín-Monje, & Bárcena, 2014), provides evidence that the interaction hypothesis can be applied to MALL. Specifically, the article describes a project in which Spanish Bachelor students attending a beginner level German learning course were engaged in a task-based social interaction as part of this project, by using the instant messaging platform of WhatsUp App., to come to a final collaborative product. The teacher occasionally intervened in the interaction, in order to propose new themes or text corrections, so his role was rather facilitative and prompting. The outcomes of this study showed that the interaction and the negotiation of meaning that were accomplished through texting were fruitful in terms of target language enhancement. By making use of their meaning negotiating skills, the learners managed to understand their interlocutors and at the same time to express themselves in a comprehensible way.

Furthermore, the accuracy of their written speech was gradually improved, by having their linguistic mistakes implicitly rather than prescriptively corrected (i.e. by receiving an indirect feedback) and by being "forced" to provide a more explicit output. It is remarkable how a familiar and ordinary application like WhatsUp, which was originally intended for mere communication and entertainment, can be transformed into a useful educational tool that promotes collaborative distance language learning through negotiation of meaning.

2. Dual coding theory

Paivio's (1971) dual coding theory (Sadoski & Paivio, 2004) is a theory of cognition that has influenced a lot the instructional design of multimedia, a basic component in CALL. It claims that cognition is achieved in two ways: through verbal associations and visual images. Information is represented both verbally and visually to the human brain and the latter processes these two types of representations of information in different ways and in separate channels, creating its own representations. These representations are perceived, organized, stored, called upon or retrieved at a later time when needed, through mental codes. According to Sadoski, Paivio and Goetz (1991), the two types of mental codes (visual and verbal) can "function independently, or in parallel, or in an integrated manner" (p. 473). This means that if somebody has to recall a concept, he can either visualize the image of it or recall the word that represents it, or simultaneously bring the image and the word of the required concept in mind. The potential to encode information both ways (visual and verbal) is believed to imprint that information in the mind better and to offer learners more chances to recall it, compared to the chances they would be given if they had just one way of encoding information at their disposal.

2.1 Application of the dual coding theory to CALL

The benefits resulting from the application of the dual coding theory to CALL are obviously manifested in an article from CALICO Journal entitled "Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice" (Jones, 2003). This study describes the students' perceptions of the effectiveness of multimedia stimuli (in this case visual and verbal annotations besides the aural input) when involved in a listening comprehension task. It reveals the extent to which a multimedia learning environment which combines both verbal and visual stimuli can be motivating and beneficial to the students' better understanding of listening material and to the acquisition of vocabulary. Participants in the study were randomly subjected to one of the following treatments while engaged in a particular listening task: Listening to the expected text a) Without visual or verbal annotations b) With only verbal annotations, that is, there was a small text (a kind of explanation or definition) from which students could get some help in order to find the word they were searching for c) With only visual annotations, that is, students could view the image of the word they needed by dragging a keyword to a given camera icon d) With both verbal and

visual annotations at their disposal. In this treatment students could both be assisted by icons or/and verbal comments revealing the meaning of the pronounced word they found difficulty in coping with. Digital records were kept throughout the procedure displaying the participants' performance and then participants were interviewed to express their feelings and opinions about this listening experience. The results showed that the students displayed the best performance when offered a combination of visual and verbal annotations besides the aural text. Also, they had a mediocre performance when they were exposed exclusively either to verbal or visual annotations and finally the poorest performance when they were just able to access the requested aural text. The students' comments which best express their feelings and the benefits of the aforementioned listening experience include the following: The students who were assigned to listen without annotations at all, felt really frustrated, demotivated, disenchanted and helpless, since they kept failing to comprehend the aural input. These negative feelings almost led them to give up coping with the listening text. Those students who were offered either visual or verbal assistance apart from the aural text, found it helpful and so developed a more positive attitude towards their listening experience, compared to the previous group, that found their treatment "cruel". Yet, having to be based just on one mode (visual or verbal) besides aural, they would always miss something, since the given mode might not meet their learning style or might not be of much help at a particular moment of dealing with an unknown word. It is obvious that the students who were allowed to access annotations presented in both verbal and visual modes apart from the given aural mode, were led to a much better comprehension of the listening text and to a better short and long term recall which, in turn, led to the acquisition of the unknown vocabulary. This could be explained by the fact that the students in the last group were offered a holistic, comprehensive enactment of the input due to its multimodal nature, so they were able to construct a coherent mental representation of the listening input. Furthermore, another interesting issue that makes the difference in the last treatment is the "choice" factor (a salient element in Mayer's generative theory of multimedia learning). The participants were given the chance to select from all modes available the one (or the ones) that best met their needs and learning types in order to process the listening text in the most effective way. Therefore, this multimodal treatment of the activity caused students to have a better performance that resulted not only from the assistance that multimodality offered, but also from the positive feelings of confidence that further motivated students to deal with the task successfully.

Another effective application of the dual coding theory is displayed in an article entitled "Facilitating reading comprehension with multimedia" included in System (Chun & Plass, 1996). This article reveals the outcomes of a study which point out that representing information by making use of both visual and verbal modes –in this case through video advance organizers and annotations of separate vocabulary words- facilitate the learner's comprehension of a text. Also, as far as vocabulary is concerned, the study comes to the conclusion that "organizing information in working memory seems to be aided by learners making connections between verbal and visual systems, and this in turn helps in linking information to components of the mental model in long term memory" (p. 517). In simple

words, this means that one can more easily recall words received by using both visual and verbal stimuli.

Dual coding theory is also reflected in a study described in the article entitled "The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning" (Mayer & Anderson, 1992). The results of this study indicate that the use of animation does not help the learners understand oral instructive speech when provided separately before or after the relevant narration (of instructions). On the contrary, it is very helpful when presented concurrently with narration, as proven by the participants' performance in problem solving transfer. We infer that what makes the difference is the temporal contiguity between animation and narration, which helps the participants construct relations between visual and verbal representations of information, and thus succeed in problem solving transfer. This study reflects dual coding theory by extending previous research on the pedagogical benefits resulting from the recommended connection between words and pictures "from the domain of illustrations and text to the domain of animations and narration" (p. 452).

2.2 Application of dual coding theory to MALL

In the article entitled: "Mobile devices for language learning: Multimedia approaches" (Joseph & Uther, 2009) in *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, the dual coding theory is expressed via mobile use. Compared with its application to CALL, the application of this SLA theory to MALL excels in that it is more related to the real world, and particularly to the learners' personal, professional or social environment, because it can be applied anytime, anywhere. Through mobile cameras, learners can capture authentic material like numerous objects, animals, plants, artifacts or record events, which they can later represent to native speakers, in order to find out what the vocabulary terms are for all those visual representations, possibly resolving problems of mismatch between concepts in native and target language, especially when language fails to provide an exact translation. In addition, they can create a picture dictionary in their mobiles, consisting of words that are meaningful or interesting for them. Through PhotoStudy App., learners can e-mail attached pictures accompanied with vocabulary terms to their friends (especially native speakers) and thus achieve vocabulary acquisition through telecollaboration. Furthermore, new lists of pictures and their related verbal associations are supposed to be frequently added to a data base, so that learners can download a set of pictures and words in order to match the visual with the verbal representations. PhotoStudy has proven to be a beneficial and productive method of SLA, not only because it relates the visual and the verbal representation of vocabulary, resulting in its better retention and recall, but also because it tailors vocabulary acquisition to everyday individual experiences and needs. By learning to access language through the context where they live first, learners have a greater chance to reach language acquisition in different learning contexts, by making associations between linguistic and cultural schemata (Joseph & Uther, 2009, p18). The issue of personal construction of

knowledge within specific social and cultural settings gives implications of constructivist and social constructivist SLA theories.

3. Theory of constructivism

Constructivism (cognitive and social constructivism) is a theory of learning that has influenced the perception of teaching and learning a second language. Cognitive constructivism, mainly attributed to Piaget, claims that humans construct knowledge in their own way by relating new knowledge to their prior experiences, through the processes of assimilation and accommodation (Saul McLeod, 2009, updated 2015). During the assimilation process, humans add new experiences and knowledge to already existing ones, but they are reluctant to change their framework of perceptions so they either ignore the new information or they adjust it to fit their perception of reality in case it is incompatible with their ideas and thoughts. During the accommodation process, humans understand the importance of often reframing their own perception of reality that may lead to failure and adjusting it to external circumstances and ideas. This is when they are led to learning. Social constructivism, strongly influenced by Vygotsky's (1978) work, is an extension of cognitive constructivism which states that humans construct their own meanings and knowledge, but not independently of the social and cultural context where they belong. In other words, social constructivism accepts and welcomes individuality and uniqueness leading to the construction of knowledge, but sees the latter as embedded in the socio-cultural context through which it is achieved. As it is clearly understood, interaction and collaboration with other people (more knowledgeable people or -in the author's opinion- people who could by any way add to somebody's repertoire of knowledge and ideas), in combination with personal construction of knowledge, are the prerequisites that lead someone to reach true learning. According to Duffy and Jonassen (1992) "learners with different skills and backgrounds should collaborate in tasks and discussions to arrive at a shared understanding of the truth in a specific field". In the notion of collaboration, we find obvious implications of Vygotskian "zone of proximal development" (Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010), that is the distance between the individual cognitive level of development and the potential development that one can reach by collaborating with peers or by receiving adult guidance.

3.1 Application of constructivist theory to CALL

The impact of constructivist theory on CALL can be easily perceived through the use of wikis as tools by means of which collaboration combined with individual creation are expressed. Wikis seem to be replicas encompassing the main concepts and principles of constructivism. Participants creatively express themselves, constructing and contributing their little pieces of wisdom, while at the same time they collaborate with other people in order to access the maximum potential of learning. In wikis, the presentation of knowledge –in our case target language acquisition– is a mosaic of different opinions, ideas, information that are constantly

reformulated through additions, reductions, substitutions and adaptations, since learning itself is an unceasingly evolving process which is always incomplete. The role of wikis as pedagogical tools promoting individual production and creation as well as interaction and collaboration, is displayed in an article entitled "Wikis and constructivism: Exploring the links" (Yates, 2008), included in *The JALT CALL Journal*. Wikis, designed with an open-editing interface, are practical to handle and allow everyone to contribute their own work, findings, ideas and information to the whole. Not unjustly, they have been characterized as collaborative in nature (Yates, 2008). Drawing on Minocha and Roberts (2008), Yates mentions that wikis enable empowerment as all students have a voice in them. In terms of second language acquisition, this tends to give learners the chance to practice the target language more willingly, because it places them in an authentic and stimulating context, where writing does not feel like homework, since it addresses a real audience. In addition, learners need to be creative and at the same time responsive to what other people have written. This implies that they have to express themselves clearly, after having carefully read and reflected on other people's thoughts and information. In sum, through the article it is clear that by participating in a wiki, learners support each other and at the same time learn from each other, being actively engaged in a knowledge-construction process.

Another article that displays the application of constructivism to CALL is the one entitled "The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching", by Felix (2002), included in *ReCALL*. In this article, the internet and the Web are presented as supportive pedagogical tools that can add to the effectiveness of a conventional class setting, providing students with authentic or realistic contexts where they can be active agents of knowledge, by engaging in experiential tasks. In addition, CALL is described as pedagogically beneficial since it caters for individual differences like learning styles, cognitive levels, learning strategies and needs, and also involves students in authentic learning tasks where both the goals and the processes through which they are achieved, are stimulating. This happens because learners are expected to actively construct knowledge through goal-oriented problem-solving activities, by receiving meaningful feedback and tutor guidance, if necessary. All this learning by doing takes place in safe environments, where students are not afraid of making mistakes.

Taking all the above into consideration, we argue that there is a shift in the total perception of teaching and learning a second language. Teaching is no longer a sterile transmission of knowledge, based on traditional cognitive learning theories. On the other hand, learning is now characterized by student centeredness and active participation on the part of the learner in the construction of knowledge, as constructivism dictates. Although the internet will always allocate a place to controlled language exercises such as drills, lockstep structures with immediate feedback e.t.c., -since the importance of linguistic accuracy cannot be ignored- authentic, meaningful, contextualized and interactive tasks such as collaborative writing, are increasingly gaining ground. The internet and the Web seem to be the best tools in the design of activities that promote creation, interaction and connectivity. Activities as such can be

information gap resolution tasks (like simulations, contextualized emails exchanges, mystery games as well as text and voice chats) and experiential learning activities (like collaborative writing, magazines, portfolios, virtual reality placed activities e.t.c.) (Felix, 2002).

On the whole, as it is revealed by the article, CALL embeds numerous promising pedagogical benefits, as long as instructors cater for the design/preparation of meaningful, creative and interactive tasks that are intended to promote students' target language acquisition integrated into social interaction skills, in other words tasks that are expected to prepare students to face the challenges of the real world (Felix, 2002).

Social constructivist principles are fully reflected in *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education, CALICO Monograph Series*, Volume 12. As many authors of this series pinpoint, language learning can no longer be imprisoned in a classroom setting, but it is inextricably linked to the socio-cultural context where it takes place and, thus, has to abide by the socio-cultural demands that this context dictates. According to Swaffar and Arens (2005), the radical changes throughout the past few decades "reflect an understanding of literacy as socially bounded and contextual, no longer accessible solely through command of language as traditionally presented in many [foreign language] classrooms"(p. 3). It seems that there is a shift in the perception of what literacy is. The knowledge of the four language skills (reading, writing, listening and speaking) is no longer adequate. As Buckingham (2008) argues, "we need a much broader reconceptualization of what we mean by literacy in a world that is increasingly dominated by electronic media" (p. 88). In such a world where digital and multimodal literacies seem to play a pivotal role, learners cannot construct knowledge disregarding these novel technology-mediated ways of meaning making, if they are to be considered literate. It is comprehensible that in a digital era where new digital tools and new types of communication spaces have overwhelmed our lives, there is a need to re-determine language learning and teaching in order to make them compatible with the setting to which they belong.

Lotherington and Ronda (2014) challenge the existing concept of communicative competence and reconceptualize the framework that defines it by proposing four dimensions that constitute competence: "multimedia, collaborative communication, agentive participation and multitasking". Through multimedia, humans seem to transcend their physical dimension via the exploitation of all modalities available such as sound, visual, still and moving images or videos. In a digital era humans are expected to construct meaning by handling digital settings and making the best use of every mode and potentiality that these settings allow. As it is clearly understood, the construction of meaning cannot be seen detached from today's socio-cultural context (social constructivist view). Concerning agentive participation, in such a digital context where knowledge can be so easily accessed and disseminated, authorship is no longer a privilege of just a few people. Everyone can be an agent and an active participant in the construction of knowledge in many ways, namely through wikis, blogs, social media, sites, forums etc. This comprise (tele)collaborative (language) learning, is increasingly prevailing, being considered pedagogically advantageous due to its authentic, interactive

and/or intercultural nature. Coming to the fourth aforementioned element that is believed to compose today's notion of competence, in order for someone to become digitally competent, they have to develop multitasking mastery, that is the dexterity to successfully navigate complex multimodal media and platforms that promote interaction.

3.2 Application of constructivist theory to MALL

Constructivist SLA principles are thoroughly reflected in the article "Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities" (Comas-Quinn, Mardomingo, & Valentine, 2009) in *ReCALL*. This article describes how mobile blogging can function as a beneficial pedagogical tool promoting constructivist approaches to SLA. These approaches are related to active participation in the construction and delivery of knowledge, promotion of collaboration and sense of community, as well as situated learning and exchange of intercultural and personal experiences in an informal and natural learning context. Through mobiles, learners are able to capture anything of interest for them anytime, anywhere. Then, they can share it by instantly posting it in a blog through their mobiles, reflect on it by writing a comment and have their e-friends reflect on it too, by providing their own comments under uploaded pictures or videos in the blog. In this way, target language is acquired through interaction in an absolutely authentic, informal and natural way. This way of learning is stimulating and at the same time meets the demands of real life.

Conclusion

As we can realize through the CALL and the MALL literature, the three SLA theories analyzed in the articles as encompassing their own points of importance for the learning process, are reflected in CALL and MALL. This fact reveals how advantageous the role of computers and mobiles has proven to be in acquiring a second language. After CALL research has already manifested the significant contribution of computers to second language acquisition, it is notable that mobiles have started to gain ground in being acknowledged as a pedagogical tool that can aid in this direction. Since learning is a constantly evolving process, it would be a pity to be restricted by time or place. Therefore, perhaps it is worth giving mobiles the chance to allow us to access knowledge in any context we happen to be. Openness, together with carefully designed mobile-based tasks abiding by pedagogical principles, will be able to make mobiles a supportive pedagogical tool aiding in targeting second language acquisition.

References

Buckingham, D. (2008). What Do Young People Need to Know About Digital Media?. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 73-88.

- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E., & Bárcena, E. (2014). NEW FORMS OF NEGOTIATING MEANING ON THE MOVE: THE USE OF MOBILE-BASED CHATTING FOR FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING. *IADIS International Journal on WWW/Internet*, 12(2).
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1996). Facilitating reading comprehension with multimedia. *System*, 24(4), 503-519.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R., & Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21(1), 96-112.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 1, 16.
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation.
- Felix, U. (2002). The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14(1), 2-15.
- Guikema, J. P., & Williams, L. F. (Eds.). (2014). *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).
- Jones, L. C. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO journal*, 41-65.
- Joseph, S. R., & Uther, M. (2009). Mobile devices for language learning: multimedia approaches. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(01), 7-32.
- Lotherington, H., & Ronda, N. (2014). 2B or not 2B: From pencil to multimodal programming: New frontiers in communicative competencies. *Digital literacies in foreign and second language education*, 9-28.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of educational Psychology*, 84(4), 444.
- McLeod, S. (2009). Jean Piaget. Simply Psychology.
- Minocha, S., & Roberts, D. (2008). Social, usability, and pedagogical factors influencing students' learning experiences with wikis and blogs. *Pragmatics & Cognition*, 16(2), 272-306.
- Morton, H., & Jack, M. A. (2005). Scenario-based spoken interaction with virtual agents. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 171-191.

- Yates, N. (2008). Wikis and constructivism: Exploring the links. *The JALT CALL Journal*, 4(3), 15-28.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-251.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. *Theoretical models and processes of reading*, 5, 1329-1362.
- Sadoski, M., Paivio, A., & Goetz, E. T. (1991). Commentary: A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading research quarterly*, 463-484.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3(4), 237.
- Stockwell, G., & Harrington, M. (2003). The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO journal*, 337-359.
- Swaffar, J., & Arens, K. (2005). Remapping the foreign language curriculum. *New York: Modern Language Association*.
- .

Effective schools and predictors of academic success

Androutsou Despina, PhD, School Teacher, desp.adam@gmail.com

Montgomery Anthony, PhD, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, University of Macedonia, antmont@uom.gr

Anastasiou Adamos, PhD, School Teacher, Post doctoral Researcher, adamosana@gmail.com

Abstract: The present article aims at shedding light on the issue of school effectiveness and the most important predictors of academic success. More particularly, definitions of school effectiveness are being discussed, a historical review about effective schools is presented, whereas some of the most basic characteristics and qualities of effective schools are being investigated. Purposeful teaching, professional leadership, high expectations of all learners along with shared goals and vision constitute crucial factors that characterize school effectiveness worldwide. The issue of the organisational aspect of school along with leadership qualities are also highly evaluated. Additionally, predictors of academic success are being elaborated with emphasis on those beyond the terms of examination performance in an effort to implement policies so as to design a school system that is both fair and inclusive, an educational environment in which learning is a non-stop procedure.

Key words: school organisation, school effectiveness, academic success, purposeful teaching, professional leadership

Introduction

In the past few years there has been considerable research focused on defining the 'effective school'. However, a major difficulty has been the description of what exactly being an effective school means (Androutsou, 2013). Not surprisingly many definitions have been proposed but so far none have found universal acceptance. Governments as well as education systems around the world are searching desperately for that particular formula which will guarantee the effectiveness of school (Townsend, 1998). Writing on 'effective schools' had reached a saturation point in education publications. At least a dozen 'reviews of the literature' had been published, several prominent journals had devote 'special' issues to the topic, and the accumulated research (and researchers) feverishly crossed Western borders to 'apply' these findings in the Third World (Jansen, 1995).

Despite the proliferation of effective schools literature, serious weaknesses in the existing knowledge base still remain to be investigated. First of all, most reviews have argued within what could be called the effective schools paradigm. In other words, having accepted the notion that effective schools do really exist and that their characteristics can be modelled the task was then simply 'to get better at' measuring such characteristics. Second, much of the application of the effective schools research outside of the West has erroneously rested on fixed assumptions about schooling and resources transferred to the developing world.

It is quite obvious that one has to be extremely cautious in understanding and approaching the concept of school effectiveness. That is because it is not a unitary concept; rather it is complex, complicated, multi-dimensional, and therefore not reducible to single or simple measures.

1. Historical review on the effective schools

The issue of school effectiveness continues to dominate the literature of education management and administration up until today and is conceptualised differently by many authors. According to Beare et al. (1989), effectiveness equates with the fulfillment of objectives by the school; that is, if the school is able to attain its objectives, it is effective. Van der Bank (1994) on the other hand, views school effectiveness from a management perspective, averring that schools with effective management strategies, such as strong leadership by the principal, are highly effective. However, Van der Westhuizen (2002) contextualises school effectiveness within the school's organisational culture, and concludes that an organisation and its effectiveness lie in the effectiveness of its components. Macbeath & Mortimore (2001) and Marishane & Botha (2011), in turn, emphasize the significance of teaching and learning and effective leadership, as the core determinants of school effectiveness.

From the research literature on this issue it is also evident that a number of approaches had been applied in recent years to evaluate the effectiveness of schools. Cuttance (1994) avers that 'Quality Assurance' is crucial for evaluating school effectiveness, while Morley and Rassool (1999) hold that an effective school is simply a 'learning school', with all its principles and activities centered on learning by all involved in the educational (teaching and learning) process.

2. Characteristics and qualities concerning school effectiveness

In terms of school effectiveness it is possible to identify several characteristics of effective schools. For example, Rutter et al. (1979) identified eight main characteristics:

- school ethos;
- effective classroom management;

- high teacher expectations;
- teachers as positive role models;
- positive feedback and treatment of students;
- good working conditions for staff and students;
- students given responsibility;
- shared staff-student activities.

On the other hand, Smith & Tomlinson (1989) suggested four key characteristics of successful secondary schools:

- leadership and management by senior and middle managers;
- teacher involvement in decision-making;
- climate of respect between all participants;
- positive feedback to and treatment of students.

According to Reynolds (1995), research can be summarized as indicating seven major factors in creating effectiveness:

1. The nature of the leadership by the head teacher (setting the mission, involving staff).
2. Academic push or academic press: high expectations of what students can achieve, creating large amounts of learning time (including homework) and entering large numbers for public examinations.
3. Parental involvement (parents as partners in and supporters of education).
4. Pupil involvement (in learning and other aspects of the school).
5. Organisational control of pupils (reinforced by cohesion and consistency in the school together with collective ownership of practices and effective communication).
6. Organisational consistency across lessons in the same subjects, different subjects in the same years and across years.
7. Organisational constancy (limited staff turnover).

The following figure summarizes most of the aforementioned qualities that characterize the effective schools.

Figure 1. Qualities of the effective schools



Furthermore, commenting on school effectiveness Wyatt (1996) suggests:

- (a) all students can learn, under the appropriate conditions (i.e. that school's are not simply sorting mechanisms for later life)
- (b) school effectiveness depends on the equitable distribution of learning outcomes across the whole student population (not just a minority who may go on to University);
- (c) effective schools 'take responsibility for students' learning outcomes, rather than blaming students and their environment';
- (d) the more consistent the teaching and learning processes within the school are, the more effective the school is.

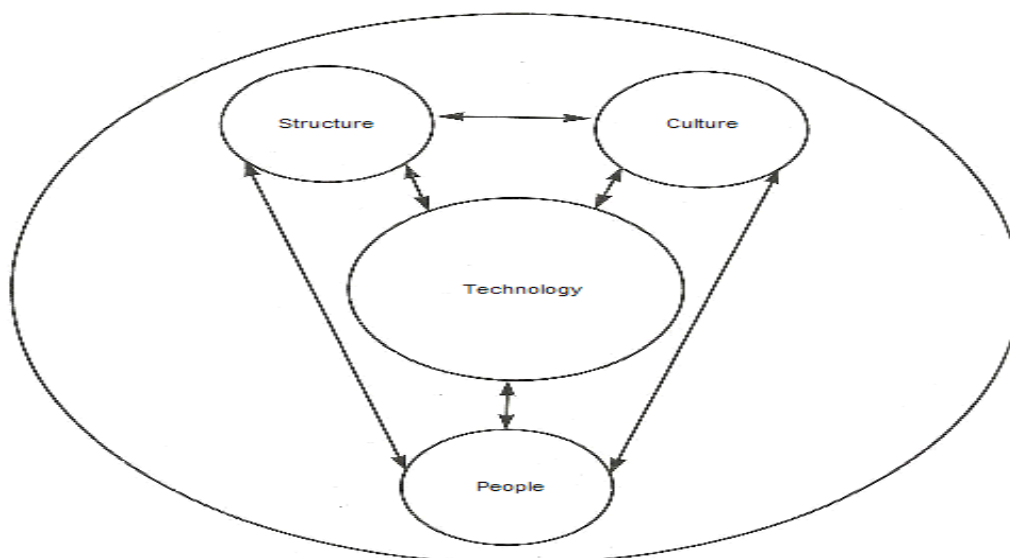
An extensive research base supports the view that leadership is the most important element of an effective school (Sergiovanni, 1984). Effective leaders articulate the types of improvements required to achieve agreed goals and expectations and develop a common language for describing good teaching and learning practices. They have a clear understanding of the change process and a deep, current and critical understanding of how people learn. Effective leaders engage their staff in professional discourse, drawing on external ideas and research to inform their thinking and actions, and encourage them to reflect on what they are trying to achieve with students and how they are doing it.

Moreover, they create organisational conditions that are conducive for teachers to continuously improve their teaching practice by providing encouragement and fostering an environment that values sharing, trust, risk-taking, experimentation, collaborative inquiry and self assessment.

At this point it should be mentioned that schools, as other organisations, consist of four independent components which are: the technology, the structure, the people and the culture (Everard & Morris 1996). All the above components that constitute the organisations interact

with each other as seen in the following figure and the success of the organisation depends on the way in which these components are balanced.

Figure 2. Components of schools as organisations



That is why the extent to which a school promotes the conditions for effective professional learning depends largely on its organisational culture – the beliefs, attitudes, values, knowledge and skills of its students as well as leaders. Effective schools have cultures that value continuous learning and encourage all staff to reach progressively higher levels of performance. Investing in learning is the key to ensuring that schools become learning communities where teachers work together, learn from each other and share best practice on effective teaching and learning. It is only through the collective work of teachers and by creating a shared professional knowledge that sustained school improvement will be secured.

All in all, it is quite clear that school effectiveness must be seen to be much more than maximizing academic achievement. ‘Learning, the love of learning; personal development and self-esteem; life skills; problem solving and learning how to learn; the development of independent thinkers and well-rounded, confident individuals, all rank as highly or more highly in the outcomes of effective schooling as success in a narrow range of academic disciplines’ (Reynolds et al. 2000: 22).

3. Predictors of academic success

Although as already mentioned before, the issue of school effectiveness is still quite vague and unclear; there are some basic predictors that define academic success. In most cases academic success is highly connected with the students’ performance on standardised tests and their achievement as identified by state or national standardised testing. The focus lies on student achievement as identified by specific state or national standardised testing but it is concerned only with the students’ outcomes at a particular time. However, examinations of

this kind only reveal what knowledge young people acquire on a particular day and maybe after a lot of hours of revision (Androutsou, 2013). The message of the educational medium is quite clear, no matter what the school prospectus may say. Academic success is about getting enough points to get onto the university course you desire (Claxton, 2008). When young people start asking the vital question 'why do I go to school?', the most common answer they get is that they need to pass the exams, go to a good college or university and inevitably this will ensure that they will have a highly paid job which in turn will make them happy.

On the contrary though, the study of a broad range of student outcomes -cognitive, social and affective- is needed to provide a satisfactory picture of school effects. As well as being important in their own right, evidence indicates that social and affective measures of student outcomes such as attendance, attitudes to school, behaviour, motivation and self-esteem can act as intermediate outcomes which affect, and can themselves be influenced by students' attainment and progress. The promotion of better cognitive outcomes should never be seen as an alternative or in some way a barrier to concern with social and affective outcomes or vice versa (Opdenakker & Van Damm, 2000; Smyth 1999). Improving a student's attainment and learning can improve self-esteem, engagement and attitudes to school and vice versa.

Apart from academic success focusing on examination performance, there is also success which is related to the development of special expertise in one area of the curriculum, such as music, art, drama or sports. In many countries around the world, there are specialized schools which are attended by talented young people who excel in a particular subject of the curriculum. In these schools where special expertise is developed, success is related to the students' achievements in the area they have selected and is measured according to their performance or the prizes they might get.

However, in the previous cases success is measured predominantly in terms of examination performance either on standardised tests or on a specified area of the curriculum. The question that rises now is whether exams should be the only criterion which will define academic success. Yet, if education is a preparation for future life, examinations do not take into account interests, understandings or capabilities that young people could develop (Claxton, 2008). According to McGaw (1992), school success means much more than academic achievement. It includes other parameters such as learning, the love of learning and especially learning how to learn. Success in education should be about personal development and self-esteem of the young people about developing independent thinkers and confident individuals. However, this involves changing our focus from the curriculum and exams to young learners. Our students will not be isolated learners, learning facts until the exams are over and then forgetting them, but instead through engagement, they will be helped to form concepts about the world which will in turn enable them to become global-self regulated learners (Otero & Sparks, 2000).

Therefore, these standard predictors that define academic success through examination procedures should be re-evaluated if the schools seek to improve the quality of the education they provide. Academic performance is one aspect of a school's performance that can be

measured but obviously there are other aspects that the community identifies as desired outcomes of 'successful schools'. These outcomes have to do with the role of the schools in promoting social, emotional and physical development and well being of our youth alongside their intellectual development (Silins & Murray-Harvey, 2000). In a study, in schools from South Australia, student factors that have been associated with accepted notions of quality schooling outcomes, such as student attitude to school, their approaches to learning and their academic self-concept, were examined. According to this study, there is 'an association between school performance outcomes and positive students' attitudes to school in terms of the social/emotional experience the school provides. In this model, students' attitude to school was defined by students' perceptions of the opportunity for success in life that schools provide, general satisfaction with school, the extent of their social integration and perceived achievement' (Silins & Murray-Harvey, 2000: 8).

Conclusion

Having all these in mind one could conclude that school 'success' is not a simple, clear cut issue but it includes the participation of a number of factors. Linking whole school planning and specific classroom pedagogical approaches to improvement is likely to have a greater impact on student outcomes than strategies which focus on just the school or on just the classroom level in isolation. It must be recognized that successful school improvement cannot be externally mandated but involves careful and realistic planning and the conscious commitment and involvement of teachers and leaders in schools (Stringfield, Ross & Smith, 1996).

Therefore, we as educationalists should have as our most important priority to reduce school failure, especially today with the high rates of unemployment and a shift in the demand for skills. As for countries, the main challenge is to know what policies to implement, and how to implement them, so as to design a school system that is both fair and inclusive.

References

- Androutsou, D (2013). The relationship between psychological belonging, school performance and organisational culture in Greek Primary Education. Dissertation thesis, University of Macedonia.
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R.H. (1989). Creating an Excelling School. New York: Routledge.
- Claxton, G. (2008). What's the Point of School? Oxford: Oneworld Publications.
- Cuttance, P. (1994). Quality Systems for the Performance Development Cycle of Schools. Sydney: New South Wales Department of Education.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996). Effective School Management. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Jansen, J. (1995). Effective schools. *Comparative Education*, 3, 181-200.
- Macbeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving Schools' Effectiveness*. Philadelphia: Open University Press.
- McGaw, B., Banks, D., Riper, K. & Evans, J. (1992). *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Australia: ACER.
- Marishane, R.N. & Botha, R.J. (2011). *School Leadership Towards the Changing Context: A Case for School-based Management*. Pretoria: Van Schaik.
- Morley, L. & Rassool, N. (1999). *School Effectiveness: Fracturing the Discourse*. London: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- Otero, G., Chambers-Otero, S. & Sparks R. (2000). *Relational Learning*. Melbourne: Hawker Brownlow.
- Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 65-196.
- Reynolds, D. (1995) The effective school: an inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9 (2), 57-73.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge Falmer.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Silins, H.C. & Murray-Harvey, R. (2000). Students as a Central Concern. *Journal of Educational Administration*, 38 (3), 230-246.
- Smith, D. & Tomlinson, S. (1989). *The school effect*. London: National Children's Bureau.
- Smyth, E. (1999). *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second – Level Sector*. Dublin: Economic & Social research Council.
- Stringfield, S., Ross, S. & Smith, L. (1996). *Bold Plans for School Restructuring. The New American Schools Design*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.
- Van der Bank, A.(1994). *Education Management 401*. Pretoria: University of Pretoria.
- Van der Westhuizen, P.C. (2002). *Schools as Organizations*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6 (1), 79-112.

Αποτελέσματα από τη χρήση tablets για τη διδασκαλία του πεπτικού συστήματος σε μαθητές δημοτικού

Results from the use of tablets for teaching the digestive system to primary school students

Εμμανουήλ Φωκίδης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λέκτορας (Ph. D),
fokides@aegean.gr

Φωτεινή Μακαρούνα, Εκπαιδευτικός, foteinoulamakarouna@gmail.com

Emmanuel Fokides, University of the Aegean, Department of Primary School Education, Lecturer (Ph. D),
fokides@aegean.gr

Foteini Makarouna, Primary school teacher, foteinoulamakarouna@gmail.com

Abstract: The study presents the results from the use of tablets and an application having augmented reality features for teaching the digestive system to sixth-grade primary school students. For examining the above, three groups of students were formed. To the first, the teaching was conventional, the second group was taught using a collaborative teaching method, while the third was taught exclusively through the use of tablets. The teaching interventions lasted for three two-hour sessions (in each group) and, in total, 66 students were involved. Data were collected using evaluations sheets and a questionnaire. The results indicated that the group of students that was taught using tablets, outperformed the group that was taught conventionally and had equally good results with the group that was taught collaboratively. Also, students' views regarding the use of tablets were highly positive. Further studies are recommended and the implications are also discussed.

Keywords: Augmented Reality, collaborative learning, digestive system, tablets

Περίληψη: Η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη χρήση εφαρμογής για tablets, με στοιχεία επανυξημένης πραγματικότητας, για τη διδασκαλία του πεπτικού συστήματος σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού. Για το σκοπό αυτό, οργανώθηκαν τρεις ομάδες μαθητών, οι οποίες διδάχθηκαν το ίδιο αντικείμενο με τρεις διαφορετικές μεθόδους. Η πρώτη διδάχθηκε συμβατικά, στη δεύτερη χρησιμοποιήθηκε ένα ομαδοσυνεργατικό σχήμα διδασκαλίας, ενώ η τρίτη διδάχθηκε αποκλειστικά με τη χρήση των tablets. Οι διδακτικές παρεμβάσεις διήρκησαν τρία διδακτικά δίωρα σε κάθε ομάδα και συμμετείχαν 66 μαθητές. Δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση φύλλων αξιολόγησης και ενός ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε τα tablets ξεπέρασε την ομάδα που

διδάχθηκε συμβατικά και είχε εξίσου καλά αποτελέσματα με την ομάδα που διδάχθηκε ομαδοσυνεργατικά. Επίσης, οι εντυπώσεις των μαθητών από τη χρήση των tablets ήταν ιδιαίτερα θετικές. Τα αποτελέσματα οδηγούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, πεπτικό σύστημα, συνεργατική μάθηση, tablets

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη σχολική τάξη γίνεται με σχετικά αργούς ρυθμούς. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ και συνεχίζουν να εφαρμόζουν τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, θεωρώντας τις περισσότερο αποτελεσματικές (Wilkinson & Barter, 2016). Ένα τέτοιο παράδειγμα, αποτελεί η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) η οποία περιορίζεται σε δραστηριότητες με βάση τα κλασσικά πειράματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις νέες μορφές μάθησης αρκετά δύσκολες στην υλοποίησή τους (Zaranis, Kalogiannakis, & Papadakis, 2013). Παράλληλα, οι ΦΕ αποτελούν ένα σύνολο διδακτικών αντικειμένων στο οποίο οι μαθητές συναντούν αρκετά προβλήματα, ιδιαίτερα στην κατανόηση εννοιών (Bates, 2016). Για παράδειγμα, η ανθρώπινη ανατομία και τα συστήματα οργάνων του ανθρώπινου σώματος, είναι θέματα για τα οποία οι μαθητές έχουν ελλιπείς γνώσεις και λανθασμένες αντιλήψεις (Carvalho, Silva, & Clément, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η τεχνολογία, λόγω των διαρκών εξελίξεων, προσφέρει νέα εργαλεία και τεχνικές που θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν τη διδασκαλία, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια, ευρεία διάδοση, και, συνακόλουθα, ευρύτατο ερευνητικό ενδιαφέρον, παρουσιάζουν οι κινητές ηλεκτρονικές συσκευές (για παράδειγμα, κινητά τηλέφωνα και tablets). Πράγματι, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών καταδεικνύει τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των συσκευών (ενδεικτικά, Bidin & Ziden, 2013; Mang & Wardley, 2013). Μάλιστα, ένα συγκεκριμένο είδος εφαρμογών γι' αυτές τις συσκευές, που αναφέρονται με τον όρο Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ), φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Εύλογα λοιπόν, γεννήθηκε ο προβληματισμός για το εάν τα tablets, σε συνδυασμό με μία εφαρμογή που περιέχει στοιχεία ΕΠ, μπορούν να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στη διδασκαλία στοιχείων των συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού, σε σχέση με άλλες, συμβατικές, μεθόδους διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν μία σειρά από διδακτικές παρεμβάσεις, που είχαν ως ομάδα-στόχο, μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ως διδακτικό αντικείμενο, επιλέχθηκε το πεπτικό σύστημα. Η μεθοδολογία οργάνωσης και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, παρουσιάζονται στις ενότητες που ακολουθούν.

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΕ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΕΠΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τις ΦΕ, στην Ελλάδα, εστιάζουν στην εκμάθηση εννοιών και ορισμών. Υποστηρίζεται πως η επιστημονική γνώση των μαθητών θα έρθει σε βάθος χρόνου, αφού πρώτα κατανοήσουν το περιεχόμενο (Κουλαϊδής, Αποστόλου, & Καμπουράκης, 2008). Παρά τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών (Υπουργείο Παιδείας, 2010), και τη στροφή σε νεωτερικές μεθόδους διδασκαλίας, ακολουθώντας το ρεύμα του εποικοδομητισμού, οι επιδόσεις των μαθητών σε αυτό το διδακτικό αντικείμενο εξακολουθούν να είναι χαμηλές (OECD, 2012). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεν έχουν ιδιαίτερα περιθώρια ευελιξίας και ότι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν πιστά το σχολικό εγχειρίδιο, κάτι που επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Παπαντωνίου, Μωραΐτου, Καλδρυμίδου, Πλακίτση, Φιλιππίδου, & Κατσαδήμα, 2010).

Στα παραπάνω, έρχεται να προστεθεί και το θέμα των λανθασμένων αντιλήψεων των παιδιών. Όταν οι μαθητές έρχονται στο σχολείο, δεν είναι «άγραφο βιβλίο», φέρνουν μαζί τους τις ιδέες που έχουν αποκτήσει από την καθημερινή τους εμπειρία ή από τον κύκλο των συνομηλίκων τους. Οι ιδέες αυτές ονομάζονται αντιλήψεις και συχνά αντικρούονται με τη σχολική γνώση (Duit, 2007). Οι μαθητές παρατηρούν ένα φυσικό φαινόμενο και περιμένουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αν το αποτέλεσμα είναι κοντά σε αυτό που περίμεναν, ενστερνίζονται την ιδέα (Allen, 2014). Έτσι, επηρεασμένοι από την καθημερινότητά τους και κατευθυνόμενοι από τις αισθήσεις τους, αρνούνται, πολλές φορές, να υιοθετήσουν την επιστημονική γνώση (Barman, Stein, McNair. & Barman, 2006).

Τέτοιες αντιλήψεις-παρανοήσεις έχουν οι μαθητές και για το πεπτικό σύστημα (Babich, 2009). Για παράδειγμα, θεωρούν πως η πέψη βοηθά στο να φύγει το φαγητό από το στομάχι και να δημιουργηθεί χώρος για περισσότερη τροφή (Garcia-Barros, Martinez-Losanda & Maria Garrido, 2011). Σε άλλες περιπτώσεις, ορίζουν το πεπτικό σύστημα σαν ένα σωλήνα με είσοδο και έξοδο (Carvalho et al., 2003) που λιώνει την τροφή (Cakici, 2005). Η κατανόηση της λειτουργίας των επιμέρους οργάνων του πεπτικού συστήματος είναι, επίσης, προβληματική. Χαρακτηριστικά, το στομάχι θεωρείται πως είναι ένα μπαλόνι που δεν συνδέεται με το στόμα και δεν έχει ούτε είσοδο ούτε έξοδο (Shaw, 2010).

Μέχρι σήμερα, η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία των ΦΕ δεν εφαρμόζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν, για να ελέγξουν τη γνώση, περιορίζονται σε σύντομα τεστ και διαγωνίσματα. Ελάχιστοι καθοδηγούν τους μαθητές τους να επεξεργάζονται το περιεχόμενο και να ανταλλάσσουν απόψεις (Osborne & Dillon, 2008) και λίγοι χρησιμοποιούν παιχνίδια ρόλων, διαγράμματα, πειράματα, λογισμικά, ομαδική εργασία, γνωστική σύγκρουση, αναλογίες-μεταφορές, επίλυση προβλημάτων, κατασκευή-ανακατασκευή μοντέλων και νοηματικούς χάρτες, που θεωρείται ότι διευκολύνουν τη μάθηση των ΦΕ (Σκουμιάς, 2015; Novak, 2010). Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που διδάσκουμε τις ΦΕ εφαρμόζοντας πιο αποτελεσματικές και, ταυτόχρονα, πιο ενδιαφέρουσες (για τους μαθητές) μεθόδους διδασκαλίας.

2. ΚΙΝΗΤΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ, TABLETS, ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η εξέλιξη της τεχνολογίας των κινητών συσκευών (κινητά τηλέφωνα, iPads και tablets), επέτρεψε την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τα χωρικά και χρονικά της πλαίσια, οδηγώντας σε αυτό που ονομάστηκε κινητή μάθηση (mobile learning, m-learning) (Sharples & Roschelle, 2010). Έτσι, οποιοδήποτε άτομο μπορεί να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, από οποιοδήποτε σημείο κι αν βρίσκεται και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Hashemi, Azizinezhad, Najafi, & Nesari, 2011). Υπάρχει αρκετά εκτενής βιβλιογραφία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του m-learning τόσο σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων όσο και σε επίπεδο αύξησης των κινήτρων για μάθηση (ενδεικτικά, Chang, Chang, Hou, Sung, Chao, & Lee, 2014; Di Serio, Ibáñez, & Kloos, 2013). Επίσης, έχει αναφερθεί ότι οι κινητές συσκευές συνεισφέρουν στην εξατομικευμένη και ανεξάρτητη μάθηση και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Kearney, Schuck, Burden & Aubussona, 2012), που, με τη σειρά τους, διευκολύνουν την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση (Wong, 2012). Επίσης, οι κινητές συσκευές δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να αξιολογούν συνεχώς την πρόοδό τους, επιτυγχάνοντας έτσι ακόμα μεγαλύτερη αυτονομία (West, 2013).

Από την άλλη πλευρά, η επιτυχής ένταξή τους απαιτεί αλλαγές στην εκπαίδευση προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ουσιαστικά (Van't Hooft, 2013). Έτσι, σε επίπεδο σχολικής τάξης, ένας τέτοιος τύπος μάθησης μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της μικτής μάθησης (blended learning), η οποία επιτρέπει στον μαθητή να «μεταφέρεται» από το ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο άλλο (Bidin & Ziden, 2013). Οι κινητές συσκευές θεωρείται ότι μπορούν να φανούν χρήσιμες και στην υλοποίηση συνεργατικών μορφών διδασκαλίας (Kearney et al., 2012). Η φορητότητα των συσκευών, η ευκολία χρήσης, η ποικιλία των εφαρμογών, η οθόνη αφής και η δυνατότητα περιστροφής της οθόνης, αποτελούν παράγοντες που καθιστούν την συνεργασία ευκολότερη (Henderson & Yeow, 2012).

Ένας αυξανόμενος αριθμός από εφαρμογές για κινητές συσκευές, αφορά μία σχετικά νέα μορφή τεχνολογίας, γνωστή με τον όρο Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality, ΕΠ), που αποτελεί επέκταση/εξέλιξη της τεχνολογίας της εικονικής πραγματικότητας (Yuen, Yaoyuneyong & Johnson, 2011). Η ΕΠ θα μπορούσε να οριστεί ως τεχνολογία που συνδυάζει πραγματικά και εικονικά αντικείμενα στον πραγματικό κόσμο, είναι διαδραστική, λειτουργεί σε πραγματικό χρόνο και τοποθετεί/ευθυγραμμίζει τα πραγματικά αντικείμενα με τα εικονικά (Azuma, Baillet, Behringer, Feiner, Julier, & MacIntyre, 2001). Αντίστοιχα, οι Zhou, Duh και Billinghamurst (2008), ορίζουν την ΕΠ ως την τεχνολογία που επιτρέπει σε ψηφιακά δημιουργημένες εικόνες να επικαλύπτουν με ακρίβεια φυσικά αντικείμενα σε πραγματικό χρόνο. Συνεπώς, το στοιχείο της επαύξησης του πραγματικού κόσμου μέσω της προβολής σε αυτόν εικονικών στοιχείων και πληροφοριών είναι το κύριο χαρακτηριστικό της ΕΠ (Carmigniani, Furht, Anisetti, Ceravolo, Damiani, & Ivkovic, 2011).

Έρευνες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, επισημαίνουν ότι τέτοιες εφαρμογές, πέρα από τα ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, αυξάνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για

μάθηση (Bower, Howe, McCredie, Robinson, & Grover, 2014; Kaufman, 2013; Kesim & Ozarslan, 2012). Συγκεκριμένα για τις ΦΕ, έχει βρεθεί πως η ΕΠ συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών, ιδιαίτερα για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου (Edwards, 2016).

Στην Ελληνική βιβλιογραφία, καταγράφονται κάποιες απόπειρες χρήσης των κινητών συσκευών και των tablets, που επιβεβαιώνουν τις έρευνες σε διεθνές επίπεδο, δηλαδή, την αύξηση της συμμετοχικότητας, και των κινήτρων για μάθηση (ενδεικτικά, Μπρανός & Γεωργιάδου, 2014). Ειδικότερα, για στις ΦΕ, σε άλλη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των tablets και εφαρμογής με στοιχεία ΕΠ έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς όμως το ίδιο να ισχύει και για την αντιμετώπιση των λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών (Fokides & Atsikpasi, 2016).

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, επιχειρήθηκε ο συνδυασμός της χρήσης των tablets και των εφαρμογών ΕΠ με τη διδασκαλία των ΦΕ, έχοντας ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Η βασική θέση της εργασίας είναι ότι τα tablets επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο, αυτενεργώντας και εργαζόμενοι μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ευνοεί την εμπλοκή των ίδιων. Έτσι, οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν είναι: (α) Υ1, υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση tablets και εφαρμογών ΕΠ, σε σύγκριση με άλλες διδακτικές μεθόδους και (β) Υ2, οι μαθητές διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των tablets και των εφαρμογών τους στη διδασκαλία.

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ

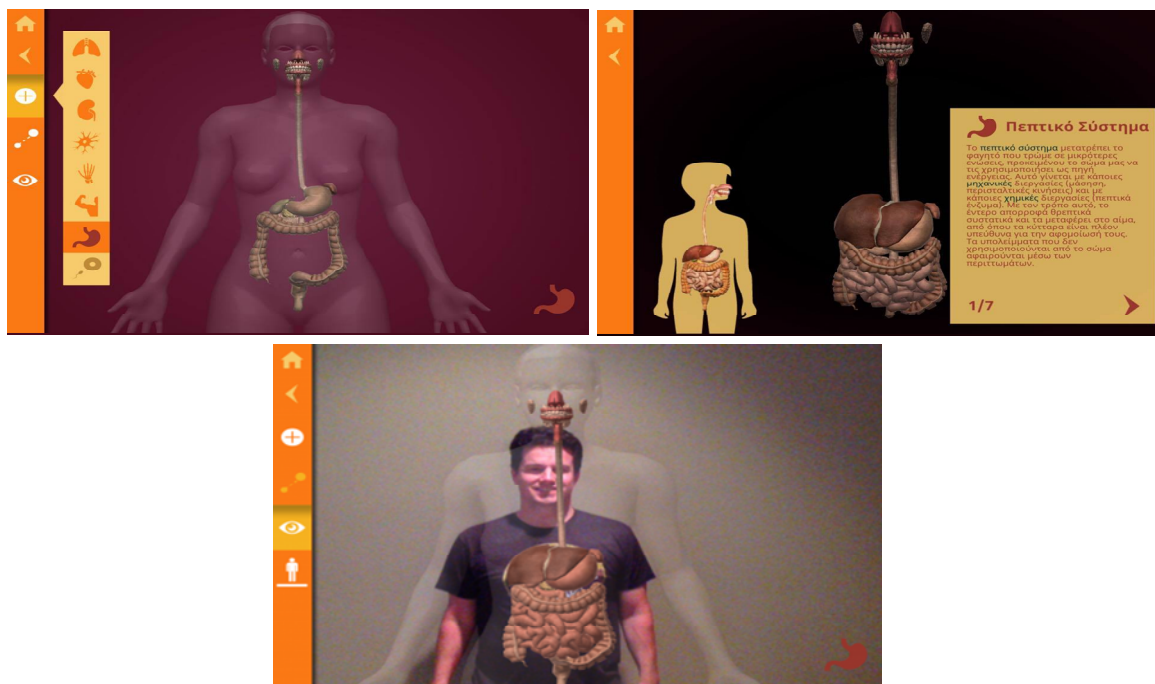
Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν της οιονεί πειραματικής μελέτης (quasi experimental study) με μία πειραματική και δύο ομάδες ελέγχου. Η επιλογή αυτή τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι δεδομένα επρόκειτο να συλλεχθούν από αυτούσιες τάξεις μαθητών. Ομάδα-στόχος αποφασίστηκε να είναι οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού. Παρότι οι μαθητές σε αυτή την τάξη έχουν ήδη διδαχθεί το πεπτικό σύστημα (από την Ε' τάξη και μόνο για δύο ώρες), θεωρήθηκε ότι το διδακτικό αντικείμενο παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόησή του και ως εκ τούτου αξίζει να διδαχθεί εκ νέου. Πριν τη διεξαγωγή της μελέτης, προσεγγίστηκαν, διερευνητικά, δημοτικά σχολεία της πόλεως Ρόδου και εντοπίστηκαν τάξεις που πληρούσαν τις παρακάτω προδιαγραφές: (α) δεν είχαν διδαχθεί στο παρελθόν κάποιο διδακτικό αντικείμενο με τη χρήση tablets και (β) σε επίπεδο σύνθεσης, κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και σχολικών επιδόσεων αντικατόπτριζαν μία τυπική/συνηθισμένη Στ' τάξη ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Με βάση τις απόψεις του Creswell (2012), το δείγμα χαρακτηρίζεται «συνηθισμένο», «τυπικό» και «προσιτό». Το αρχικό δείγμα αποτελούταν από 71 μαθητές, από τρία τμήματα της Στ' τάξης (δύο δημοτικών σχολείων). Σε κάθε τμήμα ανατέθηκε, με τυχαίο τρόπο, μία από τις διδακτικές μεθόδους που

παρουσιάζονται σε επόμενη ενότητα. Η υλοποίηση της έρευνας διήρκησε από τις 3/11/2016 έως τις 12/12/2016. Πριν από την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών για την έρευνα και παρείχαν την έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να μη διδάξουν με κανέναν άλλον τρόπο πέραν από αυτόν που προβλεπόταν για την κάθε ομάδα.

3.2 ΥΛΙΚΟ

Για τις ανάγκες των διδακτικών παρεμβάσεων με τα tablets, επιλέχθηκε η εφαρμογή Anatomy-The human body, της εταιρείας Arloon (<http://www.arloon.com>), η οποία έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά από την ερευνητική ομάδα και το περιεχόμενο της οποίας συμβαδίζει και με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Η εφαρμογή αυτή περιλαμβάνει τρισδιάστατα (3D) μοντέλα (οργάνων και συστημάτων) και στοιχεία επαυξημένης πραγματικότητας.

Μπορεί δηλαδή να εμφανίσει τα τρισδιάστατα αντικείμενα (για παράδειγμα, ένα όργανο) στον πραγματικό χώρο (για παράδειγμα, επάνω σε έναν μαθητή) οπτικοποιώντας ακόμα καλύτερα το προς διδασκαλία θέμα. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να «εξαφανίσει» ή να «εμφανίσει» κατά βούληση ορισμένα στοιχεία, ώστε να είναι δυνατή η παρατήρηση εσωτερικών δομών, αλλά επιπλέον, μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει ένα «ταξίδι» στα διάφορα συστήματα (χρησιμοποιώντας 3D animation), (Εικόνες 1-3). Επίσης, περιλαμβάνει παρουσίαση των πληροφοριών σε δύο επίπεδα, ένα συνοπτικό και ένα πιο αναλυτικό. Τέλος, περιλαμβάνει ερωτήσεις εξάσκησης και ελέγχου γνώσεων. Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πλήρες πακέτο μαθημάτων.



Εικόνες 1-3. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή

Το επόμενο βήμα ήταν ο καθορισμός των διδακτικών ενοτήτων και του περιεχομένου τους. Έτσι, η διδασκαλία του πεπτικού συστήματος οργανώθηκε σε τρία διδακτικά δίωρα: (α) τα πρώτα όργανα του πεπτικού συστήματος (δόντια, σιελογόνοι αδένες, οισοφάγος, λάρυγγας, πάγκρεας, σπλήνας, χολή), (β) το λεπτό και το παχύ έντερο (τα μέρη και η λειτουργία τους) και (γ) το ταξίδι της τροφής. Για να είναι συμβατό το διδακτικό υλικό της πειραματικής ομάδας με τις δύο ομάδες ελέγχου, κατασκευάστηκαν παρουσιάσεις που περιελάμβαναν οπτικοακουστικό υλικό παρόμοιο με τα 3D animations της εφαρμογής και έγινε η συγγραφή ενός σύντομου εγχειριδίου που, στην ουσία, αποτελούσε μεταφορά στο χαρτί των όσων περιλαμβάνονταν στην εφαρμογή. Επίσης, έγινε συγγραφή φύλλων εργασιών με δραστηριότητες και ασκήσεις εξάσκησης ίδιων με αυτών της εφαρμογής.

3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, στην έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες μαθητών. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε αποκλειστικά με τη χρήση των tablets και της εφαρμογής. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού περιορίστηκε σε μία φάση της διδασκαλίας και στην παροχή τεχνικής υποστήριξης. Οι μαθητές εργάστηκαν χωρισμένοι σε ζευγάρια, αφού η βιβλιογραφία προτείνει την ομαδική εργασία των μαθητών για τη διδασκαλία των ΦΕ (Harlen & Qualter, 2014). Κάθε ζευγάρι είχε στη διάθεσή του από ένα tablet. Επίσης, τα tablets και η εφαρμογή αντικατέστησαν πλήρως το σχολικό εγχειρίδιο, εφόσον η εφαρμογή περιελάμβανε τα περισσότερα στοιχεία μίας τυπικής διδασκαλίας. Έτσι, οι κρίσιμες παράμετροι σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αυξημένη αυτονομία τους και ο έλεγχος, από αυτούς, της μαθησιακής τους πορείας (Wilkinson & Barter, 2016). Η κάθε διδασκαλία περιελάμβανε τις παρακάτω φάσεις, που αποτελούν παραλλαγή του μοντέλου 5E (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scatter, Carlson-Powell, Westbrook, & Landes, 2006): (α) μικρή εισαγωγή από τον εκπαιδευτικό, εμπλοκή των μαθητών με το νέο γνωστικό αντικείμενο με συζήτηση, (β-γ) χρήση της εφαρμογής για την εξερεύνηση και τη μελέτη του γνωστικού υλικού και την εκτέλεση δραστηριοτήτων μέσα στην εφαρμογή και (δ) αυτο-αξιολόγηση χρησιμοποιώντας τις ασκήσεις και ερωτήσεις της εφαρμογής. Σε κάθε φάση της διδασκαλίας οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να συζητούν και να συνεργάζονται.

Μια δεύτερη ομάδα μαθητών διδάχθηκε καθαρά δασκαλοκεντρικά (όπως είναι μία συνήθης διδασκαλία στο δημοτικό). Χρησιμοποιήθηκε το έντυπο υλικό και οι παρουσιάσεις. Ο εκπαιδευτικός παρέδιδε το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, απηύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές, οι οποίοι, στη συνέχεια, εκτελούσαν τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες από τα φύλλα εργασιών. Η τελευταία ομάδα διδάχθηκε κι αυτή με το έντυπο υλικό, αλλά το διδακτικό σχήμα που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας (Driver & Oldham, 1986). Έτσι: (α) στη φάση του προσανατολισμού γινόταν μία εισαγωγική συζήτηση, προβαλλόταν και σχολιαζόταν το σχετικό οπτικοακουστικό υλικό, (β) στη φάση της ανάδειξης των ιδεών, οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες των 2-3 ατόμων και συζητούσαν μεταξύ τους σχετικά με γνωστικό αντικείμενο, καταγράφοντας, παράλληλα, τις

απόψεις τους, (γ) στη φάση της αναδιάρθρωσης των ιδεών οι μαθητές μελετούσαν τα σχετικά κείμενα από το εγχειρίδιο, (δ) στη φάση της εφαρμογής των ιδεών οι μαθητές εργάζονταν με τα φύλλα εργασίας και (ε) στη φάση του αναστοχασμού οι μαθητές συμπλήρωναν το μέρος εκείνο των φύλλων εργασιών που περιελάμβανε τις ασκήσεις εξάσκησης. Με βάση τα παραπάνω, οι τρεις ομάδες διδάχθηκαν το ίδιο αντικείμενο και με την ίδια διάρκεια. Η διαφορά τους ήταν η διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην καθεμία.

3.4 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φύλλα αξιολόγησης και ένα ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη των διδακτικών παρεμβάσεων χορηγήθηκε (σε όλους τους μαθητές) ένα pre-test, ώστε να ελεγχθούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών και να διαπιστωθεί η κοινή τους γνωστική αφετηρία. Με το τέλος της διδασκαλίας κάποιας ενότητας, χορηγούνταν ένα φύλλο αξιολόγησης ώστε να αξιολογηθεί το τι αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία. Περίπου δεκαπέντε ημέρες μετά τη λήξη όλων των διδακτικών παρεμβάσεων, χορηγήθηκε ένα delayed post-test, που περιείχε ερωτήσεις από όλες τις ενότητες, ώστε να ελεγχθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων. Τα pre-tests, delayed post-tests και τα φύλλα αξιολόγησης ήταν διαρθρωμένα έτσι ώστε αφενός να καλύπτουν ολόπλευρα τα θέματα που διδάχθηκαν και αφετέρου να υπάρχει κλιμάκωση της δυσκολίας στα ερωτήματα που τέθηκαν. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, συμπλήρωσης πινάκων, αντιστοίχισης και χαρακτηρισμού προτάσεων). Όμως, περιλαμβάνονταν και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (περίπου το ένα τρίτο των ερωτήσεων), που ζητούσαν από τους μαθητές να συνδυάσουν στοιχεία και να εκφράσουν άποψη για κάποιο θέμα. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ίδιες, παρόμοιες ή εμπνευσμένες από τις ανάλογες ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου. Στην ομάδα που χρησιμοποίησε τα tablets, χορηγήθηκε ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο με 16 ερωτήσεις τύπου Likert σε πενταβάθμια κλίμακα (1 = καθόλου, 5 = πάρα πολύ). Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών και οι εντυπώσεις τους για τη διδασκαλία τους με τα tablets και την εφαρμογή.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των δεδομένων εξαιρέθηκαν όσοι μαθητές ήταν απόντες σε ένα ή περισσότερα φύλλα αξιολόγησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να αποτελείται από 66 μαθητές, 22 σε κάθε ομάδα (Ομάδα 0 = συμβατική διδασκαλία, Ομάδα1 = ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Ομάδα2 = διδασκαλία με tablet). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα φύλλα αξιολόγησης, αυτά βαθμολογήθηκαν με βάση τις σωστές απαντήσεις. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων αξιολόγησης

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα0 (N = 22)		Ομάδα1 (N = 22)		Ομάδα2 (N = 22)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Pre-test (max = 32)	18,64	4,14	17,27	4,44	18,36	4,04
Φύλλο αξιολόγησης 1 (max = 26)	16,82	6,35	17,73	4,33	2,64	4,74
Φύλλο αξιολόγησης 2 (max = 36)	11,9	3,68	14,18	3,28	16,27	3,84
Φύλλο αξιολόγησης 3 (max = 22)	12,73	5,28	13,45	2,5	14,82	4,26
Delayed post-test (max = 26)	13,64	4,12	17,09	3,62	19,64	3,06

Σημείωση: Το μέγιστο σκορ σε κάθε φύλλο αξιολόγησης αναφέρεται σε παρένθεση

Αναλύσεις διασποράς μιας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι: (α) όλες οι ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων (N = 22), (β) στη βαθμολογία όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers), (γ) τα δεδομένα είχαν κανονική κατανομή, όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p > .05$) και (δ) η ομοιογένεια της διακύμανσης παραβιάστηκε σε μία περίπτωση, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p < .05$).

Εφόσον τα δεδομένα σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης εκτός του 3ου πληρούσαν όλες τις προϋποθέσεις, σε αυτά διεξήχθη το One-way ANOVA test. Στο 3ο Φύλλο Αξιολόγησης, στο οποίο υπήρχε παραβίαση μόνο της ομοσκεδαστικότητας, αλλά πληρούνταν όλες οι άλλες προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε το τεστ των Brown-Forsythe (1974), το οποίο είναι ανθεκτικό σε περιπτώσεις ετεροσκεδαστικότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα One-way ANOVA και Brown-Forsythe test

	Αποτέλεσμα	Ερμηνεία
Pre-test	$F(2, 63) = 0,65, p = 0,53$	ΜΣ
Φύλλο αξιολόγησης 1	$F(2, 63) = 29,14, p < 0,001$	Το mean score των ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 2	$F(2, 57) = 11,5, p < 0,001$	Το mean score των ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 3	Brown-Forsythe $F(2, 46,04) = 1,42, p = 0,25$	ΜΣ
Delayed post-test	$F(2, 63) = 15,14, p < 0,001$	Το mean score των ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό

Σημείωση: ΜΣ = μη στατιστικά σημαντική διαφορά

Post-hoc συγκρίσεις μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών πραγματοποιήθηκαν σε εκείνα τα φύλλα αξιολόγησης όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Διαπιστώθηκε ότι: (α) στο Φύλλο αξιολόγησης 1 η Ομάδα0 ($M = 16,82$, $SD = 6,35$) δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά από την Ομάδα1 ($M = 17,73$, $SD = 4,33$, $p = 0,83$), είχε όμως από την ομάδα 2 ($M = 27,64$, $SD = 4,74$, $p < 0,001$), ενώ οι ομάδες 1 και 2 επίσης είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$), (β) στο Φύλλο αξιολόγησης 2 η Ομάδα 0 ($M = 11,09$, $SD = 3,68$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την Ομάδα1 ($M = 14,18$, $SD = 3,28$, $p = 0,016$) όσο και από την Ομάδα 2 ($M = 16,27$, $SD = 3,84$, $p < 0,001$), ενώ οι ομάδες 1 και 2 δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,140$), (γ) στο delayed post-test, η Ομάδα0 ($M = 13,64$, $SD = 4,12$) είχε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο από την Ομάδα1 ($M = 17,09$, $SD = 3,62$, $p = 0,007$) όσο και από την Ομάδα2 ($M = 19,64$, $SD = 3,06$, $p < 0,001$), ενώ, και πάλι, οι ομάδες 1 και 2 δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,059$).

Συνοψίζοντας, στο σύνολό τους, αυτά τα αποτελέσματα προτείνουν ότι: (α) οι τρεις ομάδες είχαν το ίδιο αρχικό επίπεδο γνώσεων και, συνεπώς, ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν στα επόμενα φύλλα αξιολόγησης οφείλονται στη διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, (β) η Ομάδα2 ξεπέρασε την Ομάδα 0 σε 3 από τις 4 περιπτώσεις (συμπεριλαμβανομένου και του delayed post-test), (γ) η Ομάδα1 ξεπέρασε την Ομάδα 0 σε 2 από τις 4 περιπτώσεις (περιλαμβανομένου και του delayed post-test) και (δ) η Ομάδα2 ξεπέρασε την Ομάδα1 σε μία μόνο περίπτωση, ενώ στις άλλες περιπτώσεις οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες. Ως εκ τούτου η Y1 επαληθεύεται μερικώς.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές της ομάδας των tablets, μετά το πέρας των διδασκαλιών, είχε σκοπό να αναδείξει τις προσωπικές τους απόψεις για την εφαρμογή. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι μαθητές σχημάτισαν ιδιαίτερα θετική άποψη για όλες σχεδόν τις παραμέτρους της εφαρμογής, επαληθεύοντας έτσι την Y2. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εντυπώσεων

Ερώτηση	M	SD
Πόσο σου άρεσαν τα 3D αντικείμενα;	4,5	1,01
Πόσο σου άρεσαν οι πληροφορίες που πήρες;	4,5	0,60
Πόσο σου άρεσε το animation;	4,91	0,29
Πόσο σου άρεσε το ταξίδι της τροφής και οι άλλες «ταινίες»;	4,73	0,46
Πόσο σου άρεσε που ζωντάνεψε το ανθρώπινο σώμα;	4,64	0,58
Πόσο σου άρεσε η εφαρμογή γενικά;	4,36	0,66
Θα έλεγες ότι το μάθημα σου φάνηκε σαν παιχνίδι;	4,55	0,86
Πόσα θεωρείς ότι έμαθες από την εφαρμογή;	4,18	0,73
Σου φάνηκε εύκολη στη χρήση της;	4,27	0,77
Σου φάνηκε εύκολο να μάθεις;	4,23	0,87
Θα ήθελες να κάνεις άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;	4,41	0,59
Θα πρότεινες σε άλλους να παίζουν και να μάθουν	4,55	0,67

Θα ήθελες να μάθεις και άλλα μέρη του ανθρώπινου σώματος έτσι;	4,32	0,57
Σού άρεσαν τα τεστ και τα quiz;	4,68	0,48
Σού φάνηκαν εύκολα;	4,36	0,79
Πόσο σου άρεσε η συνεργασία με το διπλανό σου;	4,68	0,48

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε ότι οι μαθητές που έκαναν χρήση των tablets και της εφαρμογής ξεπέρασαν τους μαθητές που διδάχθηκαν συμβατικά. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με άλλες έρευνες οι οποίες σύγκριναν συμβατικές διδασκαλίες με διδασκαλίες που αξιοποίησαν tablets και εφαρμογές σε αυτά, καταλήγοντας ότι με τη χρήση τέτοιων εργαλείων επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (ενδεικτικά, Fokides & Atsikpasi, 2016). Ωστόσο, τα αποτελέσματα από τη χρήση των tables δε φάνηκε να ξεπερνούν τα αποτελέσματα μίας διδασκαλίας που στηρίχθηκε σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Μία σειρά στοιχείων μπορεί να έπαιξαν ρόλο στα παραπάνω αποτελέσματα.

Η αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα και τις πληροφορίες ίσως να βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, κάνοντας τη μάθηση συνολικά πιο αποτελεσματική, όπως υποστηρίζουν οι Medicherla, Chang και Morreale (2010). Αντίστοιχα, θεωρείται ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης με το γνωστικό υλικό -όπως ίσχυε στις δύο άλλες μεθόδους- μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Pengcheng, Mingquan, & Xuesong, 2011). Η εφαρμογή χρησιμοποιούσε τρισδιάστατα αντικείμενα. Τόσο αυτά όσο και τα τρισδιάστατα animations της εφαρμογής, μπορεί να βοήθησαν τα παιδιά να οπτικοποιήσουν καλύτερα το διδακτικό αντικείμενο, όπως υποστηρίζει ο Edwards (2016). Ένα άλλο στοιχείο της εφαρμογής που μπορεί να έπαιξε ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι η δυνατότητά της να προβάλλει τα τρισδιάστατα αντικείμενα στον πραγματικό χώρο (Medicherla et al., 2010; Rahn & Kjaergaard, 2014). Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία για ακόμα καλύτερη οπτικοποίηση των εσωτερικών οργάνων, βλέποντας το ανθρώπινο σώμα να «ζωντανεύει» μπροστά τους (βλ. Εικόνα 3).

Αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εργάστηκαν χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Μελέτησαν ελεύθερα και παρακινήθηκαν να εργαστούν με το ρυθμό και τον τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούσαν. Έτσι, μελετούσαν μόνοι τους την ύλη και έλεγχαν το ρυθμό της όλης διαδικασίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι όταν οι μαθητές αυτενεργούν και εργάζονται με αυξημένο βαθμό αυτονομίας, επιτυγχάνουν καλά μαθησιακά αποτελέσματα (Kearney et al., 2012; West, 2013; Wong, 2012). Παράλληλα, όμως, οι μαθητές εργάστηκαν συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα αποτελέσματα οφείλονται και στη συνεργασία των μαθητών υιοθετώντας την άποψη αυτών που υποστηρίζουν ότι η χρήση των tablets παράλληλα με συνεργατικές διδακτικές μεθόδους οδηγεί σε καλά αποτελέσματα (Fokides & Atsikpasi, 2016; Kearney et al., 2012). Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η ομάδα μαθητών που εργάστηκε κι αυτή συνεργατικά, αλλά χωρίς τη χρήση tablets, πέτυχε κι αυτή καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα μαθητών που διδάχθηκαν καθαρά συμβατικά.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων των μαθητών για την εφαρμογή και τα tablets, φάνηκε η ισχυρά θετική άποψή τους για τη χρήση αυτών των εργαλείων στη διδασκαλία. Γενικά, θεωρείται ότι οι συμβατικές μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρουν τόσα κίνητρα για μάθηση στα παιδιά σε σχέση με άλλες πιο διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας (Mayer, 2011). Όντως, από τα αποτελέσματα στις περισσότερες ερωτήσεις, επαληθεύεται η άποψη ότι οι εφαρμογές με στοιχεία ΕΠ, συμβάλλουν στην κινητοποίηση των μαθητών, παρέχοντάς τους κίνητρα για μάθηση (Kaufman, 2003; Keegan, & Mileva, 2010; Kesim & Ozarslan, 2012). Επίσης, οι μαθητές επισήμαναν τον παιγνιώδη χαρακτήρα που είχε η όλη διαδικασία, που και αυτό το στοιχείο μπορεί να συνέβαλε στα περισσότερα κίνητρα για μάθηση (Klopfer & Squire, 2008). Τέλος, οι μαθητές, δήλωσαν ότι δεν τους φάνηκε δύσκολος ο χειρισμός των tablets και της εφαρμογής, γεγονός που αναδεικνύει την ήδη καλή τους σχέση με την τεχνολογία (Görhan, Öncü, & Şentürk, 2014).

Ένα τελευταίο θέμα που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μία εμπορική εφαρμογή. Παρότι αξιόλογη, αρκετά σημεία της επιδέχονται βελτίωσης. Αυτό το γεγονός υποδεικνύει την ανάγκη για κατασκευή εκπαιδευτικών εφαρμογών κατάλληλων για χρήση στη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών με τους κατασκευαστές λογισμικού, ώστε τα tablets (όπως κι οποιαδήποτε άλλο τεχνολογικό εργαλείο), να μπορούν να ενσωματωθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έχει περιορισμούς που πρέπει να αναφερθούν. Παρότι το δείγμα ήταν επαρκές για στατιστική ανάλυση, θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο και όχι περιορισμένο, γεωγραφικά, σε μία πόλη. Κάτι τέτοιο, θα επέτρεπε ευκολότερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα (για παράδειγμα, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις), θα επέτρεπαν ολόπλευρη εξέταση του θέματος. Ο αριθμός των διδακτικών παρεμβάσεων ήταν κι αυτός μικρός, λόγω των περιορισμών που επέβαλαν τα σχολεία. Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο εντυπώσεων, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω προβλήματα. Έτσι, θα μπορούσαν να επεκταθούν σε άλλες τάξεις ή εξετάζοντας κι άλλα συστήματα οργάνων του ανθρώπινου σώματος. Συγκριτικές μελέτες με την αξιοποίηση κι άλλων τεχνολογικών εργαλείων θα μπορούσαν να καταδείξουν, εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα οφείλονται στο μέσο ή σε άλλους παράγοντες. Μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό παρεμβάσεων θα μπορούσαν να εντοπίσουν, εάν η χρήση των tablets δεν επιδρά μόνο στο επίπεδο απόκτησης γνώσεων, αλλά και στο επίπεδο αλλαγής των λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών. Τέλος, η χρήση ποιοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων θα επέτρεπε την πλήρη και σαφή κατανόηση του θέματος.

Παρά τους ερευνητικούς περιορισμούς, η γενική εντύπωση από τις διδακτικές παρεμβάσεις ήταν ότι η χρήση των tablets στη μαθησιακή διαδικασία έχει ενδιαφέροντα αποτελέσματα και

ότι έχουν τη δυναμική να αποτελέσουν στοιχείο εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Με δεδομένο το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, είναι σχεδόν βέβαιο ότι, στο κοντινό μέλλον, θα εξευρεθούν ακόμα πιο αποτελεσματικοί τρόποι αξιοποίησής τους, έτσι ώστε, τελικά, να αποτελέσουν κομμάτι της διδακτικής καθημερινότητας των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Κουλαϊδής, Β., Αποστόλου, Α., & Καμπουράκης, Κ. (2008). *Η Φύση των Επιστημών-Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services.
- Μπρανός, Σ., & Γεωργιάδου, Ε. (2014). Μελέτη περίπτωσης φορητής μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός
- Παπαντωνίου Γ., Μωραΐτου Δ., Καλδρυμίδου Μ., Πλακίτση Α., Φιλίππιδου Δ., & Κατσαδήμα Ε. (2010). Σχέσεις συγκινησιακών παραγόντων, στρατηγικών αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης, και επίδοσης στη διδακτική των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 32-33.
- Σκουμιός, Μ. (2010). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Υπουργείο Παιδείας (2010). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών*. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html

Ξενόγλωσσες

- Allen, M. (2014). *Misconceptions in Primary Science* (2nd ed.). Berkshire, UK: Open University Press.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.
- Babich, B. E. (2009). *A conversation with Patrick Heelan and Babette Babich*. Retrieved from http://fordham.bepress.com/phil_interviews/1.
- Barman, C. R., Stein, M., McNair, S., & Barman, N. S. (2006). Students' ideas about plants & plant growth. *The American Biology Teacher*, 68(2), 73-79.
- Bates, B. (2016). *Learning theories simplified: ...and how to apply them to teaching*. Los Angeles: SAGE.
- Bidin, S., & Ziden, A. A. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 720-729.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education-cases, places and potentials. *Educational media international*, 51(1), 1-15.
- Brown, M. B. and Forsythe, A. B., 1974: Robust test for the equality of variance. *Journal of American Statistical Association*, 69, 364-367.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scatter, P., Carlson-Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *BSCS SE instructional model: Origins and effectiveness*. A report prepared for the Office of Science Education, National Institutes of Health. Colorado Springs, CO: BSCS.

- Cakici, Y. (2005). Exploring Turkish upper primary level pupils' understanding of digestion. *International Journal of Science Education*, 27 (1), 79-100.
- Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). Augmented reality technologies, systems and applications. *Multimedia Tools and Applications*, 51(1), 341-377.
- Carvalho, G. S., Silva, R., & Clément, P. (2003). Epistemological and didactical learning obstacles identified in Portuguese primary school pupils (synopsis). *Proceedings of ESERA 2003: Research and the quality of science education*.
- Chang, K.-E., Chang, C.-T., Hou, H.-T., Sung, Y.-T., Chao, H.-L., & Lee, C.-M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185-197.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13(1), 105-122.
- Duit, R. (2007). Science education research internationally: Conceptions, research methods, domains of research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 3-15.
- Dundar, H., & Akcayir, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Edwards, D. (2016). Arloon Anatomy app. Available on <https://www.highbeam.com/doc/1G1-448568497.html>.
- Fokides, E., & Atsikpasi, P. (2016). Tablets in education. Results from the initiative ETiE, for teaching plants to primary school students. *Education and Information Technologies*, 2016.
- Garcia-Barros, S., Martinez-Losanda, C., & Garrido, M. (2011). What do children aged four to seven know about the digestive system and the respiratory system of the human being and of other animals? *International Journal of Science Education*, 33(15), 2095-2122.
- Görhan, M. F., Öncü, S., & Şentük, A. (2014). Tablets in education: Outcome expectancy and anxiety of middle school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2259-2271.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2014). *The teaching of science in primary schools* (6th ed.). Routledge.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481.
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012). iPad in Education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. *Proceedings of the 45th Hawaii International Conference on System Sciences*, 78-87. IEEE.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *The iPad in education: uses, benefits, and challenges-A survey of 6,057 students and 302 teachers in Quebec, Canada*. Montreal, QC: CRIFPE.
- Kaufmann, H. (2003). *Collaborative augmented reality in education*. Institute of Software Technology and Interactive Systems, Vienna University of Technology.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20(1), 14406.

- Keegan, D., & Mileva, N. (2010) *Mobile learning performance support system for vocational education and training*. University of Plovdiv (Bulgaria) and UNED (Spain).
- Kesim, M., & Ozarslan, Y. (2012). Augmented Reality in Education: Current technologies and the potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives - the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Mang, C. F., & Wardley, L. J. (2013). Student perceptions of using tablet technology in post-Mayer, R. E. (2011). Towards a science of motivated learning in technology-supported environments. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 301-308.
- Medicherla, P. S., Chang, G., & Morreale, P. (2010, March). Visualization for increased understanding and learning using augmented reality. *Proceedings of the International Conference On Multimedia Information Retrieval*, 441-444. ACM.
- Novak, J. D. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21-30.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (2012). *Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. London: Nuffield Foundation
- Pengcheng, F., Mingquan, Z., & Xuesong, W. (2011). The significance and effectiveness of Augmented Reality in experimental education. *Proceedings of the International Conference on E-Business and E-Government (ICEE)*, 1-4. Shanghai, China.
- Rahn, A., & Kjaergaard, H. W. (2014, March 10-12). Augmented reality as a visualizing facilitator in nursing education. *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference*, 6560-6568. Valencia.
- Sharples, M., & Roschelle, J. (2010). Guest editorial: Special issue on mobile and ubiquitous technologies for learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 3(1), 4-6.
- Shaw, R. K. (2010). Truth and physics education: a heideggerian analysis. Doctoral thesis. The University of Auckland.
- van't Hooft, M. (2013). The potential of mobile technologies to connect teaching and learning inside and outside of the classroom. In *Emerging Technologies for the Classroom* (pp. 175-186). New York: Springer.
- West, D. M. (2013). *Mobile learning: Transforming education, engaging students, and improving outcomes*. Washington, DC: Center for Technology Innovation at Brookings.
- Wilkinson, K., & Barter, P. (2016). Do mobile learning devices enhance learning in higher education anatomy classrooms? *Journal of Pedagogic Development*, 6(1), 14-23.
- Wong, L. H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E19-E23.
- Yuen, S. C-Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: an overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119-140.
- Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using Mobile Devices for Teaching Realistic Mathematics in Kindergarten Education. *Creative Education*, 4(7A1), 1-10.
- Zhou, F., Duh, H. B-L., & Billingham, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. *Proceedings of the 7th*

IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality, 193-202.
Washington, DC: IEEE.

**Αξιολογική προσέγγιση της αξιοποίησης των αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων
Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης από εργαζομένους και ανέργους**

**The usage of self-funded Vocational Training Programs, an evaluative approach by
workers and unemployed**

Σταμπούλης Μιλτιάδης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, , Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,
Επίκουρος Καθηγητής, staboulis@uom.edu.gr

Βαλκάνος Ευθύμιος, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Αναπληρωτής
Καθηγητής, evalkan@uom.edu.gr

Βλάχου Δέσποινα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,
esp124@uom.edu.gr

Staboulis Miltiadis, University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, Assistant
Professor, staboulis@uom.edu.gr

Valkanos Efthymios, University of Macedonia, Department of educational and Social Policy, Associate
Professor, evalkan@uom.edu.gr

Vlaxou Despoina, University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, esp124@uom.edu.gr

Abstract: The concept of Continuing Vocational Training (CVT) is being examined, in the particular article, in the light of Lifelong Learning, as well as in terms of its necessity, the forms of training programs and the bodies offering them, focusing on the self-financing CVT programs. Moreover, through a field research, the characteristics of adult learners and the categories of incentives and obstacles encountered during their participation in self-financing CVT programs, are studied and analyzed thoroughly. In addition, the field research consists of quantitative research methods, using a structured questionnaire. The results reveal that the main motivations for participation to such programmes, are related to the interest for learning as well as the participants' ambition to improve professional level. On the other hand, the basic detected obstacles related to the participation to self-financing programmes are less significant, mainly having constitutional character.

Key Words: Continuing Vocational Training, Self-financing CVT programs , Incentives to Participation, Obstacles to Participation

Περίληψη: Το παρόν άρθρο εξετάζει την έννοια της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης υπό το πρίσμα της Δια Βίου Μάθησης, την αναγκαιότητά της, τους τύπους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που την απαρτίζουν καθώς και τους φορείς που τα προσφέρουν, εστιάζοντας στην κατηγορία των αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων ΣΕΚ. Επιπρόσθετα, μελετώνται και αναλύονται, μέσω έρευνας πεδίου, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και οι κατηγορίες των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής τους στα αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΣΕΚ. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας συνίσταται στην αξιοποίηση των μεθόδων ποσοτικής έρευνας μέσω δομημένου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ως βασικότερα κίνητρα συμμετοχής σε αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΣΕΚ, εκείνα που αντανakλούν το ενδιαφέρον για μάθηση καθώς και εκείνα που αναφέρονται στη βελτίωση του επαγγελματικού επιπέδου των συμμετεχόντων, ενώ στον αντίποδα τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής είναι μικρότερης σημαντικότητας και έχουν θεσμικό κυρίως χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά: Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, Αυτοχρηματοδοτούμενα Προγράμματα ΣΕΚ, Κίνητρα Συμμετοχής, Εμπόδια Συμμετοχής

Εισαγωγή

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ) στην Ελλάδα, ως τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελεί εξαιρετικά σύνθετο τομέα που γνωρίζει τις τελευταίες δεκαετίες ολόένα και μεγαλύτερη διάδοση. Λαμβάνοντας υπόψη τις υψηλές απαιτήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας για εξειδικευμένο ευέλικτο και ευπροσάρμοστο ανθρώπινο δυναμικό και δεδομένης της χαμηλής ελκυστικότητας που διακρίνει ακόμη και σήμερα το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο κλάδος της ΣΕΚ λειτουργεί αντισταθμιστικά συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού της χώρας.

Στην Ελλάδα, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η υλοποίηση και η αξιοποίηση των προγραμμάτων ΣΕΚ δεν έχουν αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, παρά την επαρκή χρηματοδότηση τους από τα εκάστοτε Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Ioannidis, 2012). Ως συνέπεια, τα προγράμματα ΣΕΚ χαρακτηρίστηκαν, μέχρι πρόσφατα, κυρίως από τη χαμηλή σύνδεσή τους με τη σφαίρα της απασχόλησης, τη χαλαρή σχέση τους με τη διαδικασία διατήρησης των θέσεων εργασίας και τον ισχνό βαθμό συνάφειας μεταξύ απασχόλησης και γνωστικού αντικείμενου του προγράμματος, αναδεικνύοντας την περιορισμένη αποτελεσματικότητα του συστήματος ΣΕΚ (Κανελλόπουλος, 2005). Συνεπώς πολύ μεγάλη πρόκληση για τους σχεδιαστές της πολιτικής ΣΕΚ καθώς για τους εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελεί, όχι μόνο η προσέλκυση των ενηλίκων, αλλά και η διατήρηση της συμμετοχής τους μέχρι την περάτωση του προγράμματος. Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αποτελεί διαχρονικά, ένα από τα βασικά πεδία μελέτης στον επιστημονικό τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες και θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχείρησαν να εξηγήσουν τα ιδιαίτερα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το παρόν άρθρο εξετάζει το ζήτημα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στα αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΣΕΚ, και διερευνά το βαθμό που διάφορες παράμετροι λειτουργούν ως κίνητρα ή εμπόδια και ενισχύουν ή δυσχεραίνουν, αντίστοιχα, τη συμμετοχή των ενηλίκων στα εν λόγω προγράμματα. Το άρθρο αποτελείται από τέσσερα επιμέρους μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται το ζήτημα της ΣΕΚ, αναλύεται η αναγκαιότητα ύπαρξης των εν λόγω αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και παρουσιάζονται οι κατηγορίες των φορέων που τα προσφέρουν. Στο δεύτερο μέρος μελετάται και αναλύεται η συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα ΣΕΚ, τα χαρακτηριστικά τους, όπως επίσης τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στο εμπειρικό μέρος της έρευνας, ενώ στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα.

1. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ)

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ΣΕΚ

Η έννοια της ΣΕΚ μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή εξετάζοντάς την υπό το ευρύτερο πρίσμα της Δια Βίου Μάθησης και ειδικότερα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ωστόσο, γενικά, υπάρχει μεγάλη σύγχυση και επικάλυψη στους όρους που αφορούν στη δια βίου μάθηση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ένας από τους λόγους που δυσχεραίνουν την ύπαρξη συμφωνίας αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση συνίσταται στην αδυναμία εύρεσης ενός ορισμού που να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες, ώστε να καθιστά συγκρίσιμες τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις χώρες. Ως αποτέλεσμα, οι ορισμοί γίνονται διεθνώς εκτενέστεροι και ολοένα πιο περίπλοκοι προκειμένου να ανταποκρίνονται στις συνθήκες κάθε χώρας (Rogers, 1999).

Το 1973 ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) καθιέρωσε τον όρο «**Εναλλασσόμενη Εκπαίδευση**», η οποία χαρακτηρίζεται ως η πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική μετά από την υποχρεωτική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει περιόδους παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων εναλλασσόμενες με περιόδους εργασίας ή άλλων δραστηριοτήτων. Συναφής με την έννοια αυτή είναι ο όρος «**Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση**» τον οποίο πρόβαλε το 1968 ο Olof Palme¹, σε μία συνάντηση του ΟΟΣΑ στις Βερσαλλίες. Η διαφορά μεταξύ Εναλλασσόμενης Εκπαίδευσης και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης είναι ότι η δεύτερη αφορά σε πιο περιορισμένο πεδίο, καθώς περιγράφει κυρίως εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λειτουργούν συμπληρωματικά προς την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με ορισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η **Δια Βίου Μάθηση** αναφέρεται ως η κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής,

¹ Υπουργός Παιδείας της Σουηδίας και μετέπειτα πρωθυπουργός

κοινωνικής οπτικής ή/και μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν.3879/2010, ως Δια Βίου Μάθηση χαρακτηρίζεται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και αποσκοπεί στην απόκτηση ή στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην κοινωνική συνοχή και στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Το οργανωμένο τμήμα της Δια Βίου Μάθησης που απευθύνεται σε ενηλίκους ονομάζεται «**Εκπαίδευση Ενηλίκων**». Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υποδηλώνει, ταυτόχρονα, την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με την UNESCO, με τον όρο «Εκπαίδευση Ενηλίκων» νοείται «ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές, είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια.

Κατά τον Lowe², η Εκπαίδευση Ενηλίκων διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες:

- συμπληρωματική εκπαίδευση,
- επαγγελματική εκπαίδευση,
- εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα,
- εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και
- εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη.

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση αποτελεί, λοιπόν, ένα από τα υποσυστήματα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα προγράμματα ΣΕΚ είναι προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, οι βασικοί στόχοι των όποιων συνδέονται με την επαγγελματική σφαίρα και τις ανάγκες της οικονομίας. Συγκεκριμένα αφορούν στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, την καταπολέμηση της ανεργίας και την οικονομική και κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων.

Ως **Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ)** στην Ελλάδα, νοούνται εκείνες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται η παροχή επιπρόσθετων επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων προς το ανθρώπινο δυναμικό. Ο προσδιορισμός «συνεχιζόμενη» αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης πέραν της βασικής (δηλαδή εκείνης που είναι απαραίτητη για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος) (Γούλας, και συν., 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop, η ΣΕΚ νοείται ως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων» (Cedefop, Vocational Training Glossarium, 1996).

² Εμπειρογνώμων της UNESCO

1.2 Η αναγκαιότητα της διάδοσης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η παγκοσμιοποιημένη οικονομία αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς καθώς είναι συνυφασμένη με την καινοτομία και την τεχνολογία, έχοντας ως αποτέλεσμα το εργασιακό περιβάλλον να βρίσκεται σε συνεχή αναδιάρθρωση. Οι ταχείς ρυθμοί μεταβολής των οργανισμών όπως και η ίδια η φύση της εργασίας, δημιουργούν πλήθος νέων προκλήσεων που αφορούν στη σταδιοδρομία. Στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μια ταχύτατα μεταβαλλόμενη κοινωνία με διαρκώς νέες απαιτήσεις και ευκαιρίες, ο κάθε εργαζόμενος οφείλει να προσαρμόζεται για να μπορέσει να επιβιώσει (Schermerhorn, 2012). Οι εργοδότες, σήμερα, δεν αρκούνται στην επιλογή εργαζομένων οι οποίοι διαθέτουν απλώς τις βασικές τεχνικές δεξιότητες που αφορούν μια συγκεκριμένη θέση εργασίας, αλλά αναζητούν εργαζομένους που διαθέτουν ένα προσαρμόσιμο και υψηλής δεξιοτεχνίας σύνολο δεξιοτήτων. Το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον απαιτεί από όλους τους εργαζομένους, ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου, την άμεση επίλυση προβλημάτων, τη διαρκή βελτίωση των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και την αποτελεσματική λειτουργία στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους (Παππά, 2012).

Είναι φανερό ότι η ζήτηση μιας συνεχώς διαφοροποιημένης και ολοένα πιο απαιτητικής αγοράς εργασίας υπαγορεύει την ενίσχυση του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς δεν μπορεί να καλυφθεί μέσω των τυπικών εκπαιδευτικών δομών. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, εστιάζοντας στην άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενισχύουν τις προοπτικές απασχόλησης (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013) μέσα από την καλλιέργεια όχι μόνο κατάλληλων τεχνικών δεξιοτήτων αλλά και απαραίτητων διαπροσωπικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στη ζήτηση της αγοράς. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται σαφές πως στους στόχους των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, πέρα από τον εμπλουτισμό και την επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, θα πρέπει να εντάξουμε τη διατήρηση της ενεργητικότητάς του αλλά και την πρόληψη πιθανών διαρθρωτικών ανισορροπιών μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης δεξιοτήτων και κατ' επέκταση της ανεργίας (Ευστράτογλου, 2004).

Στην Ελλάδα η επαγγελματική κατάρτιση συνιστά ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και επίκαιρο ζήτημα, ειδικά στη σημερινή εποχή που οι συνθήκες της δημοσιονομικής κρίσης και της οικονομικής ύφεσης έχουν εκτινάξει τα ποσοστά ανεργίας και ειδικότερα της ανεργίας των νέων σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα. Δεδομένου ότι στην Ελλάδα η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση εξακολουθεί, σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση, να μην αποτελεί μια αξιόπιστη και ελκυστική εκπαιδευτική επιλογή, το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, εδώ και χρόνια, λειτουργεί σταθερά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ως ένα διακριτό πεδίο στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού της χώρας (Γούλας, και συν., 2013).

Η απασχολησιμότητα η οποία αποτελεί πλέον βασική έννοια των στρατηγικών ανθρώπινου δυναμικού, σε όλο τον κόσμο, αφορά στην εξελισσόμενη καταλληλότητα των προσόντων

ενός ατόμου σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, προκειμένου το άτομο να έχει τη δυνατότητα διατήρησης ή εύρεσης θέσης εργασίας υπό κανονικές συνθήκες και μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Οι Hillage & Pollard (1998) ορίζουν την απασχολησιμότητα ως την ικανότητα του ατόμου να αποκτά απασχόληση σε ένα δεδομένο κοινωνικο-οικονομικό και τεχνικό περιβάλλον.

Τα οφέλη της ΣΕΚ δεν περιορίζονται μόνο στους εργαζομένους και τις επιχειρήσεις με τη στενή έννοια, αλλά αφορούν στην οικονομία και την κοινωνία εν γένει. Σύμφωνα με το CEDEFOP τα ευρύτερα οφέλη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) είναι αντίστοιχα με αυτά της γενικής εκπαίδευσης, η οποία διαδραματίζει βασικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνιών με μεγαλύτερη συνοχή και ισότητα. Σε ατομικό επίπεδο, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενισχύει τις ικανότητες του ατόμου που μπορούν να του διασφαλίσουν μια πιο υγιή, μακρόχρονη και ολοκληρωμένη επαγγελματική ζωή. Μελετώντας την πληθώρα των ωφελειών της επαγγελματικής κατάρτισης επιβεβαιώνεται το γεγονός πως η διάδοση της ΣΕΚ θεωρείται πλέον επιτακτική ανάγκη καθώς έχει προεκτάσεις σε όλους τους τομείς του μακροοικονομικού περιβάλλοντος.

1.3 Κατηγορίες προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

Τα προγράμματα ΣΕΚ διαχρονικά ταξινομούνται, **ως προς τον τύπο διοργάνωσής τους**, σε δύο βασικές κατηγορίες: α) ενδοεπιχειρησιακά και β) διεπιχειρησιακά ή εξωεπιχειρησιακά.

Τα **ενδοεπιχειρησιακά** προγράμματα ΣΕΚ, πραγματοποιούνται από επιχειρήσεις (ή οργανισμούς) οι οποίες ενδιαφέρονται να εκπαιδεύσουν το προσωπικό τους είτε στο πλαίσιο της τακτικής επικαιροποίησης των προσόντων τους, είτε στο πλαίσιο της αντιμετώπισης κάποιου προβλήματος που εντοπίστηκε εντός του οργανισμού. Η επιχείρηση αναλαμβάνει η ίδια ή αναθέτει την οργάνωση και υλοποίηση των σεμιναρίων σε κάποια εξειδικευμένη εταιρία-διοργανωτή η οποία καλείται να σχεδιάσει από την αρχή ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται απόλυτα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων της επιχείρησης, έτσι όπως προκύπτουν τόσο από το εργασιακό προφίλ κάθε εργαζομένου μεμονωμένα όσο και από τις γενικότερες μεταβολές και αναδιαρθρώσεις στο επιχειρησιακό περιβάλλον, είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό. Τα προγράμματα αυτά διεξάγονται άλλοτε στο εσωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης, άλλοτε στο χώρο του εκάστοτε διοργανωτή του σεμιναρίου ή σε χώρο τρίτου (εξωτερικό περιβάλλον επιχείρησης). Η χρηματοδότηση των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων γίνεται με δύο τρόπους: α) μέσω του λογαριασμού παρακράτησης πόρων για προγράμματα κατάρτισης (π.χ. πόροι του ΛΑΕΚ 0,24%) και β) μέσω ιδίων πόρων της επιχείρησης.

Τα **διεπιχειρησιακά ή εξω-επιχειρησιακά** προγράμματα ΣΕΚ, απευθύνονται σε εργαζομένους, αυτοαπασχολούμενους και ανέργους και προσφέρονται από έναν μεγάλο αριθμό ιδιωτικών και δημόσιων φορέων, παρόχων υπηρεσιών κατάρτισης. Οι εν λόγω φορείς αφού ανιχνεύσουν τις ανάγκες της αγοράς, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα

κατάρτισης που ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες. Η θεματολογία τους καλύπτει όλους τους τομείς της αγοράς και είναι είτε αυτοχρηματοδοτούμενα, είτε δωρεάν, είτε επιδοτούμενα. Οι προϋποθέσεις συμμετοχής σε αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε πρόγραμμα και τον πληθυσμό στόχο που απευθύνονται. Η παρακολούθησή διεπιχειρησιακών προγραμμάτων δεν συνδέεται πάντοτε με τη λήψη πιστοποιητικού, η παροχή του οποίου εξαρτάται από το σχεδιασμό του φορέα κατάρτισης.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων ΣΕΚ είναι ως προς τη **δυνατότητα συμμετοχής**, όπου διακρίνονται σε α) στοχευμένα και β) ανοικτά.

Τα **στοχευμένα** προγράμματα απευθύνονται σε ανθρώπινο δυναμικό με συγκεκριμένη εξειδίκευση. Για να τα παρακολουθήσει κάποιος πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που διαφέρουν ανάλογα με το εκάστοτε πρόγραμμα. Τα **ανοικτά** προγράμματα απευθύνονται σε ευρύ φάσμα δυνητικών εκπαιδευομένων, καθώς μπορεί να τα παρακολουθήσει οποιοσδήποτε, ανεξαρτήτως της εξειδίκευσής του.

Ως προς τον **τρόπο υλοποίησης**, τα προγράμματα ΣΕΚ προσφέρονται είτε **Δια Ζώσης** είτε **Εξ αποστάσεως** είτε με **Συνδυαστικό** τρόπο ο οποίος περιλαμβάνει ώρες Δια Ζώσης και Εξ' αποστάσεως παρακολούθησης.

Το κόστος των **αυτοχρηματοδοτούμενων** προγραμμάτων μπορεί να καλυφθεί είτε με ίδιους πόρους του εκπαιδευόμενου, είτε να καλυφθεί αυτόνομα από την επιχείρηση όπου απασχολείται ο εκπαιδευόμενος. Στην περίπτωση μάλιστα που οι εκπαιδευόμενοι είναι μισθωτοί, το κόστος των προγραμμάτων μπορεί να καλυφθεί μέσω των πόρων του Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ).

Τα **επιδοτούμενα** προγράμματα απευθύνονται σε ανέργους, εργαζόμενους και αυτοαπασχολούμενους και η χρηματοδότηση τους προέρχεται είτε από το ΕΣΠΑ³, είτε από δημόσιους πόρους. Τελευταία είναι ευρέως διαδεδομένη η εφαρμογή των επιδοτούμενων προγραμμάτων με επιταγή κατάρτισης (**Voucher**), τα οποία απευθύνονται σε ανέργους εγγεγραμμένους στα μητρώα του ΟΑΕΔ. Πέραν της στόχευσης για παροχή σύγχρονης επαγγελματικής κατάρτισης, τα προγράμματα Voucher συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση αποσκοπώντας στη μείωση της ανεργίας μέσω της προβλεπόμενης πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Κάθε άνεργος που έχει δικαίωμα εγγραφής στα προγράμματα Voucher (Μητρώο Ωφελουμένων), δικαιούται μια προσωπική Επιταγή Εισόδου στην αγορά εργασίας, η οποία του δίνει τη δυνατότητα να λάβει υπηρεσίες κατάρτισης (θεωρητική και πρακτική) και συμβουλευτικής υποστήριξης /

³ Το ΕΣΠΑ (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης) 2014-2020 αποτελεί το βασικό στρατηγικό σχέδιο για την ανάπτυξη της χώρας με τη συνδρομή σημαντικών πόρων που προέρχονται από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία (ΕΔΕΤ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μέσω της υλοποίησης του ΕΣΠΑ επιδιώκεται η αντιμετώπιση των διαρθρωτικών αδυναμιών της χώρας που συνετέλεσαν στην εμφάνιση της οικονομικής κρίσης αλλά και των προβλημάτων, οικονομικών και κοινωνικών, που αυτή δημιούργησε. Επίσης, το ΕΣΠΑ 2014-2020 καλείται να συνδράμει στην επίτευξη των εθνικών στόχων έναντι της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Στόχος της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» είναι η προαγωγή μιας έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης (ΕΣΠΑ, 2015).

καθοδήγησης, να επιλέξει πάροχο κατάρτισης, πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιχείρηση πρακτικής άσκησης.

Μια σημαντική κατηγορία συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων που στόχο έχει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, είναι τα προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης του ΟΑΕΔ που υλοποιούνται μέσω επαγγελματικών οργανώσεων και χρηματοδοτούνται από το ΛΑΕΚ για τους εργαζόμενους σε μικρές επιχειρήσεις (ΛΑΕΚ 1-25), που απασχολούν από 1 έως 25 άτομα.

Τέλος, υλοποιούνται και αρκετά **δωρεάν** προγράμματα κατάρτισης στα οποία δεν υπάρχει καμία οικονομική επιβάρυνση, ενώ οι προθέσεις και οι προϋποθέσεις ύπαρξης δωρεάν προγραμμάτων είναι πολλές. Δωρεάν σεμινάρια μπορεί να προσφερθούν, για παράδειγμα, για διαφημιστικούς σκοπούς με στόχο την προώθηση ενός νέου προϊόντος ή υπηρεσίας. Πολλά Επιμελητήρια προσφέρουν δωρεάν προγράμματα στα μέλη τους με σκοπό την ενημέρωση-επιμόρφωσή τους. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης δωρεάν μαθημάτων, σε συνθήκες ανοικτών συστημάτων μάθησης, μέσα από ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης (π.χ., Moodle). Πληθώρα πανεπιστημίων παρέχουν τη δυνατότητα της δωρεάν παρακολούθησης ανοικτών ψηφιακών ακαδημαϊκών μαθημάτων στο Διαδίκτυο για όλους (μαθητές, φοιτητές, απόφοιτοι ή επαγγελματίες). Στην Ελλάδα, ο εκάστοτε ενδιαφερόμενος μπορεί να αναζητήσει τα μαθήματα από την Κεντρική Πύλη Αναζήτησης Ελληνικών Ανοικτών Μαθημάτων (<http://opencourses.gr>).

1.4 Φορείς Παροχής Υπηρεσιών ΣΕΚ

Στην Ελλάδα οι υπηρεσίες ΣΕΚ παρέχονται κυρίως από τα **Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 1** (ΚΔΒΜ1), τα **Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 2** (ΚΔΒΜ2) αλλά και από ανεξάρτητους φορείς. Τα ΚΔΒΜ1 και ΚΔΒΜ2 είναι πιστοποιημένοι φορείς από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Οι ανεξάρτητοι φορείς παροχής υπηρεσιών ΣΕΚ, είναι φορείς μη πιστοποιημένοι με βάση τα κριτήρια του ΕΟΠΠΕΠ. Λειτουργούν αυτόνομα, είναι συνήθως ιδιωτικοί και αρκετοί από αυτούς προσφέρουν πιστοποίηση που φέρει την εγγύηση του ονόματός τους ή της διαπίστευσής τους σε εθνικούς οργανισμούς διαπίστευσης.

Οι φορείς παροχής ΣΕΚ δεν υποχρεούνται από τον νόμο να προσφέρουν αποκλειστικά προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ή να είναι αμιγώς εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Οι περισσότεροι από αυτούς προσφέρουν παράλληλα εξειδικευμένες υπηρεσίες στον τομέα δραστηριότητάς τους, όπως για παράδειγμα υπηρεσίες στον τομέα της συμβουλευτικής ανέργων, της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, της συμβουλευτικής επιχειρήσεων, της πληροφορικής, του management κ.λπ.

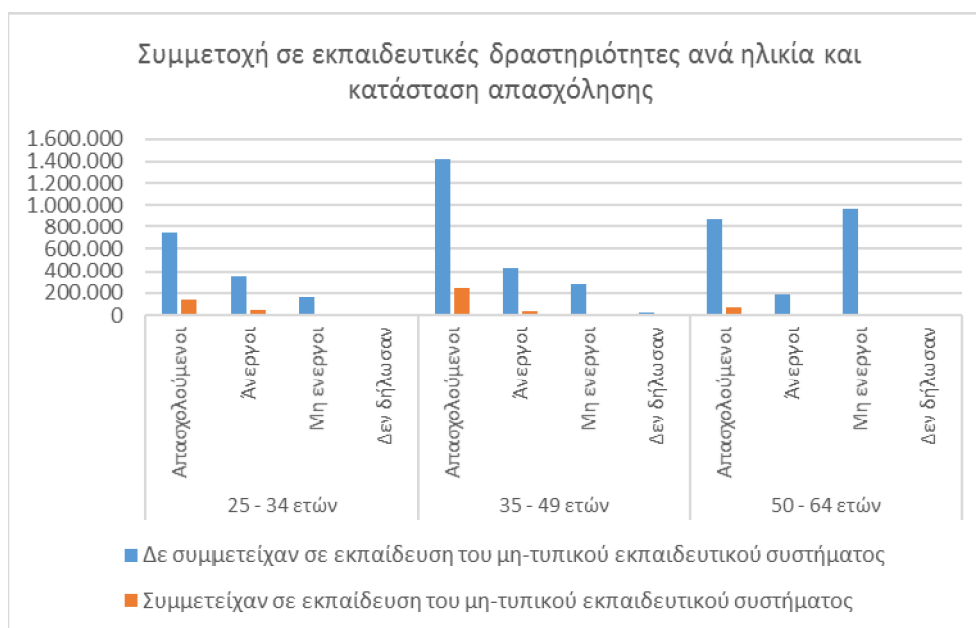
2. Η συμμετοχή των ενηλίκων σε Προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

2.1 Εκπαίδευση των ενηλίκων σε μη τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα

Ως μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η εν λόγω δραστηριότητα μπορεί να είναι είτε μεμονωμένη είτε μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, και να στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό όπως επίσης να έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Το μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως εκπαίδευση για ενήλικες, προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης, σεμινάρια, συνέδρια, ιδιωτικά μαθήματα, φροντιστηριακά μαθήματα, μαθήματα οδήγησης, χορού, μουσικής, κλπ.

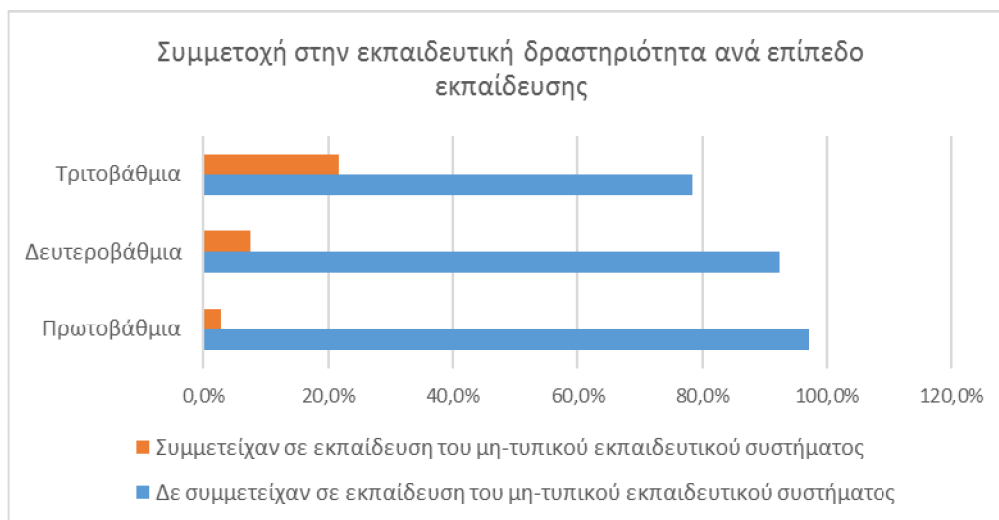
Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της Ειδικής Έρευνας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα για το 2012 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014).

Στο Γράφημα 1 απεικονίζεται η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά ηλικία και κατάσταση απασχόλησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην μη τυπική εκπαίδευση έχουν οι απασχολούμενοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-49 ετών, ενώ δεύτεροι ως προς το ποσοστό συμμετοχής είναι οι απασχολούμενοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών.



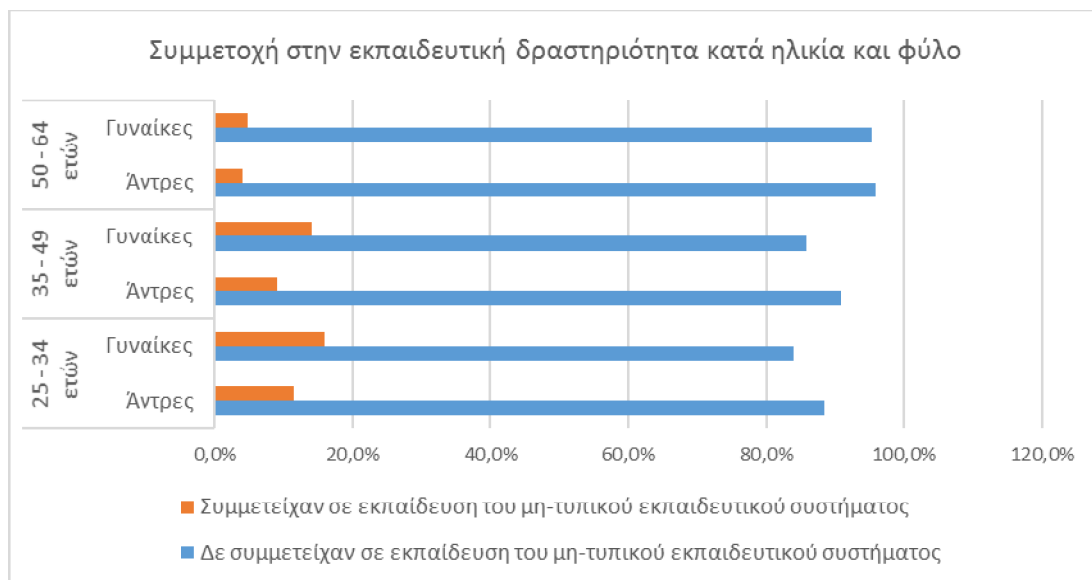
Γράφημα 1: Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανά ηλικία και κατάσταση απασχόλησης

Συνεχίζοντας την ανάλυση για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση, το Γράφημα 2 απεικονίζει το ποσοστό συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανά επίπεδο μόρφωσης, όπου είναι σαφές ότι οι ενήλικες με τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυτοί με τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση.



Γράφημα 2: Συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Στο Γράφημα 3 απεικονίζονται τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανά φύλο και ηλικιακή ομάδα. Είναι σαφές ότι, οι γυναίκες ηλικίας 25-34 ετών καθώς και 35-49 ετών εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην μη τυπική εκπαίδευση. Οι άντρες έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής συγκριτικά με τις γυναίκες, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών.



Γράφημα 3: Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανά ηλικία και φύλο

Ως γενική παρατήρηση θα μπορούσε να διατυπωθεί η παγιωμένη τάση μεγαλύτερης συμμετοχής στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα των απασχολούμενων με υψηλό

εκπαιδευτικό επίπεδο σε σχέση με τους ανέργους, γεγονός που καταδεικνύει τη συνέχεια της ανισότητας πρόσβασης σε δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης των ανέργων και εκείνων που βρίσκονται σε δυσμενή οικονομική κατάσταση.

Το συμπέρασμα αυτό συμβαδίζει και με τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου στην Ε.Ε.-27, το 2011, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει μια γενική διαφοροποίηση ανάλογα με το κοινωνικό και δημογραφικό επίπεδο των ερωτώμενων.

2.2 Κίνητρα και λόγοι συμμετοχής των ενηλίκων σε Προγράμματα ΣΕΚ

Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μία από τις πλέον βασικές πτυχές μελέτης τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων γενικότερα και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης ειδικότερα. Ο C. O. Houle (1961) ήταν ο πρώτος ερευνητής που επικεντρώθηκε στη συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής, στις αρχές της δεκαετίας του '60. Βασιζόμενος στα αποτελέσματα της μελέτης, ο Houle διέκρινε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευομένων: τους προσανατολισμένους στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση. Παρόμοια μελέτη διενέργησε αργότερα ο Tough (1968) παίρνοντας συνεντεύξεις από 35 εκπαιδευόμενους. Ως βασικό συμπέρασμα προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όχι για έναν, αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους, ενώ ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνάς του ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που προσδοκούν ότι θα αποκτήσουν από το πρόγραμμα. Συστηματικότερες αναφορές στους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων εντοπίζονται και στον Knowles (1970), κατά τη διατύπωση της ανδραγωγικής θεωρίας. Σύμφωνα με τον Knowles τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε συνάρτηση με την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών, οι οποίες διακρίνονται σε φυσιολογικές, αναπτυξιακές, ασφάλειας, εμπλουτισμού εμπειριών και αποδοχής/αναγνώρισης (Καραλής, 2013). Ο Boshier, βασιζόμενος στην τυπολογία του Houle, δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), εστιάζοντας όχι μόνον στους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά και στα κίνητρα συμμετοχής που προκύπτουν με βάση τους προσανατολισμούς τους. Η κλίμακα EPS εφαρμόστηκε στη συνέχεια τόσο από τον Boshier όσο και από άλλους ερευνητές σε διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθησιακά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά: Fujita-Starek, 1996).

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2004) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει το φαινόμενο της έντονης προτίμησης για τυπικές (και κυρίως πανεπιστημιακές) σπουδές, αλλά της ισχνής συμμετοχής σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης που παρατηρείται διαχρονικά στην Ελλάδα, διαμορφώνονται οι εξής παράγοντες:

- Το πλέγμα βλέψεων και προσδοκιών που ιστορικά έχει διαμορφωθεί στην ελληνική οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζεται έντονη κοινωνική ζήτηση για σπουδές που αποτελούν το ασφαλέστερο εφελκυστήρα για ανοδική κοινωνική κινητικότητα.
- Δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς στην Ελλάδα ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με τα κοινωνικά κινήματα, με αποτέλεσμα ο θεσμός να είναι σε μεγάλο βαθμό επείσακτος και επομένως να μην συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική νοοτροπία.
- Χαρακτηριστικά στοιχεία της μη τυπικής εκπαίδευσης ήταν η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητά της, αλλά και η απουσία σύνδεσής της με ζήτηση προσόντων υψηλού επιπέδου στους εργασιακούς χώρους.

2.3 Εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε Προγράμματα ΣΕΚ

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση, τόσο πριν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και κατά τη διάρκεια. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εμπόδια διακρίνονται σε εξωτερικά και σε εσωτερικά. Τα **εξωτερικά** εμπόδια δυσχεραίνουν την πρόσβαση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης, ενώ για τη διεργασία της μάθησης σημαντικότερα αναδεικνύονται τα **εσωτερικά** εμπόδια. Πιο συγκεκριμένα τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες:

- α. Εμπόδια λόγω κακής οργάνωσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- β. Εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευομένων.
- γ. Εσωτερικά εμπόδια, τα οποία περιλαμβάνουν εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, με τις οποίες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να είναι προσκολλημένοι (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Cross (1981) τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τριών ειδών: καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά.

- Τα καταστασιακά εμπόδια αναφέρονται στην κατάσταση την οποία βιώνει μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικος και περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς κ.λπ.
- Τα θεσμικά εμπόδια περιλαμβάνουν τους παράγοντες και τις διαδικασίες που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενήλικους, όπως τα ωράρια διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ορισμένους τύπους προγραμμάτων, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων κ.α.
- Τα προδιαθετικά εμπόδια αποδίδονται στις στάσεις έναντι της μάθησης και στις αντιλήψεις τις οποίες έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για το ρόλο τους. Τα προδιαθετικά εμπόδια συναντώνται συχνότερα σε όσους έχουν σχετικά λίγα έτη εκπαίδευσης αλλά και στους χειρώνακτες (Καραλής, 2013).

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως το φάσμα των εμποδίων είναι ιδιαίτερα ευρύ και, ως εκ τούτου, πολλές φορές είναι πολύ δύσκολο να ελεγχθεί. Στον ελληνικό χώρο, αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για συμμετοχή αξίζει να αναφερθούν τα αποτελέσματα της Ειδικής Έρευνας της ΕΣΥΕ για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, το 2007 (Καραλής, 2013) στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό (78,4%) δήλωσε ότι συμμετείχε για επαγγελματικούς λόγους, το 16,7% για προσωπικούς λόγους και το 5,0% ανέφερε συνδυασμό επαγγελματικών και προσωπικών λόγων. Αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν όσοι δήλωσαν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, βασικότερα θεωρούνται: οι οικογενειακές υποχρεώσεις (27,3%), η δυσκολία συνδυασμού της εκπαίδευσης με το ωράριο εργασίας (26,5%) και το κόστος της εκπαίδευσης (14,9%). Στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2011), το 44% αναφέρει ότι παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα κυρίως για επαγγελματικούς λόγους, το 31% για προσωπικούς λόγους, το 25% αναφέρει συνδυασμό επαγγελματικών και προσωπικών λόγων, ενώ το 1% δεν επιλέγει κάποιον από τους παραπάνω λόγους. Σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ως βασικότεροι αναφέρονται οι παρακάτω λόγοι: «βελτίωση της δουλειάς του καταρτιζόμενου» (35%), «αύξηση γενικών γνώσεων» (35%), «προσωπική ευχαρίστηση» (27%), «προαγωγή/εξέλιξη» (19%). Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά που αναφέρονται στην απόκτηση πιστοποιητικού παρακολούθησης (3%) ή στις κοινωνικές σχέσεις (1%). Στους λόγους μη συμμετοχής περιλαμβάνονται κυρίως η έλλειψη χρόνου (25%), η απουσία κινήτρων (18%), η έλλειψη πληροφόρησης (17%), η ηλικία (11%) και οι οικογενειακοί λόγοι (9%). Ως βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή αναφέρονται η απόσταση του τόπου υλοποίησης των προγραμμάτων (79%), οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις (66% και 63%, αντίστοιχα), το γεγονός ότι τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (60%) και το ότι δεν έχουν υποστήριξη από τον εργοδότη ή την οικογένεια (58% και 50%, αντίστοιχα).

3. Μεθοδολογία και Δεδομένα της Έρευνας Πεδίου

Ο σκοπός της έρευνας αφορά στην διερεύνηση των απόψεων συμμετεχόντων σε προγράμματα ΣΕΚ σχετικά με τα **κίνητρα** και τους **λόγους συμμετοχής** τους σε διεπιχειρησιακά αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και τα **εμπόδια** συμμετοχής τους σε αυτά με παράλληλη διερεύνηση του **βαθμού βαρύτητας** της κάθε επιμέρους κατηγορίας κινήτρων ή εμποδίων συμμετοχής.

Η **αξία** της παρούσας έρευνας έγκειται στην έλλειψη ανάλογων επαρκών στοιχείων και μελετών για τη συγκεκριμένη κατηγορία προγραμμάτων (διεπιχειρησιακά αυτοχρηματοδοτούμενα), διότι δεν υπάρχει υποχρεωτικότητα αξιολόγησής τους σε σχέση με τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων, για τα οποία διαμέσου των υποχρεωτικών αξιολογήσεων υπάρχουν σχετικά δεδομένα.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην έρευνα πεδίου στηρίχτηκε στη συμπλήρωση ειδικού ερωτηματολογίου, που συντάχθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά **52 ερωτήσεις κλειστού τύπου**, οι οποίες

διαμορφώθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες ως εξής: Η **πρώτη ομάδα** περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, τρέχουσα κατάσταση απασχόλησης, τομέας απασχόλησης, συνολικά έτη εργασιακής εμπειρίας). Η **δεύτερη ομάδα** περιείχε ερωτήσεις οι οποίες στόχευαν στο να διερευνήσουν τη σχέση των συμμετεχόντων με τα προγράμματα ΣΕΚ (λόγοι συμμετοχής, πρωτοβουλία συμμετοχής, βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή). Τέλος, ακολούθησε ερώτηση διερεύνησης των εναλλακτικών μεθόδων που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες προκειμένου να μάθουν όσα θεωρούν αναγκαία για την εργασία τους και την προσωπική τους ανάπτυξη. Η **τρίτη ομάδα** ερωτήσεων βασίστηκε σε μία σειρά παραμέτρων που είτε οδήγησαν στην παρακολούθηση κάποιου προγράμματος, είτε διαμορφώνουν την τάση και επιθυμία για μελλοντική παρακολούθηση. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό η καθεμία από τις διερευνώμενες παραμέτρους αποτελεί για αυτούς σοβαρό κίνητρο συμμετοχής. Συγκεκριμένα το κάθε κίνητρο συμμετοχής μπορούσε να αξιολογηθεί με πεντάβαθμη κλίμακα, επιλέγοντας μία τιμή από το 1 έως το 5, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο καθόλου, το 2 στο ελάχιστα, το 3 στο μέτρια, το 4 στο πολύ και το 5 στο πάρα πολύ. Τέλος, η **τέταρτη ομάδα** ερωτήσεων είχε ως επίκεντρο τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς περιλάμβανε μία σειρά παραμέτρων που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία με την τρίτη ομάδα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν για καθεμία παράμετρο το βαθμό που θεωρούν ότι αποτελεί σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής, επιλέγοντας μια τιμή από το 1 έως το 5.

Η **δευματοληψία** έγινε τυχαία, καθώς το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε μέσω email και μέσω σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, σε άτομα που έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα (1) διεπιχειρησιακό αυτοχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΣΕΚ κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας. Συνολικά διακινήθηκαν 120 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 50 αξιολογήθηκαν ως έγκυρα. Στα 50 έγκυρα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε **ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας με το μοντέλο Alfa του Cronbach**, ενώ αναλύθηκαν τα βασικά στατιστικά **μέτρα θέσης** για την κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Ακολούθως παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας.

4. Αποτελέσματα της έρευνας και συμπεράσματα

Για την εγκυρότητα των απαντήσεων εξετάστηκε η αξιοπιστία των μετρήσεων με το μοντέλο Alfa του Cronbach. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως στην εν λόγω περίπτωση ανάλυσης υπήρχαν 50 έγκυρες περιπτώσεις, ήτοι 50 άτομα απάντησαν έγκυρα σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Η τιμή της μεταβλητής α του Cronbach είναι 0,97 για τις 43 μεταβλητές που εξετάζονται (N of Items = 43). Η εν λόγω τιμή υποδηλώνει τα υψηλό ποσοστό εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, ξεπερνώντας κατά 0,207 μονάδες το κατώτατο όριο (0,70).

Πίνακας 1: Στατιστική Εγκυρότητα

Cronbach's Alpha	N of Items
,907	43

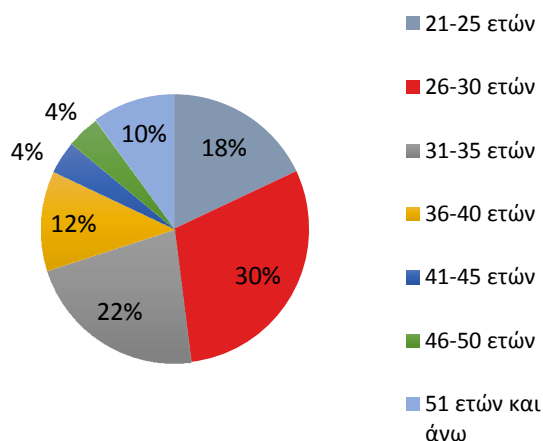
Περαιτέρω μελέτη του δείγματος κατέδειξε πως αφαιρώντας μια οποιαδήποτε μεταβλητή από το δείγμα, το α του Cronbach είτε μειώνεται ελάχιστα μειώνοντας την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, είτε διατηρείται στο ίδιο ακριβώς επίπεδο. Συνεπώς, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ υψηλή και δεν κρίνεται απαραίτητο να αφαιρεθεί καμία μεταβλητή.

Περιγραφή των δημογραφικών – επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος της έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα από τα 50 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν τα 28 (56%) συμπληρώθηκαν από γυναίκες και τα υπόλοιπα 22 (44%) από άνδρες. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 2 και Γράφημα 4).

Πίνακας 1: Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

Ηλικιακή κατηγορία	Αριθμός συμμετεχόντων
21-25 ετών	9
26-30 ετών	15
31-35 ετών	11
36-40 ετών	6
41-45 ετών	2
46-50 ετών	2
51 ετών κι άνω	5
Σύνολο:	50



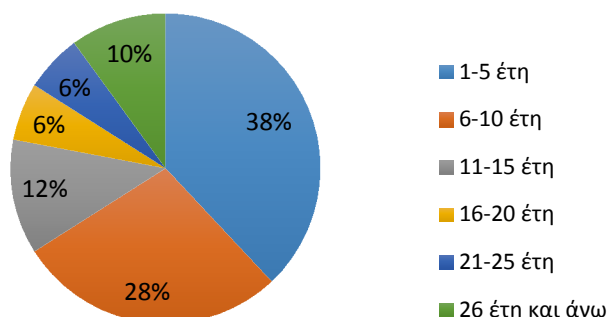
Γράφημα 4: Ποσοστιαία παρουσίαση των ηλικιακών κατηγοριών των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στην **τρέχουσα κατάσταση απασχόλησης** των συμμετεχόντων, ένας στους δύο ερωτώμενους δήλωσε πως εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, εκ των οποίων το 40% ως μισθωτοί πλήρους απασχόλησης, ενώ μόλις το 10% με σύμβαση μερικής απασχόλησης. Ακόμη, το 14% δήλωσε ότι εργάζεται ως μισθωτός του ευρύτερου δημόσιου τομέα, ενώ

ισάριθμο ποσοστό (14%) αυτοπροσδιορίστηκε ως αυτοαπασχολούμενοι/ελεύθεροι επαγγελματίες και το 22% ως άνεργοι.

Αναφορικά με τον **τρέχοντα τομέα απασχόλησης**, 30 ερωτώμενοι (60%) δήλωσαν πως απασχολούνται στον τομέα των υπηρεσιών και 10 ερωτώμενοι (20%) δήλωσαν πως απασχολούνται στον τομέα του εμπορίου. Το υπόλοιπο 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν απασχολείται πουθενά αυτή την περίοδο.

Τα συνολικά **έτη απασχόλησης/εργασιακής εμπειρίας** των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα (βλ. Γράφημα 5) σε μορφή ποσοστών. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι του δείγματος, 19 από τους 50 έχουν μικρή εργασιακή εμπειρία καθώς έχουν εργαστεί από 1 έως 5 έτη, ενώ μόλις 5 από τους συμμετέχοντες έχουν εργασιακή εμπειρία από 26 έτη και άνω.



Γράφημα 5: Ποσοστιαία παρουσίαση των συνολικών ετών εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων

Σχέσεις συμμετεχόντων με τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

Όπως προαναφέρθηκε η εν λόγω ομάδα μελετά τις σχέσεις των συμμετεχόντων με τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα εξετάζοντας τους **λόγους συμμετοχής** σε προγράμματα ΣΕΚ, τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 64% των συμμετεχόντων ωθείται από ένα συνδυασμό λόγων επαγγελματικής βελτίωσης και λόγων προσωπικής ανάπτυξης. Το 32% των συμμετεχόντων, δήλωσε ότι παρακολουθεί τα προγράμματα αυτά αποκλειστικά για επαγγελματικούς λόγους και μόλις το 4%, απάντησε ότι τα παρακολουθεί μόνο για λόγους προσωπικής ανάπτυξης (βλ. Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ

Όσον αφορά στην **πρωτοβουλία συμμετοχής** σε προγράμματα ΣΕΚ οι 40 από τους 50 συμμετέχοντες (80%) δήλωσαν ότι παρακολουθούν τα προγράμματα με δική τους πρωτοβουλία, ενώ οι 10 (20%) απάντησαν ότι τα παρακολουθούν με πρωτοβουλία της επιχείρησης.

Μελετώντας τον **βαθμό ικανοποίησης** των ερωτώμενων που έχουν παρακολουθήσει μέχρι τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου προγράμματα ΣΕΚ, το 14% των συμμετεχόντων δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο, το 36%, πολύ ικανοποιημένο, ενώ, μόλις, το 4% των ερωτώμενων δεν αισθάνεται καθόλου ικανοποιημένο από τη συμμετοχή του στα προγράμματα αυτά. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δείχνουν πως και τα δύο φύλα έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΣΕΚ, ενώ ανεξαρτήτως φύλου η πλειοψηφία δηλώνει μέτρια και πολύ ικανοποιημένη.

Σχετικά με τους **εναλλακτικούς τρόπους** απόκτησης αναγκαίων για την εργασία γνώσεων, η ενημέρωση από το διαδίκτυο συγκέντρωσε τις περισσότερες ψήφους. Ακολούθησαν κατά φθίνουσα σειρά, η καθημερινή ενημέρωση κατά την εργασία, η μελέτη εξειδικευμένων περιοδικών ή σχετικών βιβλίων και τέλος η ενημέρωση από άλλους συναδέλφους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε πως δεν χρειάζεται να γνωρίζει κάτι παραπάνω για να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του.

Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

Από τη μελέτη των στατιστικών μέτρων θέσης και διασποράς για κάθε ένα από τα είκοσι κίνητρα συμμετοχής (K1-K20) σε προγράμματα ΣΕΚ συμπεραίνεται ότι το 50% των κινήτρων συμμετοχής που παρουσιάστηκαν στους ερωτώμενους εκτιμήθηκαν ως πολύ σοβαρά, ενώ τα υπόλοιπα αξιολογήθηκαν ως λιγότερο σημαντικά. Το κίνητρο το οποίο αξιολογήθηκε ως το πιο σημαντικό είναι το ενδέκατο (K11): «Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ γιατί πιστεύετε πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου», ενώ το κίνητρο το οποίο εκτιμήθηκε ως το λιγότερο σημαντικό είναι το δέκατο ένατο (K19): «Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ για να δώσετε το καλό παράδειγμα στα

παιδιά σας».

Ειδικότερα, ο ενδέκατος λόγος συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ, (K11): «**Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ γιατί πιστεύετε πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου**» εκτιμήθηκε από τους ερωτώμενους ως ο πιο σημαντικός όλων συγκεντρώνοντας τον υψηλότερο μέσο όρο με τιμή 4,56.

Διασταυρώνοντας τα στοιχεία της ανεξάρτητης μεταβλητής «Φύλο» με το ενδέκατο κίνητρο «K11», δημιουργείται ο Πίνακας 3 από τον οποίο φαίνεται πως το 3,6% των γυναικών αξιολογούν το κίνητρο K11 ως ελάχιστα σημαντικό. Το 9,1% των ανδρών και το 3,6% των γυναικών το θεωρούν σημαντικό σε μέτριο βαθμό, ενώ το 31,8% των ανδρών και το 21,4% των γυναικών δήλωσαν ότι το θεωρούν πολύ σημαντικό. Τέλος, το 59,1% των ανδρών και το 71,4% των γυναικών απάντησαν πως το γεγονός ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου αποτελεί ένα πάρα πολύ σημαντικό κίνητρο.

Πίνακας 3: Διασταύρωση της μεταβλητής "Φύλο" με το "K11"

			Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ γιατί πιστεύετε πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Ανδρες	Count	0	2	7	13	22
		% within Φύλο	,0%	9,1%	31,8%	59,1%	100,0%
		% of Total	,0%	4,0%	14,0%	26,0%	44,0%
Γυναίκες	Γυναίκες	Count	1	1	6	20	28
		% within Φύλο	3,6%	3,6%	21,4%	71,4%	100,0%
		% of Total	2,0%	2,0%	12,0%	40,0%	56,0%
Total		Count	1	3	13	33	50
		% of Total	2,0%	6,0%	26,0%	66,0%	100,0%

Όσον αφορά στον πέμπτο λόγο (K5): «**Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ για να βελτιώσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν στο αντικείμενο της εργασίας σας, ώστε να εκτελείτε τα εργασιακά σας καθήκοντα περισσότερο αποτελεσματικά και αποδοτικά**» οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους θεωρούν πως το συγκεκριμένο κίνητρο είναι σημαντικό σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό**, καθώς αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο με 4,5 τείνοντας στον υψηλότερο βαθμό της κλίμακας (5). Επίσης, 14 από τους 22 άντρες και 18 από τις 28 γυναίκες, υποστηρίζουν πως η βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό κίνητρο συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ.

Πίνακας 4: Διασταύρωση της μεταβλητής "Φύλο" με το "Κ"

			Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ για να βελτιώσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν στο αντικείμενο της εργασίας σας, ώστε να εκτελείτε τα εργασιακά σας καθήκοντα περισσότερο αποτελεσματικά και αποδοτικά				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Ανδρες	Count	0	2	6	14	22
		% within Φύλο	,0%	9,1%	27,3%	63,6%	100,0%
		% of Total	,0%	4,0%	12,0%	28,0%	44,0%
	Γυναίκες	Count	1	2	7	18	28
		% within Φύλο	3,6%	7,1%	25,0%	64,3%	100,0%
		% of Total	2,0%	4,0%	14,0%	36,0%	56,0%
Total	Count	1	4	13	32	50	
	% of Total	2,0%	8,0%	26,0%	64,0%	100,0%	

Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται οι σημαντικότεροι λόγοι που αποθαρρύνουν τους ενήλικες από το να συμμετέχουν σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Από τη μελέτη των στατιστικών μέτρων θέσης και διασποράς για κάθε ένα από τα είκοσι τρία εμπόδια συμμετοχής (E1-E23) σε προγράμματα ΣΕΚ όπως αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, εξάγεται το συμπέρασμα πως τα 2/3 των εμποδίων που παρουσιάστηκαν στους ερωτώμενους αξιολογήθηκαν ως ελάχιστα σημαντικά ενώ το 1/3 των εμποδίων εκτιμήθηκε ως σημαντικό σε μικρό βαθμό. Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι κανένα από τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν στους ερωτώμενους δεν αξιολογήθηκε ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό.

Ως σημαντικότερο αξιολογήθηκε το έκτο εμπόδιο συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ (E6): *«Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ επειδή τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορείτε να τα παρακολουθήσετε»*. Το εν λόγω εμπόδιο συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία με μέσο όρο απαντήσεων 3,06.

Μελετώντας τον πίνακα 6 συμπεραίνεται πως το 18,2% των ανδρών και το 7,1% των γυναικών αξιολόγησαν το έκτο εμπόδιο ως καθόλου σημαντικό, ενώ το 18,2% των ανδρών και το 10,7% των γυναικών το θεωρούν ελάχιστα σημαντικό. Επιπλέον το έκτο εμπόδιο αξιολογείται ως εμπόδιο με μέτριο βαθμό σημαντικότητας από το 31,8% και το 39,3% των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα, συνεχίζοντας την ανάλυση του πίνακα 6 φαίνεται πως το 31,8% των ανδρών και το 32,1% των γυναικών αξιολόγησαν το έκτο εμπόδιο ως πολύ σημαντικό. Τέλος, μόνο το 10,7% των γυναικών απάντησαν ότι η υλοποίηση των

προγραμμάτων σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν, αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα.

Πίνακας 6: Διασταύρωση της μεταβλητής "Φύλο" με το "Ε6"

			Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ επειδή τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορείτε να τα παρακολουθήσετε					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρες	Count	4	4	7	7	0	22
		% within Φύλο	18,2%	18,2%	31,8%	31,8%	,0%	100,0%
		% of Total	8,0%	8,0%	14,0%	14,0%	,0%	44,0%
	Γυναίκες	Count	2	3	11	9	3	28
		% within Φύλο	7,1%	10,7%	39,3%	32,1%	10,7%	100,0%
		% of Total	4,0%	6,0%	22,0%	18,0%	6,0%	56,0%
Total	Count	6	7	18	16	3	50	
	% of Total	12,0%	14,0%	36,0%	32,0%	6,0%	100,0%	

Δεύτερο στη σειρά είναι το δέκατο όγδοο εμπόδιο (E18) με τίτλο «*Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ επειδή υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που υλοποιούνται*». Οι ερωτώμενοι το αξιολόγησαν ως εμπόδιο με μικρό βαθμό σημαντικότητας, καθώς ο μέσος όρος κυμαίνεται σε 3,02.

Μελετώντας τον πίνακα 7 φαίνεται πως οι απόψεις των ανδρών δίστανται, καθώς αξιολογούν το εν λόγω εμπόδιο ως ελάχιστα και πάρα πολύ σημαντικό, με ποσοστά 22,7% και 27,3% αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών κατατάσσει το εν λόγω εμπόδιο σε μέτρια και πολύ σημαντικό με ποσοστά 25% και 28,6% αντίστοιχα.

Πίνακας 7: Διασταύρωση της μεταβλητής "Φύλο" με το "E18"

			Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ επειδή υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που υλοποιούνται					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρες	Count	4	5	4	3	6	22
		% within Φύλο	18,2%	22,7%	18,2%	13,6%	27,3%	100,0%
		% of Total	8,0%	10,0%	8,0%	6,0%	12,0%	44,0%
	Γυναίκες	Count	5	5	7	8	3	28
		% within Φύλο	18,2%	22,7%	18,2%	13,6%	27,3%	100,0%
		% of Total	8,0%	10,0%	8,0%	6,0%	12,0%	44,0%

	% within Φύλο	17,9%	17,9%	25,0%	28,6%	10,7%	100,0%
	% of Total	10,0%	10,0%	14,0%	16,0%	6,0%	56,0%
Total	Count	9	10	11	11	9	50
	% of Total	18,0%	20,0%	22,0%	22,0%	18,0%	100,0%

Συμπεράσματα

Ο ρόλος και η σημασία της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης βρίσκεται στο επίκεντρο της ρευστής πραγματικότητας της σημερινής κοινωνίας, καθώς κύρια συστατικά στοιχεία της είναι η διατήρηση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, η επαγγελματική εξειδίκευσή του, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων του και η προαγωγή της ικανότητάς του στη συνεχώς μεταβαλλόμενη οικονομία και αγορά εργασίας.

Η παρούσα μελέτη έλαβε υπόψιν τις συνθήκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας και εξετάζει ένα πλήθος κινήτρων και εμποδίων και το βαθμό που αυτά επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το εμπειρικό μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων, εστιάζοντας στα αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΣΕΚ. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων έχουν ως εξής:

Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ, τα είκοσι κίνητρα που παρουσιάστηκαν στους ερωτώμενους συγκέντρωσαν από μέτρια έως πάρα πολύ υψηλή βαθμολογία, ενώ κανένα κίνητρο δεν βαθμολογήθηκε ως ελάχιστα ή καθόλου σημαντικό από το μέσο όρο των συμμετεχόντων. Η βαθμολόγηση αυτή αντανakλά τη **θετική στάση των ερωτώμενων απέναντι στα προγράμματα αυτά**, καθώς εκτιμούν την πλειοψηφία των λόγων που τους παρουσιάστηκαν ως πολύ σημαντικά κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ.

Πιο αναλυτικά, στην κορυφή της βαθμολογίας βρίσκονται τα κίνητρα τα οποία αντανakλούν το **ενδιαφέρον για τη μάθηση** και συγκεκριμένα το γεγονός ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη την επαγγελματική ζωή του ατόμου και να βελτιώνει γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες κατά την άσκηση της εργασίας του. Επιπλέον κίνητρα που σημείωσαν υψηλό μέσο όρο αφορούσαν στον **εμπλουτισμό των γνώσεων** σε ένα αντικείμενο λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων, στην **αύξηση των τυπικών προσόντων**, στην **ενημέρωση σχετικά με θέματα αιχμής**, στη **λήψη ευχαρίστησης από τη συμμετοχή** στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, στη **βελτίωση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων**, στη **διατήρηση της θέσης τους στην αγορά εργασίας** και στη **βελτίωση της επαγγελματικής τους κινητικότητας**. Ωστόσο ορισμένα κίνητρα που εντάσσονται στο οικονομικό επίπεδο (αύξηση απολαβών, ιεραρχική εξέλιξη στην επιχείρηση) βρίσκονται χαμηλότερα στην κλίμακα σημαντικότητας των κινήτρων συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης. Επιπλέον, η υψηλή βαθμολογία που δόθηκε στα παραπάνω κίνητρα φανερώνει τη συνολική αξία που αποδίδουν οι ενήλικοι στη δια βίου εκπαίδευση το οποίο αντικατοπτρίζει, την αποδοχή της ΔΒΜ και της

ΣΕΚ, ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης αλλά και βελτίωσης της επαγγελματικής τους θέσης στην εργασία.

Όσον αφορά στα **εμπόδια συμμετοχής**, οι είκοσι τρεις παράμετροι που παρουσιάστηκαν στους ερωτώμενους συγκέντρωσαν πολύ χαμηλή βαθμολογία. Συγκεκριμένα, τα 2/3 των εμποδίων που προτάθηκαν στους ερωτώμενους αξιολογήθηκαν ως καθόλου ή ελάχιστα σημαντικά και μόλις το 1/3 αξιολογήθηκε ως σημαντικό σε μικρό βαθμό. Το γεγονός ότι **η πλειονηφία των εμποδίων δεν θεωρείται σημαντική σε μεγάλο βαθμό** από τους συμμετέχοντες και συνεπάγεται ότι δεν αποτελεί ουσιαστικό ανασταλτικό παράγοντα της συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα, εκτός από το ζήτημα της διαθεσιμότητας χρόνου από την πλευρά τους. Αναλυτικότερα, από τα δέκα πρώτα εμπόδια τα οποία σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή θεωρούνται από το μέσο όρο των συμμετεχόντων ως τα πιο σημαντικά, η πλειονηφία των εμποδίων εντάσσονται στην κατηγορία των **θεσμικών εμποδίων** κατά την τυπολογία της Cross. Τα εμπόδια αυτά αναφέρονται, για παράδειγμα, στα ωράρια διεξαγωγής των προγραμμάτων, στην έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που υλοποιούνται, στις προϋποθέσεις εισαγωγής σε ορισμένους τύπους προγραμμάτων, στην κακή ποιότητα και οργάνωση των προγραμμάτων, στη μη χορήγηση πιστοποιητικού παρακολούθησης, κ.λπ. Ανάμεσα στα εμπόδια με τον υψηλότερο μέσο όρο βρίσκεται το κόστος συμμετοχής και η έλλειψη χρόνου εξαιτίας άλλων υποχρεώσεων και ασχολιών, τα οποία αποτελούν καταστασιακά εμπόδια.

Διασταυρώνοντας τα στοιχεία της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο με το κάθε κίνητρο και εμπόδιο, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών, πέραν ελάχιστων εξαιρέσεων. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα πως **ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΣΕΚ δεν εξαρτάται από το φύλο τους**.

Τέλος, η χαμηλή μέση τιμή που σημείωσαν ορισμένα κίνητρα και εμπόδια, όπως το δέκατο ένατο κίνητρο (K19): «Παρακολουθείτε προγράμματα ΣΕΚ για να δώσετε το καλό παράδειγμα στα παιδιά σας», το δεύτερο εμπόδιο (E2): «Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ λόγω προβλημάτων υγείας» και το εικοστό εμπόδιο (E20): «Δυσκολεύεστε να συμμετέχετε σε προγράμματα ΣΕΚ επειδή θεωρείτε ότι είστε πολύ μεγάλος/η για να μάθετε πλέον», οφείλεται, ενδεχομένως, στο γεγονός ότι η πλειονηφία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα το 70%, είναι νεαρής ηλικίας (21-35 ετών) και πιθανόν η συμμετοχή τους στα προγράμματα ΣΕΚ δεν επηρεάζεται από τους προαναφερόμενους παράγοντες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι **ως συμπληρωματικό εργαλείο μάθησης οι ερωτώμενοι προέκριναν το διαδίκτυο** σε σχέση με συμβατικότερες μορφές όπως η επιτόπια μάθηση στο χώρο εργασίας, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει στο άμεσο μέλλον την προτίμηση για ευέλικτα προγράμματα μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Cedefop. (1996). Vocational Training Glossarium. Θεσσαλονίκη: Cedefop.
- Cedefop. (2011). ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – 9061, Μάιος.
- Cedefop. (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Cross, P., K. (1981). Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass
- Fucita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of Adult Students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale, Adult Education Quarterly, 47/1, pp. 29-40.
- Hillage, J. and Pollard, E. (1998) Employability: Developing a Framework for Policy Analysis. London: DfEE.
- Houle, C. O. (1961). The Inquiring Mind. Madison: University of Wisconsin Press.
- Knowles, M. (1970). The Modern Practice of Adult Education – Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press.
- Morstain, B. R. & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. Adult Education.
- Polson, C. J. (1993). Teaching Adult Students. Idea Paper No. 29. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior.
- Schermerhorn, J. (2012). Εισαγωγή στο Management. (Γ. Α. Πολλάλης, Επιμ., & Μ. Θ. Ανθρωπέλος, Μεταφρ.) Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ.
- Tough, A. (1968). Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ελληνόγλωσσες

- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Φωτόπουλος, Ν. (2013). Κατάρτισης, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής - ΓΣΕΕ. Αθήνα.
- Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Ανθρωπίνου Δυναμικού. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Αθήνα.
- Ευστράτογλου, Α. Ι. (2004). Επαγγελματική Κατάρτιση. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕ-ΑΔΕΔΥ. Τεύχος 106.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και Εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ & ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων Γενικά Εισαγωγικά Θέματα. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κανελλόπουλος, Κ., (2005). Οικονομικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Μελετών
- Κόκκος, Α. (2004). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 1, σσ. 12-23
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). (2016). Εγκύκλιος με Θέμα: Πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης Εργαζομένων (ΛΑΕΚ 0,24%) Έτους 2016.
- Παππά, Ξ. (2012). Το ζήτημα της Απασχολησιμότητας στη Σύγχρονη Εποχή της Γνώσης. HR PROFESSIONAL ONLINE.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Αθήνα. ΙΔΕΚΕ
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue. (2011). Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης: βασικά συμπεράσματα. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2013, Ιανουάριος 18). <http://www.gsae.edu.gr/el/history/organisation>. Ανάκτηση Μάρτιος 29, 2016, από Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: <http://www.gsae.edu.gr>
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2016, Απρίλιος 21). <http://www.gsae.edu.gr/el/gen-grammateia>. Ανάκτηση Απρίλιος 24, 2016, από Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: <http://www.gsae.edu.gr>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014, Μάρτιος). PRESS RELEASE ADULT EDUCATION SURVEY: 2012. Ανάκτηση από Απρίλιος 24, 2016, από Ελληνική Στατιστική Αρχή: <http://www.statistics.gr/>
- Ioannidis, Y. (2012). Creating Markets out of nothing: the case of vocational training market in Greece. Online at <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/45065/> MPRA Paper No. 45065, posted 15. March 2013 16:14 UTC
- Vouchernews.gr. (2014). <http://www.vouchernews.gr/index.php/programmatavoucher/faq>. Ανάκτηση Μάιος 4, 2016, από Vouchernews.gr: <http://www.vouchernews.gr>

Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Bullying in primary and secondary education. The important role of teachers in detecting, preventing and dealing with bullying

Ελένη Κιοσσέ, Φιλολόγος, 4^ο ΓΕΛ Δράμας, M.Ed. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, kiosseel@gmail.com

Δέσποινα Κιουρτσίδου, Νηπιαγωγός, 10ο Νηπιαγωγείο Πτολεμαΐδας, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΑΠΘ, d.kiourtsidou@gmail.com

Eleni Kiosse, Philologist, 4rd Senior High School of Drama, M.Ed. Intercultural Education, kiosseel@gmail.com

Despina Kiourtsidou, Kindergarten teacher, 10o Kindergarten of Ptolemaida, Postgraduate student AUTH, d.kiourtsidou@gmail.com

Abstract: Bullying concerns the school community and the wider society in recent years. A sample of students is used in order to carry out most research. However, the important role of teachers must be recognized. This research is addressed to teachers of primary and secondary education and explores their perceptions of the phenomenon, what are the appropriate practices and what is the suitable equipment to deal with it. The survey results indicated that teachers are aware of the necessity to intervene and they are willing to face and prevent bullying. In their effort, they need support, training and assistance by specialists and competent operators in this endeavor.

Keywords: Bullying, teachers, training

Περίληψη: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί ιδιαίτερα τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ζήτημα αυτό χρησιμοποιούν ως δείγμα τους μαθητές. Ωστόσο, δεν γίνεται να μην αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διερευνά πώς αντιλαμβάνονται το φαινόμενο, ποιες πρακτικές θεωρούν κατάλληλες και τι εφόδια

χρειάζονται για τη διαχείρισή του. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη παρέμβασής τους και υπάρχει διάθεση εκ μέρους τους να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Στην προσπάθειά τους αυτή, χρειάζονται στήριξη, επιμόρφωση και βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και αρμόδιους φορείς.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στον μαθητικό κόσμο δεν είναι καινούργιο. Ακόμα και σε λογοτεχνικά έργα συναντάμε περιγραφές παιδιών που παρενοχλούνται από άλλα παιδιά συστηματικά και πολλοί είναι οι ενήλικοι που έχουν ανάλογη προσωπική εμπειρία από τα μαθητικά τους χρόνια. Παρόλ' αυτά, οι προσπάθειες για συστηματική μελέτη του φαινομένου άρχισαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Dan Olweus στις Σκανδιναβικές Χώρες. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 ο σχολικός εκφοβισμός έτυχε της κρατικής προσοχής και έρευνας και σε άλλες χώρες, όπως η Ιαπωνία, η Αγγλία, η Δανία, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία (Olweus, 2009).

Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό άρχισε να γίνεται αντικείμενο προσοχής, συζήτησης και μελέτης κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Έχει απασχολήσει ακόμα και την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Ελληνικής Βουλής το 2007 και, όπως αναφέρει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα έχουν αναδείξει την αύξηση του φαινομένου (Τσιάντης, οπ.αναφ. στον Πρόλογο του Olweus, 2009).

Το 2012 εγκαινιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και λειτουργεί ο θεσμός του Παρατηρητηρίου Σχολικής Βίας και Σχολικού Εκφοβισμού, ο οποίος επιχειρεί να αντιμετωπίσει με ολοκληρωμένο τρόπο το ζήτημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στις σχολικές μονάδες. Ο λόγος που συστάθηκε το «Παρατηρητήριο για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό» και στην Ελλάδα είναι πολλαπλός. Υπάρχει κατ' αρχάς ανάγκη για κάλυψη του βιβλιογραφικού και ερευνητικού κενού αναφορικά με την καταγραφή των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών της σχολικής βίας στη χώρα μας. Επιπλέον, παρατηρείται έξαρση της δυσλειτουργίας των σχέσεων λόγω της οικονομικής κρίσης και των κοινωνικών αλλαγών που αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα.

Στο πλαίσιο αυτό ο στόχος του Παρατηρητηρίου είναι η μέριμνα για την πρόνοια και την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας ενάντια στη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Μέλημα του Παρατηρητηρίου είναι: α) η καταγραφή, η μελέτη και η ταυτοποίηση των περιπτώσεων σχολικής βίας και παράλληλα η διοχέτευσή τους σε πιστοποιημένους φορείς για τη διαχείρισή τους, β) ο σχεδιασμός, η υποστήριξη και η εποπτεία δράσεων που θα υλοποιούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα, γ) η παροχή κατευθύνσεων και οδηγιών προς τη

σχολική κοινότητα αναφορικά με τα βήματα διαχείρισης των συμβάντων (κοινό πρωτόκολλο διαχείρισης) και δ) η εκπόνηση μελετών και η ανατροφοδότηση της έρευνας.

Το Παρατηρητήριο αποτελεί την πρώτη μέχρι σήμερα συντονισμένη και γενικευμένη κίνηση που εξακτινώνεται προς όλες τις σχολικές βαθμίδες. Για πρώτη φορά η προσπάθεια αφορά συνολικά την τοπική κοινωνία με όλους τους εγκεκριμένους φορείς - υπηρεσίες, εθελοντικές οργανώσεις, τοπικές αρχές - που μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Α.Μ.Θ., 2014).

Αν και έχει αυξηθεί σημαντικά το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και την αντιμετώπισή του, αυτός παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα με ιδιαίτερη δυναμική. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Έρευνα του Χαμόγελου του Παιδιού (2012), ένας στους τρεις Έλληνες μαθητές έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, η οικονομική κρίση που πλήττει τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο τους ενήλικους, αλλά και τα παιδιά και είναι πολύ πιθανό να αυξηθούν τα περιστατικά εκδήλωσης βίας και στον σχολικό χώρο.

Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στην Ελλάδα που να προσεγγίζουν το φαινόμενο από την οπτική των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να το αντιμετωπίσουν και μπορούν με τις ενέργειές τους να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Για τους λόγους αυτούς αποτελεί ένα ιδιαίτερα καίριο και ουσιώδες θέμα προς μελέτη και έρευνα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο ελληνικός όρος «σχολικός εκφοβισμός ή βία» αποτελεί απόδοση του διεθνούς όρου «bullying», ο οποίος καθιερώθηκε στην Αγγλία και χρησιμοποιείται ευρέως και στην αμερικάνικη βιβλιογραφία. Στις Σκανδιναβικές Χώρες χρησιμοποιείται αντίστοιχα ο όρος «mobbing» (Αρτινοπούλου, 2001· Olweus, 2009).

Ο σχολικός εκφοβισμός ή η σχολική βία ορίζεται από τον Olweus, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στην έρευνα για το φαινόμενο αυτό, με τον ακόλουθο τρόπο: «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική, όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ενοχλήσει κάποιον άλλον. Επιπλέον, μεταξύ των μαθητών υπάρχει διαφορά δύναμης, που σημαίνει ότι ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες δυσκολεύεται να αμυνθεί» (Olweus, 2009: 29-30).

Σύμφωνα, επομένως, με τον Olweus, το φαινόμενο του εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα τρία κριτήρια: α) είναι σκόπιμη βλάβη, β) πραγματοποιείται κατ' επανάληψη και

κατ' εξακολούθηση και γ) μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισότητα δυνάμεων.

Ανάλογος είναι και ο ορισμός που διατυπώνει ο Farrington (1993). Θεωρεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: 1) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, 2) πρόθεση να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, 3) περιλαμβάνει ανισορροπία δύναμης, 4) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον Farrington, οι περιπτώσεις όπου ένα ή περισσότερα παιδιά ανάλογης ή ίσης δύναμης ή εξουσίας επιτίθενται το ένα στο άλλο δεν αποτελούν περιστατικά bullying.

Τέλος, οι Tattum και Tattum (1992) εστιάζουν κυρίως στην εκούσια και συνειδητή επιθυμία του δράστη να προκαλέσει βλάβη σε κάποιο άτομο, καθώς και αισθήματα πίεσης και στρες, ενώ οι Smith και Sharp (1994) δίνουν έμφαση στη σχέση εξουσίας ανάμεσα στο θύμα και στον δράστη.

1.2 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Οι κυριότερες μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται ο σχολικός εκφοβισμός είναι οι ακόλουθες:

- **Λεκτικός εκφοβισμός:** απειλές, βρισιές κοροϊδίες, παρατσούκλια, ρατσιστικά και σεξιστικά σχόλια, απειλητικά τηλεφωνήματα, κ.ά.
- **Σωματικός εκφοβισμός:** κλοτσιές, γροθιές, τσιμπήματα, σπρωξίματα, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος, κ.ά.
- **Κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμός:** σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα, αγνόηση, αποκλεισμός από δραστηριότητες (Olweus, 2009· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008)
- **Σεξουαλικός εκφοβισμός:** άσεμνες χειρονομίες και αγγίγματα, σχόλια, αστεία ή σκίτσα σεξουαλικού περιεχομένου.
- **Ηλεκτρονικός – Διαδικτυακός εκφοβισμός:** περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπως κινητά τηλέφωνα, διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, e-mails κ.ά., για την ανάρτηση και διακίνηση προσβλητικών για το θύμα κειμένων, φωτογραφιών ή βίντεο. Έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στις μέρες μας (Ευρωπαϊκή Έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό, 2012· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).
- **Ρατσιστικός εκφοβισμός:** εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά και στοχεύει στο στιγματισμό του θύματος, λόγω εθνικής, κοινωνικής, θρησκευτικής προέλευσης ή οικονομικής κατάστασης ή κάποιας αναπηρίας. Δημιουργεί αισθήματα ματαίωσης και αποστέρησης (Smith, 2003, όπ. αναφ. στην Ευρωπαϊκή Έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό, 2012).

1.3 Χαρακτηριστικά θυμάτων, δραστών, θεατών

Τα χαρακτηριστικά των θυμάτων

α) Παθητικά ή υποτακτικά θύματα

Τα τυπικά θύματα είναι περισσότερο αγχώδη και ανασφαλής από τον μέσο όρο των μαθητών. Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν έχουν καλή αυτοεικόνα. Είναι ντροπαλοί, ευαίσθητοι, ήσυχoi και επιφυλακτικοί. Συνήθως, αντιδρούν με κλάμα ή απόσυρση. Τις περισσότερες φορές τα χαρακτηριστικά αυτά συνδυάζονται και με σωματική αδυναμία (Olweus, 2009).

β) Προκλητικά θύματα

Χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό αγχώδους και επιθετικής συμπεριφοράς. Παρουσιάζουν συχνά προβλήματα συγκέντρωσης και η συμπεριφορά τους μπορεί να προκαλέσει εκνευρισμό στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Ορισμένοι μπορούν να χαρακτηριστούν και ως υπερκινητικοί (Olweus, 2009).

γ) Μαθητές που εναλλάσσουν τον ρόλο του θύματος και του θύτη

Πρόκειται για μαθητές που μπορεί να εκφοβίζονται από πιο δυνατά παιδιά και οι ίδιοι να εκφοβίζουν τους ασθενέστερους (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Η έρευνα του Olweus έδειξε ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που θυματοποιήθηκε διατήρησε τον ρόλο αυτό αρκετό χρονικό διάστημα (Olweus, 2009).

Τα χαρακτηριστικά των δραστών

α) Δράστες - Νταήδες

Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα αποτελεί η επιθετικότητα που πολλές φορές (κυρίως στα αγόρια) συνδυάζεται και με σωματική δύναμη. Είναι παρορμητικοί και θέλουν να κυριαρχούν έναντι των άλλων. Δεν έχουν ενσυναίσθηση προς τα θύματά τους. Μπορεί να είναι δημοφιλείς σε ένα μέσο επίπεδο. Πολλοί χαρακτηρίζονται από μια υποβόσκουσα ανασφάλεια και άγχος. Ενδεχομένως, να έχουν ανατραφεί σε περιβάλλον με έλλειψη τρυφερότητας, σωματική τιμωρία ή με ανεκτική συμπεριφορά στην επιθετικότητα (Olweus, 2009).

β) Παθητικοί Νταήδες ή Οπαδοί

Ανήκουν στην ομάδα του νταή. Συμμετέχουν σε πράξεις εκφοβισμού, αλλά δεν τις ξεκινούν οι ίδιοι. Ενδέχεται να είναι ανασφαλείς και αγχώδεις (Olweus, 2009).

Οι Παρατηρητές – θεατές

Εκτός από τους δράστες και τα θύματα στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν και οι μαθητές που παρακολουθούν. Αν και δεν συμμετέχουν ενεργά μπορεί να επηρεαστούν. Αυτοί χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Μαθητές που απλά παρακολουθούν.
- Μαθητές που ακολουθούν τον δράστη.
- Μαθητές που ενισχύουν το επεισόδιο.
- Μαθητές που υποστηρίζουν το θύμα (Olweus, 2009).

1.4 Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

1.4.1 Επιπτώσεις στα θύματα

Σύμφωνα με μελέτες, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζουν τόσο ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκεφάλους, κοιλιακά άλγη, διαταραχές ύπνου κ.ά., όσο και ψυχολογικά, όπως συμπτώματα άγχους, συναισθηματικής ανασφάλειας, σχολική φοβία, δυσκολίες προσαρμογής, αλλά και μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή εικόνα του εαυτού τους, μοναξιά συναισθηματικές δυσκολίες, συμπτώματα κατάθλιψης, ακόμη και τάσεις αυτοκτονίας. Μπορεί να παρουσιάσουν άρνηση να πάνε στο σχολείο και να απουσιάζουν συχνά, καθώς και μείωση της σχολικής επίδοσης. Τέλος, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού ενδέχεται, όταν ενηλικιωθούν, να παρουσιάσουν σημαντικές ελλείψεις στην άσκηση των κοινωνικών ρόλων που τους ανατίθενται, στην ικανότητα ανάληψης ευθυνών και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Γιοβαζολιάς, 2007, οπ. αναφ. στην Ευρωπαϊκή Έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό, 2012· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

1.4.2 Επιπτώσεις στους δράστες

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν και άλλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς: βανδαλισμούς, κλοπές, αλκοολισμός, κ.ά. (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι περίπου το 60% των αγοριών που χαρακτηρίστηκαν νταήδες καταδικάστηκαν τουλάχιστον μια φορά μέχρι τα 24 τους χρόνια και το 35-40% είχαν περισσότερες καταδίκες από όσους δεν είχαν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικής βίας (Olweus, 2009).

1.4.3 Επιπτώσεις στους παρατηρητές – θεατές

Αρνητικές είναι οι συνέπειες και για όσα παιδιά βλέπουν τα περιστατικά εκφοβισμού να συμβαίνουν γύρω τους, χωρίς να μπορούν να κάνουν κάτι γι' αυτό. Φοβούνται πολύ και συχνά νιώθουν ότι θα μπορούσαν να είναι τα ίδια στη θέση του θύματος. Θεωρούν αρνητικό το κλίμα στο σχολείο και γι' αυτό μπορεί να παρουσιάσουν χαμηλή σχολική επίδοση. Μπορεί ακόμη να νιώθουν άγχος και ανασφάλεια, θλίψη και αδυναμία. Τα περιστατικά αυτά περιορίζουν το δικαίωμα των παιδιών να ζουν σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Olweus, 2009· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008).

2 Έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό

2.1 Οι έρευνες στο εξωτερικό

Η πρώτη μεγάλη έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, περίπου στο 1/4 του συνόλου των μαθητών της χώρας, πραγματοποιήθηκε από τον Olweus σε 130.000 μαθητές

δημοτικών και γυμνασίων της Νορβηγίας την περίοδο 1983-1986. Παράλληλα, ο Olweus διεξήγαγε έρευνα με το ίδιο ερωτηματολόγιο στη Σουηδία και συμπλήρωσε την έρευνά του με στοιχεία από 300-400 εκπαιδευτικούς και 1000 γονείς το 1985. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 15% των μαθητών έχουν εμπλακεί σε ανάλογα επεισόδια, είτε ως θύματα (9%) είτε ως δράστες (7%) ή και τα δυο (1,6%). Παρόμοια και λίγο πιο αυξημένα ήταν και τα ποσοστά στη Σουηδία.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι μαθητές δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δραστηριοποιούνται στα συγκεκριμένα περιστατικά και δεν το συζητούν μαζί τους. Τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Σουηδία και μάλιστα σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό από τη Νορβηγία. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι τα αγόρια ήταν συχνότερα θύματα ή αυτουργοί άμεσου εκφοβισμού από ότι τα κορίτσια. Τα αγόρια μάλιστα εκδηλώνουν κυρίως βία με σωματική επαφή, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν έμμεσους τρόπους παρενόχλησης. Στις χώρες αυτές υπάρχει πλέον ένα επαρκές θεσμικό πλαίσιο για την πρόληψη της σχολικής βίας (Olweus, 2009).

Η Ολλανδία έχει, επίσης, να επιδείξει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών δεδομένων ειδικά κατά τη δεκαετία του '90. Σε εθνική έρευνα του Mooij σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη χρονική περίοδο 1992-1993 οι μαθητές αναφέρουν ότι έχουν πέσει θύματα σωματικής βίας τουλάχιστον μια φορά σε ποσοστό 15%, συναισθηματικής βίας και βλάβης της παρουσίας τους σε ποσοστό 43%, ενώ το 22% των μαθητών δηλώνει ότι έχει υποστεί σεξουαλική παρενόχληση από αγόρια και το 14% από κορίτσια. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μόνο ένα ποσοστό 8% έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλους μαθητές. Αρκετές πολιτικές σχεδιάστηκαν στη χώρα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001).

Η Φιλανδία δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες ως προς την έκταση και τη συχνότητα του φαινομένου. Στον τομέα της πρόληψης και της αντιμετώπισης έχει συνδέσει το φαινόμενο με την ψυχική υγεία των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη (Αρτινοπούλου, 2001).

Στη Δανία η έρευνα σε εθνικό επίπεδο δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα. Υπάρχουν, όμως, πολλές μικρής εμβέλειας έρευνες και έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας το 1996 που δείχνουν ένα μάλλον υψηλό ποσοστό θυμάτων και δραστών σχολικού εκφοβισμού. Η χώρα αναλαμβάνει σημαντικές πρωτοβουλίες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο κεντρικό επίπεδο της πολιτικής εξουσίας.

Η Γερμανία παρουσιάζει πλούτο ερευνητικών στοιχείων στα επιμέρους κρατίδια, ωστόσο η ομοσπονδιακή οργάνωση της χώρας δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σε εθνικό επίπεδο. Τα ερευνητικά στοιχεία - έρευνα του Schwind και μαθητική έρευνα της Νυρεμβέργης το 1994 (Nuremberg Pupils Survey) - δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα οξυμμένο το πρόβλημα της σχολικής βίας στη χώρα και μορφές, όπως η λεκτική βία και ο βανδαλισμός, είναι συχνότερες από άλλες μορφές σοβαρής θυματοποίησης.

Το ζήτημα της ασφάλειας στο σχολείο αποτελεί θέμα δημόσιου ενδιαφέροντος στην Αγγλία. Τη δεκαετία του '90 διεξήχθησαν έρευνες από το Πανεπιστήμιο του Leicester σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 4000 σχολείων και στην εκπαιδευτική περιοχή του Sheffield με δείγμα 6748 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν σχετικά υψηλά επίπεδα εκφοβισμού, καθώς το 27% των μαθητών δήλωσαν ότι έχει απειληθεί αρκετές φορές το τελευταίο τρίμηνο. Το Ηνωμένο Βασίλειο φαίνεται να υιοθετεί μια αυστηρή κατασταλτική παρά προληπτική πολιτική για το θέμα, καθώς επιδιώκει κυρίως την πειθαρχία και την αποδοχή των κανόνων (Αρτινοπούλου, 2001).

Στο Βέλγιο οι κυριότερες έρευνες ήταν του J. Ganty, του M. Born, και των B. Galand και P. Philippot. Η πρώτη δείχνει ότι υπάρχει αυξημένη βία μεταξύ των μαθητών, κυρίως με τη μορφή βανδαλισμού και καυγάδων. Η δεύτερη δείχνει ότι οι μαθητές έχουν υποστεί κλοπή μέσα στον χώρο του σχολείου σε ποσοστό 19,2%, επίθεση σε ποσοστό 3,7%, απειλές σε ποσοστό 14,3% και σεξουαλική παρενόχληση σε ποσοστό 1,1%. Η τρίτη διαπίστωσε την ανεπάρκεια των χειρισμών των δασκάλων στις περιπτώσεις σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001).

Στην Αυστρία έρευνα του Πανεπιστημίου της Βιέννης το 1994 εντοπίζει τις αιτίες της επιθετικότητας των μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον, στα ατομικά χαρακτηριστικά τους και στα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Παρατηρεί, επίσης, ότι οι καλές σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα και τα θετικά μοντέλα στην επίλυση των διαφορών οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας των μαθητών.

Η διεξαγωγή του πρώτου παγκόσμιου συνεδρίου για τη Σχολική Βία και τις Δημόσιες Πολιτικές στη Γαλλία δείχνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και της πολιτείας. Σε μεγάλη συγκριτική έρευνα στη χώρα διαπιστώθηκε συσχέτιση της βίας με τις κοινωνικοδημογραφικές συνθήκες του σχολικού πληθυσμού. Επίσης, αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσής της διαπιστώθηκε ότι συχνότερη είναι η λεκτική βία σε ποσοστό 58% και ακολουθούν τα ψεύδη και οι συκοφαντίες σε ποσοστό 55% και οι καυγάδες σε ποσοστό 9%.

Στην Ισπανία έχουν γίνει έρευνες που εντοπίζουν το μέγεθος και τη φύση του προβλήματος. Σε διεξοδική έρευνα που διεξήχθη το 1995-1997 στη χώρα το 22% των μαθητών δήλωσε ότι το πρόβλημα δεν τους αγγίζει, ενώ το 10% δήλωσε ότι υπήρξε θύμα και το 20% περιέγραψε τον εαυτό του ως θύτη, ενώ η πλειονότητα των μαθητών που εμπλέκονταν σε περιστατικά βίας άλλοτε υπήρξε θύμα και άλλοτε θύτης. Στη χώρα εφαρμόζονται ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητές της (Αρτινοπούλου, 2001).

Έρευνα σε 4.743 μαθητές δημοτικού στον Καναδά ανέδειξε ότι το 15% των μαθητών έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, ενώ το 6% έχουν ασκήσει εκφοβισμό σε συμμαθητές τους και ένα μικρό ποσοστό 2% ήταν ταυτόχρονα δράστες και θύματα (O'Connell, et al., 1997). Η Αμερικανική Ιατρική Ένωση (American Medical Association) αναφέρει ότι το 15-30% των μαθητών στις ΗΠΑ εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα εκφοβισμού, ενώ πάνω από τα 2/3 αυτών πιστεύουν ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Γιαννακοπούλου, 2014).

2.2 Έρευνες για τον ρόλο των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα του Olweus το χρονικό διάστημα 1983-86 οι μισοί περίπου μαθητές δημοτικού και γυμνασίου απάντησαν ότι οι δάσκαλοι δεν έκαναν κάτι για να σταματήσουν τον εκφοβισμό και ακόμα περισσότεροι ότι δεν το συζήτησαν καν μαζί τους. Από την άλλη πλευρά, όμως, ο Olweus διαπίστωσε ότι, όταν η παρουσία των εκπαιδευτικών είναι αυξημένη στα διαλείμματα, η βία στο σχολείο είναι μικρότερη (Olweus, 2009).

Έρευνα των Ziegler και Rosenstein - Manner (1991) σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς σχολείων του Καναδά έδειξε ότι ένας στους επτά μαθητές έχει υποστεί σχολικό εκφοβισμό. Επιπλέον, έδειξε ότι υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές αναφέρουν ότι μόλις το 25% των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το 75% αυτών παρεμβαίνει. Οι Unnever και Cornell (2003) σε έρευνα τους σε 2.400 μαθητές επιβεβαιώνουν την άποψη των μαθητών ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί, αλλά ούτε και οι συμμαθητές, παρεμβαίνουν για να εμποδίσουν τον σχολικό εκφοβισμό. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι παρεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού, έρευνα παρατήρησης στον Καναδά έδειξε ότι αντιλαμβάνονται μόνο το 15% με 18% αυτών των περιστατικών (Craig, Pepler & Atlas, 2000).

Νεότερη ποιοτική έρευνα της Gleason (2011) σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι γνωρίζουν το φαινόμενο και το αντιμετωπίζουν κατά κύριο λόγο συζητώντας με τους μαθητές. Εντοπίζει, ταυτόχρονα, ότι θεωρούν πως δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι για τη διαχείρισή του και γι' αυτό ζητούν περαιτέρω εκπαίδευση.

Έρευνα των Kennedy, Russom και Kevorkian (2012) σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές δείχνει ότι και οι δύο θεωρούν σημαντική την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά στο πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους σ' αυτή, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο, ενώ οι διευθυντές αισθάνονται πιο άνετα να το συζητήσουν με τους γονείς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές θεωρούν απαραίτητη την εφαρμογή ενός προγράμματος πρόληψης.

2.3 Έρευνες στην Ελλάδα

Η ευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 για τον σχολικό εκφοβισμό σε έξι ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Εσθονία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία και Ελλάδα), με συντονιστή στην Ελλάδα το «Χαμόγελο του Παιδιού», κατέταξε τη χώρα μας στην τέταρτη θέση, μετά τη Λιθουανία, Εσθονία και Βουλγαρία. Σύμφωνα με την έρευνα, το 31,98% των μαθητών δηλώνουν ότι έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το ποσοστό των δραστών είναι μικρότερο σε σχέση με τις άλλες χώρες και ανέρχεται στο 30,2%. Ο αριθμός των μαθητών - μαρτύρων ξεπερνά τους μισούς (59%). Παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση της κακής σχέσης με την οικογένεια, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, με το

ποσοστό θυματοποίησης. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων (67%) επέλεξαν να μιλήσουν και προτίμησαν γι' αυτό κάποιον φίλο. Η κυριότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με την έρευνα, είναι η λεκτική βία σε ποσοστό 74,7%, ενώ η σωματική βία συναντάται σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 34,26% (Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Σχολικό Εκφοβισμό, 2012).

Έρευνα που πραγματοποίησε το ΕΨΥΠΕ σε μαθητές και εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων της Αττικής την περίοδο 2011-2013 έδειξε αύξηση ως προς τον αριθμό των μαθητών που εκφοβίζονται σε σχέση με παλαιότερη έρευνα του ΕΨΥΠΕ το 2010. Έτσι το ποσοστό αυτών που εκφοβίζονται από 7,9% αυξήθηκε σε 15.6%, ενώ αντίθετα το ποσοστό αυτών που εκφοβίζουν παραμένει σχεδόν ίδιο, γύρω στο 5.5%. Η συχνότερη μορφή είναι ο λεκτικός εκφοβισμός και ακολουθεί η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός (ΕΨΥΠΕ, 2012). Σε παλαιότερη έρευνα του ΕΚΚΕ, το 2007, διαφαίνεται ότι το 37% των μαθητών Δημοτικού έχει υποστεί σωματική βία και το 13% έχει ασκήσει (Μανιάτης, 2010).

Πρόσφατη έρευνα των Λαμπροπούλου και Μάνεση (2014) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας έδειξε ότι οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό ποικίλουν και καταδεικνύουν τις θετικές προθέσεις τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ενέργειες και δεν αδιαφορούν. Οι πρώτες αντιδράσεις σε ένα περιστατικό είναι η λεκτική επίπληξη των δραστών και η παρηγοριά του θύματος. Η πιο συχνή πρακτική των εκπαιδευτικών είναι να μεταθέτουν την εύρεση λύσης στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται συνήθως να τιμωρήσει τον θύτη, να στηρίξει το θύμα και να ενημερώσει τους γονείς των μαθητών. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ζητούν τη συνδρομή του Σχολικού Συμβούλου ή άλλων αρμόδιων φορέων. Άλλη πρακτική των εκπαιδευτικών είναι η απευθείας ενημέρωση των γονέων του θύτη και του θύματος. Τέλος, λιγότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προγράμματα ενδυνάμωσης της ομάδας και επίλυσης των συγκρούσεων με το σύνολο των μαθητών (Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2014).

3 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

3.1 Οριοθέτηση του προβλήματος και σκοπός της παρούσας έρευνας

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού απασχολεί ιδιαίτερα τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία τα τελευταία χρόνια, καθώς προβάλλονται συχνά από τα ΜΜΕ περιστατικά που συγκλονίζουν την κοινή γνώμη. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γι' αυτό το φαινόμενο χρησιμοποιούν ως δείγμα τους μαθητές. Ωστόσο δεν γίνεται να μην αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και σκοπός της είναι να διερευνήσει το πώς αντιλαμβάνονται το φαινόμενο, ποιες πρακτικές θεωρούν κατάλληλες για την αντιμετώπιση και την πρόληψή του και τι χρειάζονται για να εφοδιαστούν κατάλληλα για τη διαχείρισή του. Επίσης, διερευνώντας τις

απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβάλει και στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να βρει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό εκφοβισμό;
- Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι συμβάλλουν στην εμφάνισή του;
- Ποιες πρακτικές αντιμετώπισης και πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού θεωρούν κατάλληλες για τη διαχείρισή του;
- Θεωρούν σημαντική την ύπαρξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο, ώστε να προληφθούν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;
- Θεωρούν ότι διαθέτουν την ικανότητα και τα εφόδια να διαχειρίζονται τέτοια περιστατικά και ποιες είναι οι ανάγκες τους για επιμόρφωση και υποστήριξη από ειδικούς;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο πόλεων για το φαινόμενο, την ικανότητά τους να το αντιμετωπίσουν και τις πρακτικές που θεωρούν κατάλληλες για τη διαχείρισή του;

3.3 Υλικά και Μέθοδοι

3.3.1 Ερευνητική Μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η δειγματοληπτική έρευνα. Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται για να περιγράψει, να διαπιστώσει, να προσδιορίσει απόψεις, στάσεις και πεποιθήσεις μέσω της συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή θεωρήθηκε πιο κατάλληλη, γιατί δίνει τη δυνατότητα συλλογής πλήθους δεδομένων και συνδέεται άμεσα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

3.3.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 50 από τη Δράμα (25 πρωτοβάθμιας: δάσκαλοι που διδάσκουν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ',Ε', ΣΤ') και 25 δευτεροβάθμιας: καθηγητές όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν στα Γενικά Λύκεια) και άλλοι 50 από τη Πτολεμαΐδα (25 πρωτοβάθμιας: δάσκαλοι που διδάσκουν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ',Ε', ΣΤ') και 25 δευτεροβάθμιας: καθηγητές όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν στα Γενικά Λύκεια), οι οποίοι εργάζονται στα δημόσια σχολεία των δύο αυτών πόλεων.

3.3.3 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία τριών σταδίων: η στρωματοποιημένη, η κατά συστάδες και η απλή τυχαία δειγματοληψία. Ως στρώματα θεωρήθηκαν οι δύο πόλεις και ως συστάδες θεωρήθηκαν τα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δράμας και της Πτολεμαΐδας. Αρχικά με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν οι συστάδες – σχολεία, και στη συνέχεια με απλή τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου, ίσος αριθμός από τις δύο πόλεις.

3.3.4 Εργαλείο Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι αυτοσχέδιο και συντάχθηκε από τις ερευνήτριες. Για τη σύνταξή του ελήφθησαν υπόψη η σχετική βιβλιογραφία και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Αρτινοπούλου, 2001· Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Σχολικό Εκφοβισμό, 2012· ΕΨΥΠΕ, 2012· Λαμπροπούλου & Μάνεσης, 2014· Olweus, 2009).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, γιατί η επιλογή αυτή επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο. Επιπλέον, με αυτό το εργαλείο μπορεί να γίνει ποσοτικοποίηση των απαντήσεων και ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώνονται, γεγονός που συνάδει με την επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης (Creswell, 2011· Javeau, 2000). Η εννοιολογική κατασκευή του στηρίζεται σε τέσσερις θεματικούς άξονες, ο καθένας εκ των οποίων περιλαμβάνει 3-4 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα οι άξονες του ερωτηματολογίου είναι οι ακόλουθοι:

- Ο **πρώτος άξονας** περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων: φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη ή μη επιμόρφωσης πάνω στο θέμα. Τα στοιχεία αυτά μας επιτρέπουν να ελέγξουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να διαπιστώσουμε την ύπαρξη σχετικής επιμόρφωσης. Οι ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ύπαρξη ή μη επιμόρφωσης είναι δυαδικές και ζητείται μια από τις δύο επιλογές. Η ερώτηση που αφορά τα χρόνια υπηρεσίας διατυπώθηκε σε κλίμακα διάταξης, σε κλάσεις ανά δεκαετίες.
- Ο **δεύτερος άξονας** περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-4 και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναφορικά με την εκδήλωσή του στα σχολεία τους, τις συχνότερες μορφές του και τους παράγοντες που τον προκαλούν, καθώς και τον βαθμό αντίληψής τους για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός.
- Ο **τρίτος άξονας** ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5-7 και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, αναφορικά με την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Οι απαντήσεις

είναι διατυπωμένες σε διαβαθμισμένη κλίμακα likert, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται μέσω πέντε συγκεκριμένων επιλογών (1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 δεν είμαι σίγουρος/η, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα) να επιλέξει αυτή που τον εκφράζει περισσότερο.

- Ο **τέταρτος άξονας** ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 8-10 και διερευνά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το φαινόμενο και τις ανάγκες τους για επιμόρφωση και στήριξη. Οι απαντήσεις είναι, επίσης, διατυπωμένες σε διαβαθμισμένη κλίμακα likert.

3.3.5 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2015. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στην τελική φάση της ποσοτικής έρευνας, η λειτουργικότητά του ελέγχθηκε μέσω των παρακάτω προπαρασκευαστικών σταδίων:

- Πρώτο Στάδιο: Επικύρωση της εγκυρότητας όψεως και περιεχομένου του ερωτηματολογίου από τις ερευνήτριες και από τέσσερις εκπαιδευτικούς, δύο της Πρωτοβάθμιας και δύο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Δεύτερο Στάδιο: Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου σε συμπτωματικό δείγμα 10 εκπαιδευτικών, επιλεγμένων με την τεχνική της αξιολογικής δειγματοληψίας, με σκοπό την ανίχνευση τεχνικών προβλημάτων κατά τη χορήγηση και συμπλήρωσή του, προβλημάτων κατανόησης του περιεχομένου, γλωσσολογικών αδυναμιών και την εκτίμηση της διάρκειας της όλης διαδικασίας (Παπαδόπουλος και συν., 2008).

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στην τελική φάση της έρευνας έγινε προσωπικά από τις ερευνήτριες με επισκέψεις στα σχολεία και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προηγήθηκε συζήτηση, σε φιλικό κλίμα, με τους συμμετέχοντες αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας και τους κανόνες δεοντολογίας που τη διέπουν. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια κενής ώρας των εκπαιδευτικών και η όλη διαδικασία διήρκεσε περίπου 10 λεπτά.

3.3.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού SPSS v.20 και καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας θεωρήθηκε η τιμή $p=0.05$. Τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας παρουσιάζονται με τη μορφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών) για τις ποιοτικές μεταβλητές και με τη μορφή μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης για τις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης μέσων τιμών t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και ο μη παραμετρικός έλεγχος X^2 (chi-square).

4 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία της Δράμας και της Πτολεμαΐδας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και εν συνεχεία παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την πόλη, στην οποία εργάζονται.

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 100 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολό τους παρατηρήθηκε ότι το 58% ήταν γυναίκες, ενώ στην πλειονότητά τους είχαν από 11 έως 30 έτη προϋπηρεσίας (72%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι από το σύνολο των 100 εκπαιδευτικών οι 76 δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 2. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά) για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 100 εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	42	42,0%
	Γυναίκα	58	58,0%
Χρόνια Υπηρεσίας	1-10	18	18,0%
	11-20	37	37,0%
	21-30	35	35,0%
	31-40	10	10,0%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	50	50,0%
	Δευτεροβάθμια	50	50,0%
Έχετε λάβει επιμόρφωση σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	Ναί	24	24,0%
	Όχι	76	76,0%

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ανά πόλη. Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Πτολεμαΐδας ήταν γυναίκες (66%), ενώ στη Δράμα υπήρχε ισοδύναμη συμμετοχή αντρών και γυναικών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι και στις δύο πόλεις η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 30 έτη, ενώ δεν είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 3. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά) για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ανά πόλη

		Πόλη			
		Πτολεμαΐδα		Δράμα	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	17	34,0%	25	50,0%
	Γυναίκα	33	66,0%	25	50,0%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	25	50,0%	25	50,0%
	Δευτεροβάθμια	25	50,0%	25	50,0%
Χρόνια Υπηρεσίας	1-10	10	20,0%	8	16,0%
	11-20	19	38,0%	18	36,0%
	21-30	17	34,0%	18	36,0%
	31-40	4	8,0%	6	12,0%
Έχετε λάβει επιμόρφωση σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού;	Ναί	11	22,0%	13	26,0%
	Όχι	39	78,0%	37	74,0%

4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν παρατηρούν κάποιες μορφές συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εργάζονται, και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε πως στο σχολικό περιβάλλον παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό υβριστικά και κοροϊδευτικά σχόλια (78%) και σπρωξίματα ή χτυπήματα (65%), ενώ σπανιότερα παρουσιάζονται αρνητικά σχόλια ρατσιστικού (36%) και σεξουαλικού περιεχομένου (22%), και φαινόμενα απειλών (31%).

Πίνακας 4. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις μορφές συμπεριφοράς σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούνται στο σχολικό περιβάλλον

		Συχνότητα	Ποσοστό
υβριστικά και κοροϊδευτικά σχόλια	Ναί	78	78,0%
	Όχι	22	22,0%
απειλές	Ναί	31	31,0%
	Όχι	69	69,0%
σπρωξίματα, χτυπήματα	Ναί	65	65,0%
	Όχι	35	35,0%
αρνητικά σχόλια ρατσιστικού περιεχομένου	Ναί	36	36,0%
	Όχι	64	64,0%
σχόλια και χειρονομίες	Ναί	22	22,0%

σεξουαλικού περιεχομένου	Όχι	78	78,0%
αποκλεισμός μαθητών	Ναί	55	55,0%
από τις παρέες συνομηλίκων	Όχι	45	45,0%

Στη συνέχεια, στον πίνακα 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το τι θεωρούν οι ίδιοι ως σχολικό εκφοβισμό. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πράξεις σχολικού εκφοβισμού είναι η κατ' επανάληψη σκόπιμη βλάβη ενός πιο αδύναμου μαθητή από δυνατότερους (96%) και η κατ' εξακολούθηση κοινωνική απομόνωση ορισμένων αδύναμων μαθητών από τις παρέες των συνομηλίκων (90%).

Πίνακας 5. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σχολικό εκφοβισμό

		Συχνότη τα	Ποσοστό
Ένας καβγάς μεταξύ μαθητών	Ναί	0	0,0%
	Όχι	100	100,0%
Η κατ' επανάληψη σκόπιμη βλάβη ενός πιο αδύναμου μαθητή από δυνατότερους	Ναί	96	96,0%
	Όχι	4	4,0%
Οι υβριστικές εκφράσεις μεταξύ μαθητών	Ναί	32	32,0%
	Όχι	68	68,0%
Περιστατικά κλοπής προσωπικών αντικειμένων	Ναί	21	21,0%
	Όχι	79	79,0%
Οι μεμονωμένες περιπτώσεις εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς	Ναί	32	32,0%
	Όχι	68	68,0%
Η κατ' εξακολούθηση κοινωνική απομόνωση ορισμένων αδύναμων μαθητών από τις παρέες των συνομηλίκων	Ναί	90	90,0%
	Όχι	10	10,0%

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον τους. Από την ανάλυση προέκυψε (πίνακας 5) πως οι συχνότερες μορφές σχολικού εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (90%) και η κοινωνική απομόνωση - αποκλεισμός (64%), ενώ σπανιότερα αντιμετωπίζονται φαινόμενα, όπως ο ηλεκτρονικός - διαδικτυακός εκφοβισμός (17%), ο ρατσιστικός εκφοβισμός (28%) και ο σωματικός εκφοβισμός (39%).

Πίνακας 6. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις μορφές σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί

		Συχνότη τα	Ποσοστό
Λεκτικός εκφοβισμός	Ναί	90	90,0%
	Όχι	10	10,0%
Σωματικός εκφοβισμός	Ναί	39	39,0%
	Όχι	61	61,0%
Κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμός	Ναί	64	64,0%
	Όχι	36	36,0%
Σεξουαλικός εκφοβισμός	Ναί	5	5,0%
	Όχι	95	95,0%
Ρατσιστικός εκφοβισμός	Ναί	28	28,0%
	Όχι	72	72,0%
Ηλεκτρονικός- Διαδικτυακός εκφοβισμός	Ναί	17	17,0%
	Όχι	83	83,0%

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως σε τέτοια φαινόμενα συμβάλλουν κυρίως ψυχολογικοί παράγοντες (88%), η προβολή βίας από τα ΜΜΕ (86%) και το οικογενειακό περιβάλλον (81%).

Πίνακας 7. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

		Συχνότη τα	Ποσοστό
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναί	81	81,0%
	Όχι	19	19,0%
Προβολή βίας από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο	Ναί	86	86,0%
	Όχι	14	14,0%
Έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης	Ναί	60	60,0%
	Όχι	40	40,0%
Ρατσισμός-Ξενοφοβία	Ναί	64	64,0%
	Όχι	36	36,0%
Ψυχολογικοί παράγοντες-αδυναμία	Ναί	88	88,0%
	Όχι	12	12,0%
Σωματική δύναμη- αδυναμία	Ναί	67	67,0%
	Όχι	33	33,0%

Οι επόμενες ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς είχαν ως στόχο να αναδείξουν τις κατάλληλες ενέργειες που μπορούν να γίνουν, ώστε να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί ο σχολικός εκφοβισμός.

Από την ανάλυση προέκυψε (πίνακας 7) ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερες ενέργειες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού τη συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές (μ.τ. 4.66, τ.α. 0.54), τη συζήτηση με τους γονείς των μαθητών (μ.τ. 4.68, τ.α. 0.51) και τη συνδρομή ειδικών και αρμόδιων φορέων (μ.τ. 4.52 τ.α. 0.76). Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερα μέτρα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού τις κοινές θετικές δραστηριότητες (μ.τ. 4.49, τ.α. 0.74), τις ομάδες συζήτησης για γονείς (μ.τ. 4.41 τ.α. 0.74) και τη συνεργατική μάθηση (μ.τ. 4.34, τ.α. 0.85) Επίσης, αρκετά σημαντικούς θεωρούν τους κανόνες της τάξης που αφορούν τον εκφοβισμό (μ.τ. 4.02, τ.α. 1.03).

Πίνακας 8. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις ενέργειες που μπορούν να αντιμετωπίσουν και να συμβάλλουν στην πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αντιμετώπιση				
Παραπομπή του δράστη στον διευθυντή	3,42	1,18	1	5
Τιμωρία του δράστη	3,35	1,26	1	5
Αλλαγή σχολείου για τον δράστη	2,79	1,38	1	5
Συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές	4,66	0,54	3	5
Συζήτηση με τους γονείς των μαθητών	4,68	0,51	3	5
Η συνδρομή ειδικών και αρμόδιων φορέων	4,52	0,76	2	5
Πρόληψη				
Κανονισμοί της τάξης για τον εκφοβισμό	4,02	1,03	1	5
Καθορισμός κυρώσεων	3,88	0,98	1	5
Ομαδοσυνεργατική μάθηση	4,34	0,85	1	5
Κοινές θετικές δραστηριότητες	4,49	0,74	1	5
Αυξημένη επιτήρηση στα διαλείμματα	3,91	0,99	1	5
Ομάδες συζήτησης για γονείς	4,41	0,74	2	5

Τέλος, στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τις ενέργειες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Από την ανάλυση των

απαντήσεων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με το ότι πρέπει να προβαίνουν σε παρεμβάσεις προκειμένου να προληφθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (μ.τ. 4.45, τ.α. 0.72) και με το ότι χρειάζονται επιμόρφωση (μ.τ. 4.47, τ.α. 0.64) και βοήθεια από ειδικούς (ψυχολόγους, αρμοδίους φορείς) προκειμένου να διαχειριστούν τον σχολικό εκφοβισμό (μ.τ. 4.45, τ.α. 0.70). Τέλος, προέκυψε ότι δεν είναι σίγουροι αν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι προκειμένου να διαχειριστούν τέτοιου είδους περιστατικά στο σχολείο (μ.τ. 3.16, τ.α. 0.77).

Πίνακας 9. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή

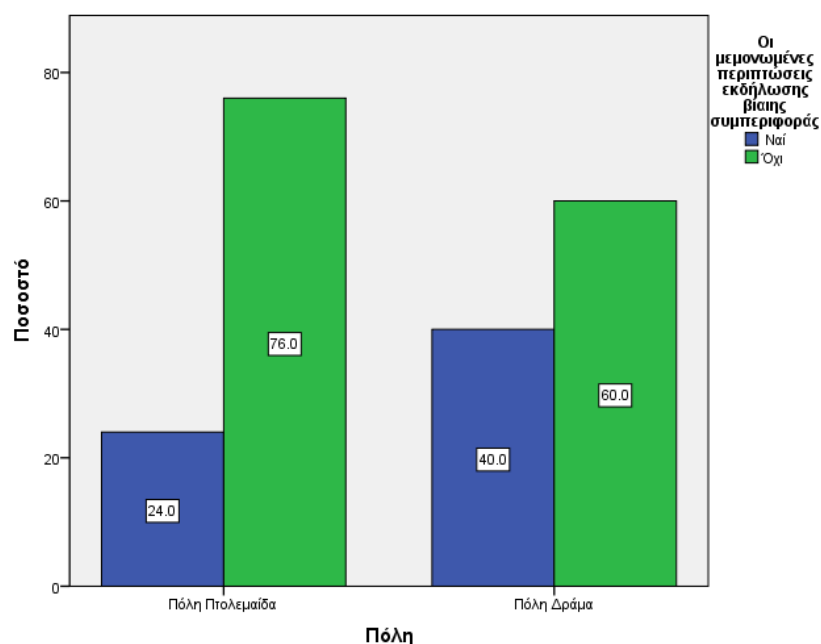
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Θεωρείται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προβαίνει σε παρεμβάσεις προκειμένου να προληφθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	4,45	0,72	2	5
Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα εφοδιασμένος/η προκειμένου να διαχειριστείτε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο;	3,16	0,77	1	5
Θεωρείτε ότι χρειάζεται να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού;	4,47	0,64	2	5
Θεωρείτε ότι χρειάζεστε βοήθεια από ειδικούς (ψυχολόγους, αρμοδίους φορείς) προκειμένου να διαχειριστείτε τον σχολικό εκφοβισμό;	4,45	0,70	2	5

4.3 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την πόλη στην οποία εργάζονται

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων ανάλογα με την πόλη στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.. Η παρουσίαση περιλαμβάνει μόνο τα στατιστικώς σημαντικά ευρήματα.

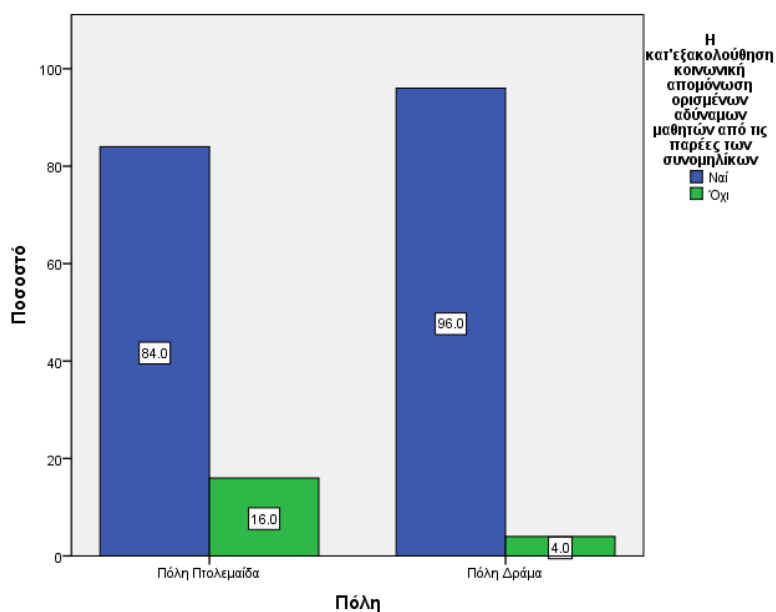
Αρχικά, στο διάγραμμα 1 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά πόλη, με τη μορφή σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών), στην ερώτηση για το αν θεωρούν ότι οι μεμονωμένες περιπτώσεις εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς συνιστούν ενέργεια σχολικού εκφοβισμού. Από τον έλεγχο χ^2 προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p=0.041$), με τους εκπαιδευτικούς της

Δράμας να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (40%) με το ότι οι μεμονωμένες περιπτώσεις εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς συνιστούν ενέργεια σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Πτολεμαΐδας (24%).



Διάγραμμα 1. Διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο πόλεων για το αν οι μεμονωμένες περιπτώσεις εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς είναι ενέργεια σχολικού εκφοβισμού

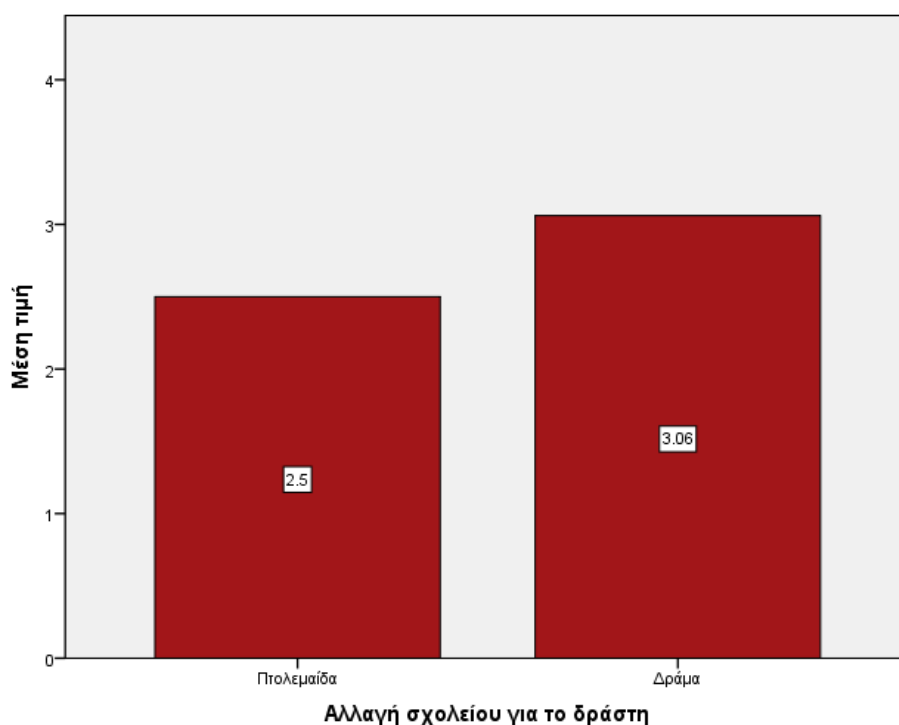
Στη συνέχεια, στο διάγραμμα 2, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά πόλη, με τη μορφή σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών), για το αν η κατ' εξακολούθηση κοινωνική απομόνωση ορισμένων αδύναμων μαθητών αποτελεί ενέργεια σχολικού εκφοβισμού.



Διάγραμμα 2. Διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο πόλεων για το αν η κατ' εξακολούθηση κοινωνική απομόνωση ορισμένων αδύναμων μαθητών είναι ενέργεια σχολικού εκφοβισμού

Από τον έλεγχο χ^2 προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανά πόλη ($p=0.046$), με τους εκπαιδευτικούς της Δράμας να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (96%) με το ότι η κατ' εξακολούθηση κοινωνική απομόνωση ορισμένων αδύναμων μαθητών αποτελεί ενέργεια σχολικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Πτολεμαΐδας (80%).

Τέλος, στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά πόλη για το αν η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του δράστη θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Από τον έλεγχο t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί από τη Δράμα (μ.τ. 3.06) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της Πτολεμαΐδας (μ.τ. 2.5) με το ότι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του δράστη θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ($p=0.036$).



Διάγραμμα 3. Διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο πόλεων για το αν η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του δράστη θα μπορούσε να συμβάλει στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των πόλεων Δράμας και Πτολεμαΐδας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τις πρακτικές διαχείρισής του και τις ανάγκες επιμόρφωσης και υποστήριξής τους. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνοψίζονται παρακάτω:

α) Από την έρευνα διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (76%) δεν έχει λάβει επιμόρφωση σχετική με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλ' αυτά, οι περισσότεροι γνωρίζουν τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και μπορούν να τον διακρίνουν από άλλες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών οι οποίες είναι απλά αρνητικές και ανεπιθύμητες. Αυτό δείχνει, κατά τη γνώμη μας, το μεγάλο ενδιαφέρον τους γι' αυτό το φαινόμενο και την ευαισθησία τους.

β) Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι στα σχολεία τους εντοπίζουν την ύπαρξη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, κυρίως με τη μορφή υβριστικών και κοροϊδευτικών σχολίων. Ωστόσο, έρευνες στην Ολλανδία και στον Καναδά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ένα μικρό μόνο μέρος από το σύνολο των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία τους (Αρτινοπούλου, 2001· Craig, Pepler & Atlas, 2000).

γ) Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού που κυριαρχούν είναι αρχικά ο λεκτικός εκφοβισμός, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την Ευρωπαϊκή Έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα με συντονιστή το «Χαμόγελο του Παιδιού», (Ευρωπαϊκή Έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό, 2012) και την έρευνα του ΕΨΥΠΕ (2012). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν σε έρευνες στη Γερμανία, έρευνα του Schwind και μαθητική έρευνα της Νυρεμβέργης το 1994 (Nuremberg Pupils Survey), αλλά και στη Γαλλία, όπου διαπιστώθηκε ότι συχνότερη είναι η λεκτική βία σε ποσοστό 58% (Αρτινοπούλου, 2001). Επίσης σημαντικό είναι και το ποσοστό της κοινωνικής απομόνωσης ορισμένων μαθητών (64%), ενώ δεν παρατηρούνται φαινόμενα σεξουαλικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

δ) Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, είναι κυρίως ψυχολογικοί (88%), αλλά εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν στους μαθητές τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, καθώς και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Και η έρευνα του Πανεπιστημίου της Βιέννης το 1994 στην Αυστρία εντοπίζει τις αιτίες της επιθετικότητας των μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

ε) Καταλληλότερες ενέργειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές και τους γονείς τους, όπως δείχνει και πρόσφατη έρευνα των Λαμπροπούλου και Μάνεση (2014), καθώς και τη συνδρομή ειδικών και αρμόδιων φορέων. Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο πόλεων, καθώς όσοι εργάζονται στη Δράμα συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που εργάζονται στην Πτολεμαΐδα με το ότι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του δράστη θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

στ) Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αξία των κοινών θετικών δραστηριοτήτων και της συνεργατικής μάθησης στην πρόληψη του φαινομένου, καθώς και της εμπλοκής των γονέων μέσα από ομάδες συζήτησης. Παρόλ' αυτά η έρευνα των Λαμπροπούλου και Μάνεση (2014) διαπίστωσε ότι λιγότεροι εφαρμόζουν προγράμματα ενδυνάμωσης της ομάδας και επίλυσης των συγκρούσεων με το σύνολο των μαθητών.

ζ) Τέλος, φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη παρέμβασής τους προκειμένου να προληφθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά δεν είναι σίγουροι για το αν και κατά πόσο είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι να διαχειριστούν το φαινόμενο. Γι' αυτούς τους λόγους δηλώνουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και βοήθεια από ειδικούς. Σε παρόμοια διαπίστωση προβαίνει και η ποιοτική έρευνα της Gleason (2011) σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι έρευνες των Ziegler & Rosenstein - Manner (1991) και Unnever & Cornell (2003) έδειξαν ότι υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με την παρέμβασή τους, καθώς οι μαθητές θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν παρεμβαίνει στα περιστατικά εκφοβισμού.

η) Αναφορικά με τον τόπο εργασίας τους, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο πόλεων, παρά μόνο στις απόψεις τους για τις μορφές συμπεριφοράς που εντάσσονται στον σχολικό εκφοβισμό και την

αποτελεσματικότητα της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος ως τρόπου αντιμετώπισης του φαινομένου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι υπάρχει διάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, αλλά χρειάζονται στήριξη σ' αυτή τους την προσπάθεια, επιμόρφωση και βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και αρμόδιους φορείς. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που να τους προετοιμάζουν και να τους παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού στα σχολεία τους, κυρίως όμως, ώστε να αναπτύξουν τρόπους και τεχνικές πρόληψης του φαινομένου. Προκύπτει, επίσης, και η ανάγκη να στηρίζονται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί από ειδικούς επιστήμονες και αρμόδιους, δημόσιους ή δημοτικούς, φορείς.

Βέβαια, η παρούσα έρευνα, όπως και κάθε άλλη που χρησιμοποιεί ως ερευνητικό εργαλείο το γραπτό ερωτηματολόγιο, υπόκειται στους περιορισμούς που συνοδεύουν τη χρήση του (Κελπανίδης, 1999). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και τις πρακτικές που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν και δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος, καθώς και το γεγονός ότι η έρευνα περιορίστηκε σε δύο επαρχιακές πόλεις δεν επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Όμως, τα ευρήματά της μπορούν μελλοντικά να αποτελέσουν αφορμή για την οργάνωση συστηματικότερων ερευνών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία: οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Ευρωπαϊκή Έρευνα για τον Σχολικό Εκφοβισμό, (2012). Europe's Antibullying Campaign Project. Συντονιστής έργου: «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Ανακτήθηκε στις 17-3-2015 από <http://www.e-abc.eu/gr/ereuna/>
- ΕΨΥΠΕ, (2012). Δελτίο Τύπου. 7-12-2012. Ανακτήθηκε στις 16-3-2015 από http://epsype.blogspot.gr/p/blog-page_16.html
- Gleason, K. (2011). *How Teachers Deal with Bullying: Best Practices for Identifying and Dealing with Bullying Behaviors among High School Students*. Ανακτήθηκε στις 5-3-2015 από <http://eric.ed.gov/?q=bullying&ft=on&id=ED518580>

- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R., (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, v.21 n.1, Feb 2000, p. 22-36.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.
- Ziegler, S. & Rosenstein- Manner, M. (1991). Bullying at School: Toronto in an International Context. *Research Services* No. 196.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny and N. Morris (eds). *Crime and justice*, vol. 17. Chicago; University of Chicago Press
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Kennedy, T., Russom, A. & Kevorkian, M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy and Leadership* 7(5). Ανακτήθηκε στις 12-3-2015 από <http://eric.ed.gov/?q=bullying&ft=on&id=EJ986398>
- Λαμπροπούλου, Α. & Μάνεσης, Ν. (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. *PEDAGOGY theory & praxis*, 12/2014. σ.83-89.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, τ. 12. Ανακτήθηκε στις 16-3-2015 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf
- O'Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C. & Charach, A. (1997). *Prevalence of Bullying and Victimization among Canadian Elementary and Middle School Children*. Ανακτήθηκε στις 5-3-2015 από <http://eric.ed.gov/?q=Craig%2c+Pepler%2c+%26+Atlas%2c+2000&id=ED427834>
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαδόπουλος, Σ., Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ. & Σταυρίδης, Φ. (2008). *Η Διαχείριση του Χρόνου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Ερευνητική Μελέτη. Θεσσαλονίκη.
- Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Daphne. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 3-3-2015 από http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf
- Παρατηρητήριο Πρόληψης για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, (2014). Ανακτήθηκε στις 26/2/2015 από <http://www.pdeamth.gr/paratiritiriovias/index.php/arthaerev/37-paratiritirio-vias>
- Smith, P.K. & Sharp, S., (eds) (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, London.
- Tattum, D & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*, London: David Fulton

Unnever & Cornell (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence*, v2, n2, p. 5-27. Ανακτήθηκε στις 4-3-2115 από <http://eric.ed.gov/?q=Unnever+and+Cornell+&id=EJ677689>

Ο συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας και η συμβολή του στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών: η περίπτωση της Μελέτης Μαθήματος

The collaborative planning of teaching and its contribution to the achievement of students' learning: the case of Lesson Study

Ευρυδίκη-Μαρία Κανελλοπούλου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.Ed.), evikanell@gmail.com

Μαρία Δάρρα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επίκουρη Καθηγήτρια, (Ph. D), darra@aegean.gr

Eurydice-Maria Kanellopoulou, Teacher of Secondary Education (M.Ed.), evikanell@gmail.com

Maria Darra, University of the Aegean, Department of Primary School Education, Assistant Professor (Ph. D), darra@aegean.gr

Abstract: The key aim of the present study is to examine the contribution of Lesson Study in the context of collaborative planning of teaching, aiming at the students' learning attainment. The qualitative research held from February 12th to April 1st 2016, took place in the second class of a high school, in Attica and 31 students in total participated. It concludes that Lesson Study detailed planning, sincere and effective cooperation of teachers with mutual respect, togetherness and fellowship, are fundamental elements for success. In addition, the study pinpointed the important contribution of the teamwork teaching method to students' learning, which was developed in the context of Lesson Study. The understanding of the research lesson by the majority of students and their positive attitude to future implementation is an important finding of the survey. Instead, a minor percentage of students remained neutral. Almost total participation of students in teaching and their answers to individual and group worksheets showed their better understanding of knowledge.

Keywords: Lesson Study, literature, collaborative planning of teaching, research lesson, reflection, students learning.

Περίληψη: Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος, στο πλαίσιο του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε από τις 12 Φεβρουαρίου ως την 1 Απριλίου του 2016 στη Β' τάξη Λυκείου του νομού Αττικής και συμμετείχαν συνολικά 31 μαθητές, προκύπτει ότι ο

λεπτομερής σχεδιασμός της Μελέτης Μαθήματος, η ειλικρινής και ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμμετοχή τους σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, σύμπνοιας και συναδελφικότητας, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του. Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε την πολύ σημαντική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της Μελέτης Μαθήματος, στη μάθηση των μαθητών. Η κατανόηση του ερευνητικού μαθήματος από την πλειοψηφία των μαθητών και η θετική τους στάση σε μελλοντική εφαρμογή του, αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας. Απεναντίας, ένα μικρό ποσοστό μαθητών τήρησε ουδέτερη στάση. Από τη σχεδόν καθολική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και τις απαντήσεις τους στις ατομικές και ομαδικές ασκήσεις των φύλλων εργασιών, διαπιστώθηκε η πληρέστερη κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: Lesson Study (Μελέτη Μαθήματος), λογοτεχνία, συνεργατικός σχεδιασμός διδασκαλίας, ερευνητικό μάθημα, αναστοχασμός, επίδοση μαθητών

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα είναι αναγκαία για την εύρυθμη λειτουργία της και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού της έργου (Κουτούζης, 2008). Ειδικότερα, από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη συμβολή του στην κατάκτηση της γνώσης των μαθητών προκύπτουν τα εξής:

- Στην οικοδόμηση του συνεργατικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η Μελέτη Μαθήματος. Η επιτυχία της καινοτόμου αυτής μεθόδου προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με κοινό γνωστικό αντικείμενο, στο σχεδιασμό και στη διδασκαλία ενός μαθήματος (Ρεκαλίδου, 2012).
- Με τη διδακτική αυτή προσέγγιση αντιμετωπίζονται δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, που οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εγκλωβίζονται σε μια ατομικιστική νοοτροπία, η οποία ενισχύει την απομόνωσή τους στην τάξη (Hargreaves, 1993). Η έλλειψη επικοινωνίας δυσχεραίνει την οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επαγγελματική τους ανέλιξη και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και δράσεων στη σχολική μονάδα (Raymond, Butt, & Townsend, 1993).
- Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν, ότι η Μελέτη Μαθήματος οικοδομεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και καλλιεργεί την υποκίνηση για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη (Lewis, Perry & Hurd, 2004). Επίσης, η εθελοντική και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας του (Lewis & Hurd, 2011).

- Η ανάλυση του τρόπου σκέψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος αποτελεί μια επιπλέον σημαντική ιδιότητα της Μελέτης Μαθήματος. Για τη διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και διαμορφώνουν συνεργατικά όλοι μαζί μια κοινή βάση αντιλήψεων για τη διδασκαλία του αποφασίζοντας από κοινού τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας του (Lewis & Hurd, 2011).
- Η Μελέτη Μαθήματος συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Οι τελευταίοι συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της δραστηριοποίησής τους σε ομαδικές διαδικασίες και δράσεις, αναπτύσσοντας σημαντικές δεξιότητες που βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Darling–Hammond & Richardson, 2009).
- Για την επιτυχή εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ειλικρινούς και αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσω της επικοινωνίας, οικοδομείται η συνεργατική κουλτούρα, η οποία απαιτείται για την επιτυχή υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος (Stepanek, et al., 2007).

Η εργασία δομείται σε έξι ενότητες. Η πρώτη παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και συγκεκριμένα εστιάζει στο συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη Μελέτη Μαθήματος και τη επίτευξη της μάθησης των μαθητών. Στη δεύτερη παρουσιάζονται ο βασικός σκοπός, οι ειδικότεροι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, στην πέμπτη η συζήτηση των αποτελεσμάτων και στην έκτη τα συμπεράσματα.

1. Συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, Μελέτη Μαθήματος και επίτευξη της μάθησης : θεωρητική προσέγγιση

1.1. Συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας

Η γόνιμη αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, οικοδομεί το συνεργατικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Η συνεργατική αυτή κουλτούρα διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην αμοιβαία εκτίμηση (Σύβακα & Γκινούδη, 2014) και στην υποστήριξη και ενθάρρυνση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Raymond, Butt & Townsend, 1993). Προϋποθέτει, επίσης, ειλικρινή διάθεση για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων για την επίτευξη των κοινών τους στόχων (Κούλα, 2011). Θεμελιώνεται, ακόμα, με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (Πασιαρδή, 2001) για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Clark, 1993).

Η συνεργατική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας. Μέσα σε αυτές, οι διδάσκοντες λόγω διαφορετικών αντιλήψεων και στόχων (Κούλα, 2011), μπορεί να διαφωνούν έντονα και να οδηγούνται σε συγκρούσεις. Στο πλαίσιο, όμως, της συνεργατικής κουλτούρας, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά (Μπουραντάς, 2001), εντοπίζονται σε επίπεδο ιδεών και όχι προσώπων, και καταλήγουν στη δημιουργική σύνθεση των απόψεων (Σύβακα & Γκινούδη, 2014).

Στις σχολικές μονάδες που δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί απομονωμένοι στη μοναξιά της τάξης, αρκούνται στην τυπική διδασκαλία του μαθήματος και αποφεύγουν τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δράσεις (Hargreaves, 1993). Δεν αναλαμβάνουν δημιουργικές και καινοτόμες πρωτοβουλίες, θεωρώντας ότι δεν ανήκουν στα καθήκοντά τους. Η τυπική τους παρουσία στη λειτουργία του σχολείου υποδηλώνει την ατομικιστική τους νοοτροπία και την αδιαφορία για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 2008). Οι καθηγητές, μέσω της συνεργατικής κουλτούρας και της ομαδικής εργασίας, μπορούν να αντιμετωπίζουν την πίεση της καθημερινότητας πιο αποτελεσματικά και δημιουργικά. Μπορούν από κοινού να επεξεργάζονται σχέδια μαθημάτων και να εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας για τη βελτίωσή τους (Raymond, Butt & Townsend, 1993). Επίσης, οι κοινές αυτές διδακτικές πρακτικές ενισχύουν το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους, αναβαθμίζοντας την ποιότητα του έργου τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η δημιουργία φιλικού εργασιακού κλίματος, στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας, οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (DiPaola, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που καινοτομούν, εφαρμόζοντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, και αναστοχάζονται σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, βελτιώνουν τη διδασκαλία τους και ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών, δημιουργώντας κατάλληλες δραστηριότητες για τις ανάγκες των μαθητών τους (Δεδούλη, χ.χ., ; Σοφός & Δάρρα, 2015).

Η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας συμβάλλει αποφασιστικά εκτός από τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομμάτης & Σάλμοντ, 2013) και στην αναβάθμιση της επίδοσης των μαθητών (Oliva, 1993). Οι μαθητές παρατηρώντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξοικειώνονται με την ανταλλαγή ιδεών και το γόνιμο διάλογο. Μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις

των συμμαθητών τους, να λειτουργούν μέσα σε ομάδες και να αναλαμβάνουν συλλογική δράση για την επίτευξη κοινών στόχων (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

1.2. Μελέτη Μαθήματος

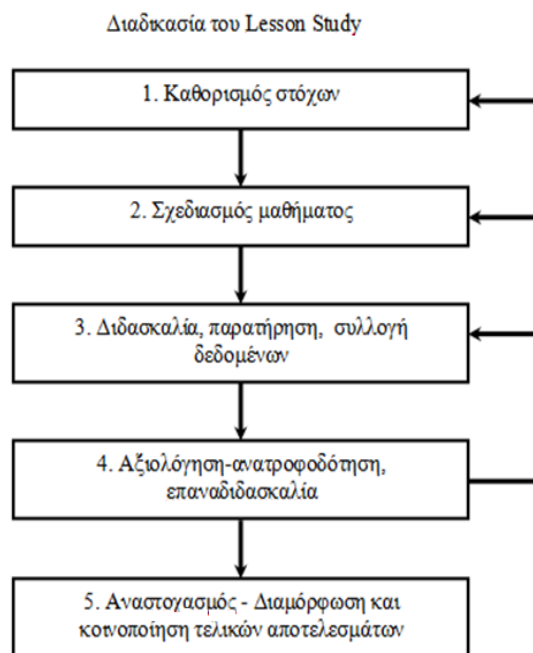
Η Μελέτη Μαθήματος είναι μια διαδικασία βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίστηκε αρχικά στην Ιαπωνία (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013).

Στο πλαίσιο της αξιοποίησής της, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συλλογικά για την επαγγελματική τους εξέλιξη, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, μέσω του σχεδιασμού ενός ερευνητικού μαθήματος (Πεντέρη, Καραδημητρίου & Ρεκαλίδου, 2013). Η διδασκαλία και η παρατήρησή του, χρησιμεύει για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Η χρήση των δεδομένων αυτών για την ανατροφοδότηση και τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Stepanek, Appel, Leong, Mangan & Mitchell, 2007).

1.2.1. Φάσεις της Μελέτης Μαθήματος

Για την υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν 10-15 ώρες κατανεμημένες σε 3-4 εβδομάδες (Fernandez, 2002). Η διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Stepanek, Appel, Leong, Mangan & Mitchell, 2007), περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

- I. Καθορισμός μαθησιακών στόχων
- II. Σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος
- III. Διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος
- IV. Αξιολόγηση - ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία
- V. Αναστοχασμός - Διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων



Εικόνα 1. Φάσεις Μελέτης Μαθήματος (Προσαρμογή από Stepanek et al., 2007)

I. Καθορισμός μαθησιακών στόχων

Στην πρώτη φάση της διαδικασίας εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού σχηματίζοντας μια ολιγομελή ομάδα 3-6 ατόμων (Cerbin & Kopp, 2011), για να εξετάσουν τους στόχους που επιδιώκουν να κατακτήσουν οι μαθητές τους. Μελετώντας το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη, ανιχνεύουν κενά ανάμεσα στους μελλοντικούς αυτούς στόχους και την υπάρχουσα πραγματικότητα. Αναζητούν ένα σημαντικό θέμα για τους μαθητές το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον ή μαθησιακή δυσκολία ή μια νέα ενότητα που έχει προστεθεί πρόσφατα στη διδακτέα ύλη. Διερευνούν, μέσω του καταιγισμού ιδεών, στο πλαίσιο ενός γόνιμου διαλόγου, τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα κατευθύνουν τους μαθητές τους στην κατάκτηση της γνώσης του συγκεκριμένου θέματος. Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογώντας τις επιλεγμένες διδακτικές τους προσεγγίσεις, θέτουν τις βάσεις ενός σωστού σχεδιασμού των μαθησιακών στόχων (Ρεκαλίδου, 2012; Lewis & Hurd, 2011).

II. Σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια ενότητα από τη διδακτέα ύλη και συνεργατικά σχεδιάζουν λεπτομερώς ένα ερευνητικό μάθημα (research lesson). Το μάθημα αυτό θα υλοποιήσει τους επιδιωκόμενους στόχους, για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και ειδικότερα όχι τί θα μάθουν, αλλά κυρίως πώς θα μάθουν (Cerbin & Kopp, 2006). Στο συγκεκριμένο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να οργανώσουν από κοινού τη διδασκαλία. Διαμορφώνουν το μοντέλο μαθησιακής πορείας που θα ακολουθήσουν, προβλέπουν τις

αναμενόμενες ερωτήσεις-απορίες των μαθητών τους (Verhoef & Tall, 2011) και ετοιμάζουν ένα σχέδιο συλλογής δεδομένων. Στη διάρκεια των συναντήσεων αυτών γίνονται παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης του σχεδίου διδασκαλίας. Στο τέλος της φάσης αυτής, προκύπτει ένα γραπτό αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο η ομάδα καλείται να εφαρμόσει στην τάξη (Ρεκαλίδου, 2012; Lewis & Hurd, 2011).

III. Διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος

Το ερευνητικό μάθημα διεξάγεται, με το ένα μέλος της ομάδας να διδάσκει και τα υπόλοιπα να παρατηρούν και να συλλέγουν δεδομένα για τη διδασκαλία και την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές (Shaun, 2014). Η συλλογή των δεδομένων αυτών μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορα μέσα. Η καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων, καθώς και οι προφορικές και γραπτές απαντήσεις των μαθητών αξιοποιούνται στην επόμενη φάση, που είναι η αξιολόγηση-ανατροφοδότηση (Ρεκαλίδου, 2012; Stepanek et al., 2007).

IV. Αξιολόγηση-ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναλύουν διεξοδικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η άσκηση κριτικής στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση-ανατροφοδότηση αποσκοπεί στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για το σχεδιασμό του μαθήματος και της ενότητας και, συνεπώς, για τη βελτίωση της μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή των βελτιώσεων μπορεί να σηματοδοτήσει το τέλος των φάσεων της διαδικασίας της Μελέτης Μαθήματος ή να οδηγήσει στον επανασχεδιασμό του ίδιου μαθήματος ή στη διεξαγωγή επόμενων κύκλων Μελέτης Μαθήματος με διαφορετικό θέμα διδασκαλίας (Easton, 2009). Αν στο πλαίσιο της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης κριθεί σκόπιμη η επανάληψη του ερευνητικού μαθήματος, λόγω λανθασμένων προφορικών ή γραπτών απαντήσεων στα φύλλα εργασίας των μαθητών, ο επανασχεδιασμός υλοποιείται σε ένα άλλο τμήμα της ίδιας τάξης, από έναν άλλο εκπαιδευτικό της ίδιας ομάδας (Ρεκαλίδου, 2012).

V. Αναστοχασμός-Διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων

Η διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό, τη διαμόρφωση και την καταγραφή των τελικών συμπερασμάτων και τη δημοσιοποίησή τους (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2007). Ο αναστοχασμός ενισχύει τη συλλογικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επανεξετάζουν το ερευνητικό μάθημα (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Η γραπτή διατύπωση των συμπερασμάτων πραγματοποιείται μέσα από διαλογική συζήτηση και από κοινού ανάλυση των δεδομένων και αποτελεσμάτων του ερευνητικού μαθήματος. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, που ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν τη Μελέτη Μαθήματος.

1.2.2. Η συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας

Η Μελέτη Μαθήματος αναπτύσσει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ενδυναμώνει τις φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας. Ειδικότερα, με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, καλλιεργείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η γόνιμη ανταλλαγή ιδεών, στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας (Καμπουρίδης, 2002). Στις συναντήσεις των ομάδων εργασίας της Μελέτης Μαθήματος, αναπτύσσονται ειλικρινείς σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης. Μέσω της Μελέτης Μαθήματος και της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να εκτεθούν και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους (Thiessen, 1993). Η αποδέσμευση από την απομόνωση της τάξης (Hargreaves, 1993), συμβάλλει στη μεταξύ τους συνεργασία και υποστήριξη και αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Οι ειλικρινείς και φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη Μελέτη Μαθήματος, εδραιώνουν το διάλογο και τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Η εποικοδομητική αυτή αλληλεπίδραση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα θέματα λειτουργίας του σχολείου.

1.3. Μάθηση μαθητών

Η μάθηση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εφαρμόζοντας τις πιο κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές επιδιώκουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους και να ενισχύσουν τη μάθησή τους.

Η μάθηση των μαθητών επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν ο τρόπος διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρικός και όχι δασκαλοκεντρικός. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση των μαθητών και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, συμβάλλουν καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την έμφυτη ανάγκη τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους (Βοσνιάδου, χ.χ.; Δεδούλη, χ.χ.).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, διαμορφώνουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, το οποίο στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη και ικανότητα. Η διάθεση του απαραίτητου χρόνου για εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, μέσω επιλεγμένων και κατάλληλα διαμορφωμένων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών και υποστηρίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, η μάθησή τους βελτιώνεται σημαντικά. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορα κίνητρα για τους μαθητές τους, ενθαρρύνοντας τις προσπάθειές τους και καλλιεργώντας τη συνεργασία μεταξύ τους και όχι τον ανταγωνισμό, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη μάθηση των μαθητών (Βοσνιάδου, χ.χ.).

1.4. Κριτική αποτίμηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας

Από τον προαναφερθέντα θεωρητικό προβληματισμό γίνεται αντιληπτό, ότι ο εντοπισμός των διδακτικών πρακτικών και παραγόντων/παραμέτρων με την μεγαλύτερη θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και κατά συνέπεια στη σχολική επιτυχία των μαθητών είναι ένα από τα σημαντικά ζητούμενα.

Επιπρόσθετα, στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν και δεδομένου ότι:

α. η Μελέτη Μαθήματος θα μπορούσε να περιγραφεί ως μία σειρά διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη,

β. ο σκοπός της Μελέτης του Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών ομάδας εκπαιδευτικών οι οποίοι στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους,

γ. ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, ως κριτήριο αποτελεσματικότητάς της, είναι πολύ σημαντικός,

δ. στο πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος ενισχύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και βελτιώνεται η μάθηση των μαθητών και

ε. υπάρχει έλλειψη αντίστοιχων ερευνητικών εργασιών για την αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος στη ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διερεύνηση της συμβολής του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εφαρμογής της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

Τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τη συμβολή και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύγχρονων προσεγγίσεων βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως είναι η προσέγγιση της Μελέτης Μαθήματος, στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών, ένα θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναμένεται να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης στον τομέα της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του παρεχόμενου στα σχολεία εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εφαρμογής της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να

διερευνήσει: α. τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών, όπως αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους και β. τις στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην ενίσχυση της μάθησής τους.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

1^ο: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών, όπως αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους;

2^ο: Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην ενίσχυση της μάθησής τους;

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό για λόγους τριγωνοποίησης.

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη και όχι τυχαία, όπως γίνεται στις ποσοτικές έρευνες, οι οποίες αποβλέπουν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους. Αντίθετα, οι ποιοτικές έρευνες αποσκοπούν στην πιο διεξοδική και αναλυτική εξέταση ενός θέματος (Creswell, 2011). Στην παρούσα ερευνητική εργασία, κριτήριο επιλογής ήταν η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση της επίδρασης της Μελέτης Μαθήματος στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Η ποιοτική αυτή έρευνα απαιτεί άμεση πρόσβαση της ερευνήτριας στο περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας. Η επιλογή του σχολείου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια συνέβαλε αποφασιστικά στην πραγματοποίησή της.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Β' τάξη Γενικού Λυκείου της Ανατολικής Αττικής από τις 12 Φεβρουαρίου ως την 1 Απριλίου του 2016, στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας με την άδεια των αρμόδιων σχολικών συμβούλων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συμμετείχαν ο διευθυντής και, αρχικά, όλοι οι φιλόλογοι του σχολείου (4), ενώ ένας στη συνέχεια αποχώρησε. Επίσης, συμμετείχαν τα δύο τμήματα της Β' Λυκείου, εκ των οποίων το πρώτο αποτελείται από δεκαέξι (16) μαθητές ως ομάδα πειραματισμού και το δεύτερο από δεκαπέντε (15) ως ομάδα ελέγχου. Οι συναντήσεις των καθηγητών διεξάγονταν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σε τακτική εβδομαδιαία βάση εντός του σχολικού ωραρίου και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική.

Ως προς την επεξεργασία των δεδομένων, οι ηχογραφημένες συναντήσεις και οι διδασκαλίες, του παραδοσιακού και του ερευνητικού μαθήματος, απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε ψηφιακή μορφή ως αρχεία κειμένου (Creswell, 2011). Ακολούθως, τα αρχεία αυτά εισήχθησαν στο πρόγραμμα Atlas.ti. για την ανάλυση του περιεχομένου τους μέσω της επεξεργασίας και της κωδικοποίησής τους, δηλαδή τη διαίρεση των κειμένων σε

μέρη δίνοντάς τους έναν τίτλο. Οι τίτλοι αυτοί ομαδοποιήθηκαν και σε συνδυασμό με τις άλλες πηγές δεδομένων της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σε διάφορα πεδία, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.1. Συλλογή δεδομένων της έρευνας

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη Μελέτη Μαθήματος και διδασκαλίες (παραδοσιακή και ερευνητικού μαθήματος). Επίσης, δεδομένα αποτέλεσαν ημερολόγια, που τηρήθηκαν κατά το χρόνο υλοποίησης της Μελέτης Μαθήματος από το διευκολυντή και τον καταγραφέα της ομάδας, καθώς και τα πρωτόκολλα σχεδιασμού, παρατήρησης, αναστοχασμού και αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος. Πηγές, επίσης, αποτέλεσαν οι εργασίες των μαθητών, καθώς και τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές. Από τα ερωτηματολόγια προκύπτουν και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν τη σε βάθος ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Η ύπαρξη των παραπάνω διαφορετικών πηγών δεδομένων, συνέβαλε μέσω της τριγωνοποίησης στην επικύρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που προσδίδουν σε αυτή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Robson, 2010).

α. Οι συναντήσεις και οι διδασκαλίες

Οι συναντήσεις και οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Μελέτης Μαθήματος, ηχογραφήθηκαν για την πληρέστερη συλλογή δεδομένων και την καλύτερη τεκμηρίωση της έρευνας.

Στην εισαγωγική συνάντηση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν διεξοδικά για το περιεχόμενο και τις φάσεις της Μελέτης Μαθήματος. Ως αντικείμενό του, επιλέχτηκε ομόφωνα το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, το οποίο παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες και είναι το μοναδικό μάθημα που διδάσκει το σύνολο των φιλολόγων της σχολικής μονάδας. Συμφωνήθηκε, επίσης, να διδαχθεί ένα συγκεκριμένο ποίημα και η παραδοσιακή του διδασκαλία να διεξαχθεί πριν από την έναρξη της διαδικασίας της Μελέτης Μαθήματος, ώστε ο διδάσκων να μην επηρεαστεί από την εφαρμογή του νέου τρόπου διδασκαλίας. Καθορίστηκε ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της παραδοσιακής διδασκαλίας και των επόμενων συναντήσεων. Οι έξι συναντήσεις που ακολούθησαν, μετά την παραδοσιακή διδασκαλία, αφιερώθηκαν στο λεπτομερή σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος. Η τελευταία συνάντηση που πραγματοποιήθηκε μετά τη διδασκαλία πρόσφερε σημαντικά δεδομένα για την αξιολόγηση-ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό του ερευνητικού μαθήματος.

β. Ημερολόγια συναντήσεων

Τα ημερολόγια συναντήσεων αποτέλεσαν ένα ακόμη εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς σε αυτά καταγράφονταν σημαντικά στοιχεία των συναντήσεων της Μελέτης Μαθήματος, αμέσως μετά το τέλος τους. Τα στοιχεία αυτά ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα, ιδίως όταν μεσολαβούσε ένα εύλογο χρονικό διάστημα μεταξύ των συναντήσεων και υπήρχε ο κίνδυνος να ξεχαστούν και να αγνοηθούν. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκαν δύο τύποι ημερολογίων, που προέρχονται από τους Stepanek et al., (2007).

Στον πρώτο τύπο, το ημερολόγιο συμπληρώθηκε από ένα μέλος της ομάδας και στο δεύτερο από το διευκολυντή. Τα δύο αυτά μέλη της ομάδας άλλαζαν σε κάθε συνάντηση. Τα δύο ημερολόγια είχαν κοινά πεδία που σχετίζονταν με τους στόχους και τα κύρια σημεία της συνάντησης και διαφοροποιούνταν στα υπόλοιπα πεδία.

Ειδικότερα, στο ημερολόγιο του μέλους καταγράφηκαν στοιχεία που αφορούσαν το περιεχόμενο της συνάντησης, τη διδασκαλία, τη μάθηση των μαθητών και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους της ομάδας. Αναφέρονταν, επίσης, τα βήματα για το σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης και καθοριζόταν το περιεχόμενό της.

Στο αντίστοιχο ημερολόγιο, ο διευκολυντής, αρχικά ανέφερε τις ενέργειές του, οι οποίες συνέβαλαν στην αποτελεσματική συμμετοχή των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια, σημείωνε τυχόν προβλήματα που προέκυπταν κατά τη συνάντηση, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Τέλος, ανέφερε το βαθμό συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας, καθώς και την ενδεχόμενη ενίσχυση της συνεργασίας τους.

γ. Εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού του ερευνητικού μαθήματος

Τα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού είναι έντυπα, τα οποία είναι απαραίτητα για την ποιοτική έρευνα και η σωστή επιλογή και προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της παρούσας έρευνας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της. Στο εργαλείο παρατήρησης, που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια του ερευνητικού μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας που παρακολούθησαν τη διδασκαλία του μέλους της, καταγράφηκαν διάφορες παράμετροι της διδασκαλίας. Το εργαλείο αναστοχασμού, συμπληρώθηκε από το διδάσκοντα, μετά το ερευνητικό μάθημα. Στην παρούσα εργασία, τα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού του μαθήματος αποτελούν προσαρμογή του προτεινόμενου από τους Kyriakides et al. (2009) εργαλείου παρατήρησης και αναστοχασμού της διδασκαλίας.

Ειδικότερα, η πρώτη παράμετρος που εξετάστηκε σύμφωνα με τα προαναφερόμενα εργαλεία ήταν αυτή του **προσανατολισμού**. Δηλαδή, αν ο καθηγητής ενημέρωσε άμεσα τους μαθητές για τους στόχους του μαθήματος ή τους παρακίνησε να τους ανακαλύψουν μόνοι τους. Η δεύτερη αφορούσε την **οργάνωση του μαθήματος**. Πιο αναλυτικά, διερευνήθηκε αν ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του, ακολουθώντας ένα σαφές και ξεκάθαρο σχέδιο. Στην τρίτη παράμετρο της **εφαρμογής**, ελέγχθηκε η χρήση

δραστηριοτήτων εφαρμογής των νέων γνώσεων, που αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία. Οι **τεχνικές των ερωτήσεων** που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, αποτέλεσαν την τέταρτη παράμετρο. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκε αν οι ερωτήσεις που υπέβαλε ο διδάσκων ήταν κατανοητές και αρκετές, ώστε να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών. Η **χρήση μοντέλων διδασκαλίας** αποτέλεσε την πέμπτη παράμετρο. Εξετάστηκε η συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη από τους μαθητές στρατηγικών και τεχνικών προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων. Η έκτη παράμετρος αφορούσε τη **διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος**. Ελέγχθηκε η σωστή οργάνωση και κατανομή του χρόνου από το διδάσκοντα για την υλοποίηση των στόχων και τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία. Η έβδομη παράμετρος εξέτασε την **τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον**. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε αν ο διδάσκων διαμόρφωσε ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, που διευκόλυνε το γόνιμο διάλογο και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικού. Η όγδοη παράμετρος αφορούσε την **αξιολόγηση**. Σε αυτήν, παρατηρήθηκε ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών από το διδάσκοντα και η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές.

Τέλος, στα εργαλεία παρατήρησης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατέγραψαν **γενικές παρατηρήσεις** από τη συνολική εξέταση της διδασκαλίας. Επισήμαναν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας, σε ποιες φάσεις της η συμμετοχή των μαθητών ήταν πιο ενεργητική και κατέθεσαν βελτιωτικές προτάσεις.

Το εργαλείο αναστοχασμού του ερευνητικού μαθήματος, συμπληρώθηκε από το διδάσκοντα αμέσως μετά τη διδασκαλία του. Περιελάμβανε τις ίδιες ακριβώς παραμέτρους με το εργαλείο παρατήρησης. Η σύγκριση των παραμέτρων, από τις διαφορετικές οπτικές του διδάσκοντος και των παρατηρητών, επέτρεψε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από την έρευνα αυτή.

δ. Πρωτόκολλο αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος

Το πρωτόκολλο αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος ήταν απαραίτητο για την πληρότητα της έρευνας. Αξιοποιήθηκε το προτεινόμενο από τους Stepanek et al. (2007) και υλοποιήθηκε σε **τέσσερα** βήματα.

Στο πρώτο βήμα, της **συλλογής και κριτικής δεδομένων**, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν τα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού του ερευνητικού μαθήματος. Επίσης, έλαβαν υπόψη τις σημειώσεις τους, καθώς και τις απαντήσεις των μαθητών, προφορικές και γραπτές. Στην **ανάλυση δεδομένων**, προσδιόρισαν το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων και τα σημεία της διδασκαλίας που βοήθησαν ή δυσκόλεψαν τους μαθητές στην κατάκτηση των στόχων του μαθήματος. Στον **προσδιορισμό των αναγκαίων αλλαγών**, αποφάσισαν από κοινού ποια τμήματα της διδασκαλίας στέφθηκαν από επιτυχία και ποια χρειάζονται αλλαγές και βελτιωτικές παρεμβάσεις. Στο τελικό βήμα της **αναθεώρησης του σχεδίου μαθήματος**, οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ένα αναθεωρημένο

και λεπτομερές σχέδιο διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους.

ε. Εργασίες μαθητών

Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν σε μια γραπτή εργασία που αποσκοπούσε στον έλεγχο της κατάκτησης της γνώσης. Κατά τη διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς σε φύλλα εργασίας, ατομικά και ομαδικά. Στις ομαδικές εργασίες, ασχολήθηκαν με ένα παράλληλο κείμενο και με μια άσκηση που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Μέσω των ατομικών εργασιών, ελέγχθηκε ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

στ. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Μετά το τέλος του ερευνητικού μαθήματος, η ομάδα της Μελέτης Μαθήματος διένειμε στους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν αυτοσχέδιο και διαμορφώθηκε από την ίδια. Το ερωτηματολόγιο αυτό, περιελάμβανε πέντε (5) ερωτήσεις κλειστού και πέντε (5) ανοικτού τύπου για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών σχετικά με τη Μελέτη Μαθήματος. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες ήταν ερωτήσεις ιεράρχησης πεντάβαθμης κλίμακας Likert, οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν την ικανοποίησή τους ή μη, από το νέο τρόπο διδασκαλίας. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, κλήθηκαν να καταγράψουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του ερευνητικού μαθήματος, τις προτάσεις τους για τη βελτίωσή του, καθώς και τί διευκόλυνε ή δυσχέρανε τη συμμετοχή τους σε αυτό.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών

Από τις γραπτές εργασίες των μαθητών, οι οποίες απαντήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού μαθήματος, η ομάδα των εκπαιδευτικών διαπίστωσε μια σαφή κατανόηση των στόχων του μαθήματος και μια ικανοποιητική ανταπόκριση από το σύνολο των μαθητών. Η καθολική συμμετοχή, ακόμα και των αδύναμων μαθητών, θεωρήθηκε ως επιτυχία της Μελέτης Μαθήματος και ανέδειξε τη θετική του συμβολή στη μάθηση των μαθητών.

Η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, κατά τη διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος, καταγράφηκε επίσης **στα εργαλεία παρατήρησης** των μελών της ομάδας που παρακολούθησαν τη διδασκαλία ως εξής:

Καθηγητής Δ: Δίνοντας ευκαιρίες σε αδύναμους μαθητές να συμμετάσχουν ή να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους...Ο εκπαιδευτικός υπέβαλε σαφείς και αρκετές ερωτήσεις δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εμπλακούν στη συζήτηση... Παροτρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους και να την τεκμηριώσουν... Διαμορφώθηκε ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη που ευνοούσε τη μάθηση...Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος....

Καθηγητής Β: Οι μαθητές, παρά τις όποιες αδυναμίες, συμμετείχαν ενεργά και ατομικά και σε ομάδες.

Στο εργαλείο αναστοχασμού είναι, επίσης, εμφανής η πληρέστερη κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές, όπως καταγράφηκε από το διδάσκοντα του ερευνητικού μαθήματος:

Καθηγητής Α: Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος...κινητοποιήθηκαν όλοι οι μαθητές και επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι...υποβλήθηκαν πολλές ερωτήσεις με σκοπό να κινητοποιηθούν οι μαθητές, να αυτενεργήσουν και να ανακαλύψουν την αισθητική απόλαυση της ποίησης... η ανάλυση του ποιητικού κειμένου καλλιέργησε την κριτική σκέψη των μαθητών...Ο τρόπος διδασκαλίας προωθούσε την ενεργητική μάθηση...Δημιουργήθηκε ένα φιλικό και συνεργατικό κλίμα μάθησης, ενισχύθηκε η γόνιμη ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών...

Η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, φάνηκε ακόμα από τα παρακάτω αποσπάσματα της συνάντησης μετά το ερευνητικό μάθημα:

Καθηγητής Α: ...Θεωρώ ότι τα παιδιά συμμετείχαν. Παρατήρησαν, πρόσεξαν, απάντησαν στις ερωτήσεις και στην ομαδοσυνεργατική ανταποκρίθηκαν και με την αφόρμηση τα πήγαν καλά.

Καθηγητής Β: ...Οι μαθητές μπορούσαν να τους δουν (τους στόχους) και έκανες και ανατροφοδότηση κάθε τόσο αν έχουν καλυφθεί οι στόχοι ή όχι. Και τελικά νομίζω καλύφθηκαν όλοι οι στόχοι που είχες αναγράψει...

.....

Καθηγητής Α: Και οι μαθητές που παρακολουθούσες ανταποκρίθηκαν στις ασκήσεις;

Καθηγητής Β: Ανταποκρίθηκαν. Και οι ασκήσεις που τις ελέγξαμε ήταν καλές σε όλα τα επίπεδα. Και στις Νέες Τεχνολογίες έκαναν ενδιαφέρουσες παρουσιάσεις και στους άλλους τομείς απάντησαν με τέτοιο τρόπο που καταλάβαμε ότι κατανόησαν το μάθημα.

Καθηγητής Α: Ναι. Και συ συνάδελφε στην ομάδα σου είδες ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με τις ασκήσεις;

Καθηγητής Δ: Σίγουρα ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά. Βέβαια εδώ χρησιμοποιήσαμε και τον πίνακα πάρα πολύ, αφίσες, βιντεοπροβολέα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Καθηγητής Α: Βοήθησαν αυτά. Αυτό τους άρεσε.

.....

Καθηγητής Α: ... Τώρα τις δραστηριότητες που και εγώ τις είδα, παρατήρησα ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν, ακόμα και μαθητές οι οποίοι στη διδασκαλία συνήθως στα προηγούμενα μαθήματα έβλεπα ότι δε συμμετείχαν. Τώρα τους είδα να συμμετέχουν, να δουλεύουν και μέσα στην ομάδα, γιατί περνούσα και κοιτούσα πώς δούλευε η ομάδα. Έβλεπα ότι συμμετείχαν. Αυτό ήταν ενθαρρυντικό.

...

Καθηγητής Β: ... Οι μαθητές πιστεύω ότι κατάλαβαν το μάθημα γενικά πολύ καλά.

Καθηγητής Α: Και εγώ αυτό το είδα. Όντως τα κατάφεραν και αδύναμοι μαθητές. Αυτό τους βοήθησε.

Καθηγητής Β: Οπωσδήποτε.

...

Καθηγητής Δ: Σωστά. Και εγώ έτσι πιστεύω. Πολύ καλός σχεδιασμός και πολύ καλή εκτέλεση στα μέτρα του δυνατού και των δυνατοτήτων που έχει το σχολείο, οι αίθουσες, οι τεχνολογίες. Ήταν πάρα πολύ καλό. Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν. Θέλω να το ξαναπώ πάλι αυτό, επειδή τους κάνω και εγώ μάθημα. Σήμερα μπόρεσαν μέσα από τις τεχνολογίες ή τις αφορμές που πήραν με τον τρόπο που διδάχθηκε το μάθημα να είναι πιο συμμετοχικοί, πιο ενεργητικοί, να απαντούν όλοι, να θέλουν να απαντήσουν όλοι. Ήταν πάρα πολύ καλό νομίζω.

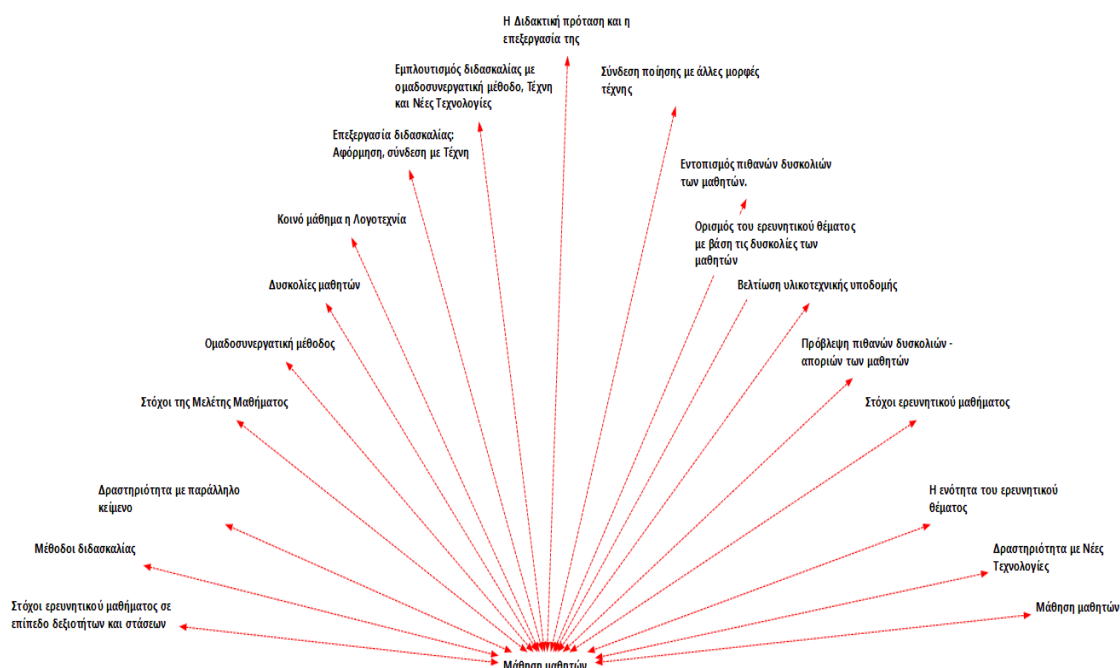
Καθηγητής Α: Ναι και υπήρχε ησυχία, όπως επίσης και ο τρόπος που δούλεψαν.

Καθηγητής Δ: Πολύ καλά. Μπορώ να πω ότι ήταν ένα επιτυχημένο μάθημα.

...

Καθηγητής Δ: ... Αυτό, ξέρετε έχει θετικό αντίκτυπο και στους μαθητές, αλλά και βελτιώνει την εικόνα του σχολείου. Επίσης, θα ήθελα να προσθέσω, όσον αφορά το ερευνητικό μάθημα, ότι η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως επίσης και της Τέχνης αλλά και της Μουσικής, βελτίωσαν την απόδοση των μαθητών, καθώς έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις εργασίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν τη μάθηση των μαθητών σε όλες τις συναντήσεις τους, όπως φαίνεται στο παρακάτω δενδροδιάγραμμα από το Atlas:



Εικόνα 2. Δενδροδιάγραμμα που απεικονίζει τις αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους

4.2. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην ενίσχυση της μάθησής τους

Η βελτίωση, επίσης, της μάθησης των μαθητών αποτυπώθηκε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών του τμήματος πειραματισμού στα εξής κριτήρια του **ερωτηματολογίου**:

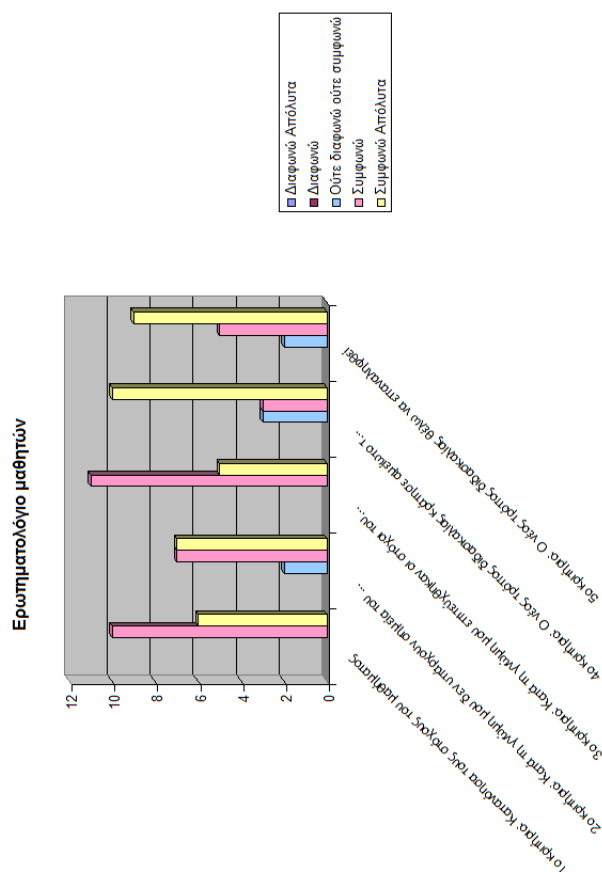
Στο πρώτο κριτήριο: *Κατανόησα τους στόχους του μαθήματος* οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι συμφωνούν (62,5%) και οι υπόλοιποι ότι συμφωνούν απόλυτα (37,5%).

Στο δεύτερο κριτήριο: *Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχουν σημεία του μαθήματος που δεν κατανοήθηκαν επαρκώς* οι λιγότεροι μαθητές (12,5%) απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ οι υπόλοιποι ισομοιράστηκαν μεταξύ της συμφωνίας (43,75%) και της απόλυτης συμφωνίας (43,75%).

Στο τρίτο κριτήριο: *Κατά τη γνώμη μου επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος* οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι συμφωνούν (68,75%) και οι υπόλοιποι ότι συμφωνούν απόλυτα (31,25%).

Στο τέταρτο κριτήριο: *Ο νέος τρόπος διδασκαλίας κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον μου για το μάθημα* οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (62,5%), ενώ οι υπόλοιποι ισομοιράστηκαν μεταξύ συμφωνώ (18,75%) και ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (18,75%).

Στο πέμπτο κριτήριο: *Ο νέος τρόπος διδασκαλίας θέλω να επαναληφθεί* οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα (56,25%), κάποιοι απάντησαν ότι συμφωνούν (31,25%) και λιγότεροι απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (12,5%).



Εικόνα 3. Απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στη μάθησή τους

5. Συζήτηση

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τη συμβολή του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εφαρμογής της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν

ότι η Μελέτη Μαθήματος ενίσχυσε σημαντικά τη μάθηση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, από τις απαντήσεις στις προφορικές και γραπτές εργασίες των μαθητών της ομάδας πειραματισμού, καταγράφηκε μια πολύ ικανοποιητική ανταπόκρισή τους στην κατανόηση των διδακτικών στόχων του ερευνητικού μαθήματος. Η συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία, όπως αποτυπώθηκε στα εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού, και ιδιαίτερα των πιο αδύναμων μαθητών, καταδεικνύει τη θετική συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στη μάθησή τους. Οι απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας σε ατομικές και ομαδικές εργασίες φανερώνουν ότι ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος επέδρασε θετικά στην κατάκτηση της γνώσης. Επίσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που διατυπώθηκαν και στη συνάντηση μετά το ερευνητικό μάθημα, συμφωνούν με το αποτέλεσμα αυτό, καθώς στο σύνολό τους θεωρούν ότι η Μελέτη Μαθήματος βοήθησε όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν με επιτυχία στο μάθημα. Με το αποτέλεσμα αυτό της έρευνάς μας συμφωνούν, επίσης, και τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Oliva, 1993; Stepanek et al., 2007; Rock, & Wilson, 2005), σύμφωνα με τα οποία η Μελέτη Μαθήματος συμβάλλει καταλυτικά στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί, επίσης, και με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Car & Kemmis, 1997), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό και στοχαστικό ερμηνεύουν στοχαστικά την πρακτική τους και την πρακτική των άλλων συμμετεχόντων και βρίσκονται σε συνεχή ετοιμότητα προκειμένου να επανακαθορίσουν τους στόχους τους. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της συμμετοχής σε μια ομάδα συναδέλφων μπορεί να πετύχει καλύτερα το στόχο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, αν στηρίζεται στον αναστοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει από την ομάδα των συναδέλφων του, η οποία του παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης μέσα στο οποίο ο καθένας νιώθει ότι μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999). Τέλος, το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει, ότι η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο τη υλοποίησης της Μελέτης Μαθήματος συμβάλλει αποφασιστικά εκτός από τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομμάτης & Σάλμοντ, 2013) και στην αναβάθμιση της επίδοσης των μαθητών (Oliva, 1993).

Παράλληλα, οι στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών της ομάδας πειραματισμού σχετικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην ενίσχυση της μάθησής τους αποτυπώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου το οποίο συμπλήρωσαν. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις τους προκύπτει, ότι οι μαθητές δήλωσαν στο σύνολό τους ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στην ερώτηση για την κατανόηση των στόχων του μαθήματος. Το ίδιο ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι *συμφωνούν απόλυτα-συμφωνούν* στην ερώτηση για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν το λεπτομερή σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση του ερευνητικού μαθήματος, τα οποία συνέβαλαν στην επίτευξη του βασικού στόχου της Μελέτης Μαθήματος που είναι η μάθηση των μαθητών, ένα στοιχείο το οποίο επισημαίνεται και από τους Cerbin, και Kopp (2006).

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι κατανόησε επαρκώς το μάθημα και θέλει να επαναληφθεί ο νέος τρόπος διδασκαλίας, ενώ λίγοι μαθητές απάντησαν ότι *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών απάντησε ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι ότι *ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν*. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η Μελέτη Μαθήματος βοήθησε σημαντικά τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης με τον τρόπο που διεξήχθη. Επίσης, από τα ευρήματα αυτά, τα οποία συμφωνούν με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Ρεκαλίδου, 2012:101; Rock, & Wilson, 2005), προκύπτει, ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη επιτυγχάνεται όταν βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και, ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην οικοδόμηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στην υποκίνηση για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη (Lewis, Perry & Hurd, 2004). Η ανάλυση του τρόπου σκέψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, για το σχεδιασμό του ερευνητικού μαθήματος, αποτελεί μια επιπλέον σημαντική ιδιότητα της Μελέτης (Lewis & Hurd, 2011). Ακόμα, προκύπτει ότι η Μελέτη Μαθήματος συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Οι τελευταίοι συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ομαδικής εργασίας, αναπτύσσοντας σημαντικές δεξιότητες που βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Darling–Hammond & Richardson, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που καινοτομούν, εφαρμόζοντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές και αναστοχάζονται σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, βελτιώνουν τη διδασκαλία τους και ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών, δημιουργώντας κατάλληλες δραστηριότητες για τις ανάγκες των μαθητών τους (Δεδούλη, χ.χ., ; Σοφός & Δάρρα, 2015).

Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα δεδομένου ότι η μάθηση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, συμβάλλοντας καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την έμφυτη ανάγκη τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους (Βοσνιάδου, χ.χ.; Δεδούλη, χ.χ.). Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του συνεργατικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, διαμορφώνουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, το οποίο στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη και ικανότητα. Η διάθεση του απαραίτητου χρόνου για εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, μέσω επιλεγμένων και κατάλληλα διαμορφωμένων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο της υλοποίησης της Μελέτης Μαθήματος,

αποτελέσει, επίσης, σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά κατέδειξαν, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών και υποστηρίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, η μάθησή τους βελτιώνεται σημαντικά. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας σημαίνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορα κίνητρα για τους μαθητές τους, ενθαρρύνοντας τις προσπάθειές τους και καλλιεργώντας τη συνεργασία μεταξύ τους και όχι τον ανταγωνισμό, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη μάθηση των μαθητών (Βοσνιάδου, χ.χ.).

Ωστόσο, το μικρό ποσοστό των μαθητών που δε συμφωνεί αλλά και που δε διαφωνεί, μπορεί να αποδοθεί σε διάφορες αιτίες. Καταρχήν, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα νέο τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Επίσης, έπρεπε να απαντήσουν σε αρκετές ερωτήσεις ατομικά και ομαδικά και να χρησιμοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες σε μία από αυτές. Ενδεχομένως, η χρονική πίεση να επηρέασε την απάντησή τους.

6. Συμπεράσματα

Οι θετικές επιδράσεις της Μελέτης Μαθήματος διαπιστώθηκαν στους μαθητές. Η κατανόηση του ερευνητικού μαθήματος από την πλειοψηφία των μαθητών και η θετική τους ανταπόκριση σε μελλοντική εφαρμογή του, αποτελεί ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας. Απεναντίας, ένα μικρό ποσοστό μαθητών τήρησε ουδέτερη στάση. Από τη σχεδόν καθολική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και τις απαντήσεις τους στις ατομικές και ομαδικές ασκήσεις των φύλλων εργασιών, διαπιστώθηκε η πληρέστερη κατάκτηση της γνώσης. Η έρευνα ανέδειξε τη θετική συμβολή στη μάθηση των μαθητών του καινοτόμου αυτού τρόπου διδασκαλίας, που αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και εντάσσει στη διδασκαλία την Τέχνη και τις Νέες Τεχνολογίες.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν. Το δείγμα της έρευνας, 31 μαθητές, ήταν σχετικά μικρό. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα ενίσχυε την αξιοπιστία της έρευνας. Υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος, που δεν επέτρεψαν τη μεγαλύτερη διάρκειά του. Τέλος, όπως σε κάθε έρευνα, οι συμμετέχοντες, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, μπορεί να μην ήταν απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους σχετικά με τις εντυπώσεις τους, συνδέοντας τη διεξαγωγή της έρευνας με τη διαδικασία των εξετάσεων.

Από τους περιορισμούς της εργασίας, προκύπτουν και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, οι οποίες θα μπορούσαν να εστιάσουν στους παρακάτω άξονες. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν την

αποτελεσματικότητα της Μελέτης Μαθήματος στη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων σε μαθητές μικρότερων ή/και μεγαλύτερων τάξεων. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό ποσοτικών αλλά και ποιοτικών προσεγγίσεων και πιο συγκεκριμένα να διεξάγουν προσωπικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Η επόμενη φάση θα μπορούσε να είναι η συγκρότηση ενός εκτενέστερου προγράμματος παρεμβάσεων, το οποίο, πέρα από μεγαλύτερη διάρκεια, θα περιλαμβάνει και διδασκαλία σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος σε μεγαλύτερη ομάδα μαθητών και με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών και η συγκριτική μελέτη των δεδομένων, αναμένεται να παρέχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της Μελέτης Μαθήματος αναφορικά και με άλλες παραμέτρους της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι η διερεύνηση της συμβολής του στην κινητοποίηση των μαθητών, στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του, και άλλες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β', 137-185. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βοσνιάδου, Σ. (χ.χ.). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://users.uoa.gr/~nektar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.htm
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/sygxrona_themata/Giakoumi&Theofilides.pdf
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research in Education*, 1, 30-58. Αλεξανδρούπολη.
- Cerbin, B., & Kopp, B. (2011). *Lesson study project overview*. Retrieved from <http://www.uwlax.edu/sotl/lsp/overview.htm>
- Cerbin, B., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical Knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 250–257.
- Clark, C. (1993). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: Hargreaves, A., & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ: Ν. Κουβαράκου. Επιμ.: Χ. Τσορμπατζοδής. Αθήνα: Ίων.

- Δεδούλη, Μ. (χ.χ.) *Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- DiPaola, M. (2012). Conceptualizing and validating a measure of principal support. *Contemporary Challenges Confronting School Leaders*, 115-124. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mfdipa/conceptualizingandvalidatingameasureofprincipalsupport>
- Easton, L. (2009). An Introduction to Lesson Study. Florida and the Islands Regional Comprehensive Center. *Day One*. November & December, 1-35.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teachers Education*, 53 (5), 393-405.
- Hargreaves, A. (1993). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: ένας στόχος αλλαγής. Στο: Hargreaves, A., & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A Knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α', 27-49. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson Study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH, USA.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61 (5), 18-23.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α', 119-163. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. Τόμος: Α': Γενικό μέρος, 49-69. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Logmann.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2009). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*. Τομέας Επιμόρφωσης.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998,1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, & Χ. Παναγιωτακόπουλος. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ', 187-326. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 231–240. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Στο: *Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ναύπλιο 8,9,10 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2georgia_pasiardi.htm
- Πεντέρη, Ε., Καραδημητρίου, Κ., & Ρεκαλίδου, Γ. (2013). Εμπλοκή των μελλοντικών και ενεργεία εκπαιδευτικών σε ένα προωθημένο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, με θέμα «Βελτιώνοντας την Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές». Αλεξανδρούπολη, 26-28 Σεπτεμβρίου.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18, 1-27.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του Lesson Study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, 98–109.
- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, ΕΚΠ, 69-95. Αθήνα.
- Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1993). Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννώνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο: Hargreaves, A., & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφρ.: Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού. Επιμ.: Κ. Μιχαλοπούλου, & Φ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Shaun, A. (2014). *Perfect CPD Teacher-Led*. U.K.: Independent Thinking Press.
- Σοφός, Α., & Δάρρα, Μ. (2015). Μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού: Συγκριτική και ερμηνευτική αξιολόγηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 66-83.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.
- Σύβακα, Τ., & Γκινούδη, Α. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες-μέσα από μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 153-162.
- Thiessen, D. (1993). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο: Hargreaves, A., & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Verhoef, N., & Tall, D. (2011). Lesson Study: The effect on teachers' professional development. *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, XXX-YYY. Ankara, Turkey: PME 35 Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://doc.utwente.nl/80245/1/RR_verhoef.pdf

**Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, Εφαρμογές και παραδείγματα
εφαρμογής των αρχών του**

**Universal Design for Learning (UDL): Fields and Examples of applications of the
principles**

*Αχιλλέας Γιαννέλος, Δάσκαλος στο 94ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, Κοινωνιολόγος, MSc Συμβουλευτικής, Δρ
Επιστημών της Αγωγής, E- mail: ahille@otenet.gr*

*Μαρία Μαθιουδάκη, Εκπαιδευτικός, Δρ Επιστημών της Αγωγής, Υποδιευθύντρια στο ΙΕΚ Λάφνης –Υμηττού. E-
mail marmath23@gmail.com*

Abstract: In today's classrooms, multiculturalism, inclusion, multiple learning styles and the general and specific needs of students make access to knowledge and successful learning processes controversial when teaching is designed based on the "average student". Certain teaching procedures designed according to the principles of "Universal Design for Learning" (UDL) could contribute to the success of the training objectives as a) multiple / alternative representation of knowledge b) multiple / alternative forms of action and expression of captured knowledge c) multiple / alternative forms of motivation and students engaging means. This framework has started provoking the interest of to the educational world of Greece through the carrier activity that represents it, and "networks" formed around its principles. After the official reference of obligation of "Universal Design for Learning" in the Curriculum, are of particular interest in applications and examples of good practices based on it.

Keywords: Universal Design for Learning, multiple/alternative forms of action, examples of good practices

Περίληψη: Στις σημερινές σχολικές τάξεις, η πολυπολιτισμικότητα, η συμπερίληψη, τα πολλαπλά μαθησιακά στυλ και οι γενικές και ειδικές ανάγκες των μαθητών κάνουν την πρόσβαση στη γνώση και τις επιτυχημένες μαθησιακές διαδικασίες αμφισβητούμενες, όταν η διδασκαλία σχεδιάζεται με βάση το «μέσο μαθητή». Στην επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συμβάλλουν διδακτικές διαδικασίες σχεδιασμένες με βάση τις αρχές του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση» (UDL) όπως: α) η

πολλαπλή/εναλλακτική αναπαράσταση της γνώσης, β) οι πολλαπλές/εναλλακτικές μορφές δράσης και έκφρασης της κατακτημένης γνώσης, γ) οι πολλαπλές/εναλλακτικές μορφές κινήτρων και μέσων εμπλοκής των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό έχει αρχίσει να προκαλεί το ενδιαφέρον και στον εκπαιδευτικό κόσμο της Ελλάδας μέσω της δραστηριότητας του φορέα που το εκπροσωπεί, καθώς και τα «δίκτυα» που δημιουργούνται γύρω από τις αρχές του. Μετά την επίσημη αναφορά της υποχρεωτικότητας του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι εφαρμογές του και τα παραδείγματα καλών πρακτικών, που βασίζονται σε αυτόν.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (UDL), Πολλαπλότητα μορφών, Παραδείγματα καλών πρακτικών.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό σχολείο έχει εξελιχθεί σε χώρο υποδοχής πολυπολιτισμικών καταθέσεων. Η σύνθεση γενικότερα των μαθητών στις τάξεις - λόγω των πολιτισμικών εξελίξεων - έχει μεταβληθεί σημαντικά και, κατά συνέπεια, διαφοροποιήθηκαν και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν. Εδώ και αρκετά χρόνια είχε αρχίσει ο προβληματισμός καθώς τα σημερινά σχολεία, περικλείουν στους κόλπους τους μαθητές διαφορετικών εθνών, κουλτούρων, γλωσσών, θρησκειών, κοινωνικών τάξεων, ικανοτήτων και κλίσεων, μαθητές που φέρουν διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια (Bourdieu, 1966).

Η παραπάνω διαπίστωση είναι μια από τις αιτίες για τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες επανασχεδιασμού του, τη σημαντικότητα των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και το μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχεδίαση της διδασκαλίας, ώστε να καταστεί δυνατή η προσβασιμότητα όλων των μαθητών στη γνώση.

Η Φρυδάκη (2009, σ.448) στοχευμένα και περιεκτικά περιγράφει ότι «Τα τελευταία είκοσι χρόνια η θεωρία και η έρευνα εστιάζουν στον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή τη συνεχή διαδικασία νοηματοδοτήσεων που ονομάζουμε εκπαίδευση, σε αντίθεση με αντιλήψεις εδραιωμένες στη νεωτερική εκπαιδευτική σκέψη που του αναγνωρίζουν ρόλο διεκπεραιωτικό-ρυθμιστικό...»

Προσπαθώντας να ανταποκριθεί σ' αυτή την πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι πρέπει να βρει εναλλακτικούς τρόπους, ώστε οι μαθητές του να έχουν πολλαπλές δυνατότητες προσέγγισης του περιεχομένου της γνώσης, αλλά και έκφρασής της μετά την επεξεργασία, κατανόηση και εφαρμογή της γνώσης από αυτούς.

Έτσι ο εκπαιδευτικός αναζητά και προσπαθεί να εφαρμόζει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου, προκειμένου να οικοδομηθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και τις διαφορετικές προοπτικές, προς όφελος της κατανόησης. Η διδακτική ενότητα, ως επί το πλείστον στην ίδια την αίθουσα διδασκαλίας, με βάση το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα να δρομολογεί ποικίλες μαθησιακές διαδικασίες και να επιλέγει, ανάμεσα στις πολλές δυνατότητες, κάθε φορά την προσφορότερη για τη συγκεκριμένη ενότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές.

Στη νέα αυτή πραγματικότητα σημαντική συνεισφορά μπορούν να έχουν πρακτικές και μεθοδεύσεις που λαμβάνουν υπόψη τις αρχές και μεθόδους του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση. Μ' αυτή την οπτική και χωρίς προσαρμογές και «διορθώσεις» εκ των υστέρων θα μπορούν οι μαθησιακές δραστηριότητες να ενεργοποιούν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών προφίλ. Γι' αυτό στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο ρόλος και η σημαντικότητά του για το σύγχρονο σχολείο. Αναφέρονται οι βασικές αρχές του, τα πλεονεκτήματα και οι προϋποθέσεις και διαδικασίες εφαρμογής του. Η σχέση του με την Ειδική Αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και, κυρίως, η άμεση σχέση της ως σύλληψη και ως αποτέλεσμα με την ανάπτυξη πολλαπλών μορφών νοημοσύνης και έκφρασης. Ακόμα διευκρινίζεται η σχέση της με τη «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Επίσης παρουσιάζεται η «ύπαρξη» του καθολικού σχεδιασμού στην Ελλάδα και οι δυνατότητες και τρόποι πρόσβασης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στον επιστημονικό φορέα που τον εκπροσωπεί και στο «δίκτυό» του. Τέλος αναφέρονται παραδείγματα εφαρμοσμένων αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση.

1. Έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (ΚαΣΜα)

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση ξεκίνησε ως μια φιλοσοφία η οποία μεταξύ των άλλων, όπως θα δούμε στη συνέχεια, θεωρούσε αναγκαία την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της διαθεματικής προσέγγισης και της μαθητοκεντρικής, συνεργατικής μάθησης. Ορίζεται ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αφορά στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, στο υλικό και το περιεχόμενό της κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επωφελούνται άνθρωποι με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του, το οποίο και τόν διαφοροποιεί καθοριστικά από άλλες προσεγγίσεις είναι ότι, καθώς αναγνωρίζει την πραγματικότητα της διαφορετικότητας, δομείται από την αρχή με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη αυτή τη διαφορετικότητα και δεν απαιτεί εκ των υστέρων τροποποιήσεις και προσαρμογές. Ως αποτέλεσμα έχει υψηλότερη αποτελεσματικότητα από τις μεμονωμένες λύσεις και ωφελεί περισσότερα άτομα (Erlandson, 2007).

Προϋπόθεση εφαρμογής του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση είναι η αναγνώριση και απαλοιφή εμποδίων στα τεχνητά περιβάλλοντα (κτήρια, αίθουσες), στο αναλυτικό

πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στις διδακτικές μεθόδους και στα εκπαιδευτικά λογισμικά (Αραμπατζή, κ.ά., 2011). Τα Αναλυτικά Προγράμματα που συνάδουν και υπηρετούν τους στόχους του Καθολικού Σχεδιασμού έχουν σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές να τελειοποιήσουν την ίδια τη μάθηση, να γίνουν δηλαδή «expertlearners», και όχι να γίνουν καλοί σε ένα συγκεκριμένο τομέα γνώσεων ή δεξιοτήτων (Rose&Gravel, 2011).

Καταλήγοντας σε συγκεκριμενοποίηση των παραπάνω περιγραφών θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, ο οποίος απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τα αρχικά UDL (Universal Design for Learning) αποτελεί ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών που χαρακτηρίζεται από «πολλαπλότητα και ευελιξία» στους τρόπους: α) Παρουσίασης/αναπαράστασης της πληροφορίας, β) εμπλοκής των μαθητών, γ) έκφρασης των γνώσεων των μαθητών. Κατά το σχεδιασμό του έχει υπάρξει από πριν πρόβλεψη για μείωση των ενδεχόμενων εμποδίων, κατάλληλη υποστήριξη και καλλιέργεια προσδοκιών επιτυχίας για όλους.

1.1 Αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

Στο ερευνητικό του υπόβαθρο, ανιχνεύονται ως συστατικά στοιχεία του οι παραδοχές ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ικανοποιητικότερα, αν «στηριχτεί» με συγκεκριμένους τρόπους, αν τα δεδομένα «μοντελοποιούνται» ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή και αν υπάρχει συγκεκριμένη «καθοδήγηση» και συνδρομή. Στις παραπάνω παραδοχές, προφανώς, ο κάθε εκπαιδευτικός αναγνωρίζει στοιχεία των θεωριών των Piaget, Bruner, Vygotsky και Bloom.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της καθολικής μάθησης εδράζεται στο ερευνητικό πεδίο της νευροεπιστήμης. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ένα μεγάλο δίκτυο νευρώνων, στο οποίο ενυπάρχουν πολλά μικρότερα δίκτυα, ειδικά κατασκευασμένα για την εκτέλεση συγκεκριμένων ειδών επεξεργασίας και τη διαχείριση εργασιών μάθησης (Βοσνιάδου, 2004). Ειδικότερα διακρίνονται: α) τα δίκτυα αναγνώρισης με τα οποία το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί πληροφορίες, ιδέες και έννοιες. β) τα δίκτυα στρατηγικής που επιτρέπουν στο άτομο να προγραμματίζει, να εκτελεί καθώς και να παρακολουθεί ενέργειες. Τέλος, αναφέρονται τα συναισθηματικά δίκτυα που σχετίζονται με το βαθμό ευθύνης και δέσμευσης του ατόμου απέναντι στα καθήκοντά του, τη μάθηση και τον κόσμο που τον περιβάλλει (Rose&Meyer, 2006).

Με βάση την παραπάνω παραδοχή διατυπώθηκαν οι ακόλουθες τρεις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού: Α) Είναι απαραίτητη η παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης για την ενίσχυση των δικτύων αναγνώρισης. Η πρόσληψη και η κατανόηση των πληροφοριών πραγματοποιείται από τους μαθητές με ποικίλους τρόπους. Όσο περισσότερο διαφοροποιείται ο μαθητικός πληθυσμός στις τάξεις μας (φύλο, προέλευση, κουλτούρα, μαθησιακό προφίλ κ.λπ.), τόσο πιο σημαντική γίνεται για την εκπαιδευτική μας πολιτική η ανάγκη να ασχοληθούμε με τις μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός συνήθως επιλέγει

μόνο ένα στυλ διδασκαλίας, το οποίο μπορεί, αλλά μπορεί και να μην ταιριάζει με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μας. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι το μοναδικό μέσο με το οποίο κάθε άτομο μπορεί να επικεντρωθεί και να αφομοιώσει νέες και δύσκολες πληροφορίες (Dunn, 1984). Από έρευνες γενικά για το προτιμώμενο στυλ μάθησης για τα περισσότερα άτομα είναι δεκτικότερα στο οπτικό στυλ μάθησης (65%), ακολούθως από το ακουστικό (30%) και το κιναισθητικό (5%) (Mind Tools, 2002). Συμπεραίνουμε ότι τα άτομα έχουν μια προτίμηση στον τρόπο εκμάθησης και κάθε τρόπος έχει δικά του πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του. Όλοι οι μαθητές δείχνουν κάποιο συνδυασμό και το βαθμό των τριών στυλ, αλλά ένα ή δύο στυλ κυριαρχούν συνήθως στην προσέγγισή τους στη μάθηση. Η καθολική σχεδίαση στη μάθηση απευθύνεται σε όλα τα στυλ μάθησης αξιοποιώντας ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Β) Είναι απαραίτητη η παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης, για την ενίσχυση των δικτύων στρατηγικής. Άτομα με σημαντικές αναπηρίες, άτομα που παρουσιάζουν μια ελλειμματικότητα σε στρατηγικές και οργανωτικές ικανότητες, προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα με διαφορετικό τρόπο (Παπαδοπούλου, 2011α). Ο οπτικός μαθητής βασίζεται στην όραση και προτιμά τη χρήση γραπτών πληροφοριών, σημειώσεων, διαγραμμάτων και πινάκων. Ο ακουστικός μαθητής, από την άλλη πλευρά εξαρτάται από τον προφορικό λόγο και κατανοεί πληροφορίες από ακρόαση και τη φωναχτή ανάγνωση, ο κιναισθητικός μαθητής στηρίζεται σε δραστηριότητες και μαθαίνει μέσω συναισθημάτων, κάνει «τη μάθηση συναίσθημα».

Γ) Είναι απαραίτητη η παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, για την ενίσχυση των συναισθηματικών δικτύων. Η κινητοποίηση στη μάθηση επιτυγχάνεται με μια ποικιλία από πηγές που μπορούν να επηρεάσουν την ατομική διακύμανση στο συναίσθημα και να ενεργοποιήσουν τις «εκφραστικές οδούς» κάθε μαθητή.

Συνοπτικά και ερμηνευτικά, οι προαναφερόμενοι τρεις πυλώνες με βάση τους οποίους σχεδιάζεται ένα πλαίσιο Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και τους οποίους θα εντοπίσουμε σε παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του που θα ακολουθήσουν αφορούν: 1. Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης της γνώσης. 2. Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης. 3. Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής και κινήτρων του μαθητή. Ειδικότερα, ως προς τον 1ο πυλώνα παρέχονται στον μαθητή: i) εναλλακτικές επιλογές για την αντίληψη, όπως για παράδειγμα εναλλακτικές οπτικές, ακουστικές και γενικά «προσαρμοσμένες» πληροφορίες, ii) εναλλακτικές επιλογές για την κατανόηση και τα μαθηματικά σύμβολα, όπως για παράδειγμα αποσαφηνίσεις, αποκωδικοποιήσεις κ.λπ., iii) εναλλακτικές επιλογές για την κατανόηση, όπως για παράδειγμα δημιουργία γνωστικού υπόβαθρου πριν τη διδασκαλία ή ανάκληση προηγούμενων γνώσεων κρίσιμων για την κατανόηση. Σύμφωνα με τον 2ο πυλώνα παρέχονται στο μαθητή: i) εναλλακτικές επιλογές για δράση, όπως για παράδειγμα διάφοροι τρόποι «ανταπόκρισης», «διαδρομής» προς τη γνώση, υποστηρικτικές τεχνολογίες, ii) εναλλακτικές επιλογές για έκφραση, όπως για παράδειγμα διαθεσιμότητα πολλαπλών μέσων επικοινωνίας, σύνθεσης και εξάσκησης, iii) εναλλακτικές επιλογές για επιτέλεση λειτουργιών, όπως για παράδειγμα καθοδήγηση στην

επιτυχία των στόχων, στην ανάπτυξη στρατηγικών από το μαθητή, στη διαχείριση πληροφοριών. Σύμφωνα με τον 3ο πυλώνα παρέχονται στον μαθητή: i) εναλλακτικές επιλογές προσέγκυσης ενδιαφέροντος, όπως για παράδειγμα μείωση «απειλών» και περισπασμών, ευκαιρίες για αυτονομία, ii) εναλλακτικές επιλογές για τη συντήρηση της προσπάθειας του μαθητή, όπως για παράδειγμα αυξημένη ανατροφοδότησή του, ποικιλία απαιτήσεων, iii) εναλλακτικές επιλογές για την «αυτορρύθμιση» του μαθητή, όπως για παράδειγμα καλλιέργεια προσδοκιών, τεχνικές αυτοαξιολόγησης, ανάδειξη ατομικών δεξιοτήτων και αναστοχασμού (Παπαδοπούλου, 2011α).

1.2 Πλεονεκτήματα της καθολικής μάθησης. Βασικές προϋποθέσεις και διαδικασίες Εφαρμογής

Από τις μέχρι τώρα περιγραφές αναδεικνύονται ήδη τα πλεονεκτήματα και η πιθανή συνεισφορά του Καθολικού Σχεδιασμού. Είναι προφανές ότι ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση σημαίνει την παροχή πληροφοριών σε ποικιλία μορφών γιατί οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι πρόσληψης και έκφρασης της πληροφορίας μπορούν να κάνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότερο προσβάσιμο για μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες. Επιπλέον, ο Καθολικός Σχεδιασμός υπαγορεύει τη διδασκαλία με τη χρήση διάφορων μεθόδων. Η τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα να μετατρέπουμε την πληροφορία εύκολα από τη μια μορφή στην άλλη (Αραμπατζή, 2008).

Συνεχίζοντας η Αραμπατζή (ό. π.) παραθέτει επτά προϋποθέσεις που πρέπει να καλύπτονται από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ώστε αυτές να υπηρετούν τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού.

Συγκεκριμένα πρέπει : α) να είναι άμεσα προσβάσιμες από όλους, β) να παρέχουν ευελιξία στη χρήση, τη συμμετοχή και την παρουσίαση, για παράδειγμα, σε μια βιβλιοθήκη ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που έχουν όλοι μπορούν να διαβάσουν τα βιβλία, γ) να είναι σαφείς και κατανοητές, ανεξάρτητες από την πρότερη εμπειρία, το επίπεδο των γνώσεων, το γλωσσικό κώδικα και το επίπεδο συγκέντρωσης του δέκτη, δ) να μεταφέρουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες στο δέκτη χωρίς να επηρεάζονται άμεσα από τις αισθητηριακές του ικανότητες ή τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον, π.χ. προβολές που γίνονται σε μια θορυβώδη τάξη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και υποτιτλισμό, ε) να υπάρχει η δυνατότητα στο χρήστη να κάνει λάθος και να τού παρέχονται οι κατάλληλες οδηγίες, ώστε να οδηγηθεί στο σωστό, στ) να ελαχιστοποιούν το σωματικό κόπο και τις προϋποθέσεις, για να χρησιμοποιούνται οι δομές, π.χ. οι εύκολα ανοιγόμενες πόρτες χρησιμοποιούνται από μια πληθώρα ανθρώπων με διάφορα σωματικά χαρακτηριστικά, ζ) να εξασφαλίζουν τον κατάλληλο χώρο μάθησης που παρέχει διευκολύνσεις τόσο στους μαθητές όσο και στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές μεθόδους.

Τα «βήματα» και η διαδικασία εφαρμογής του συνεργατικού μοντέλου της Καθολικής Μάθησης, όπως προτείνονται από τον Wu (2010), ακολουθούν την παρακάτω προεργασία:

Στο πρώτο βήμα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και μοιράζονται το όραμά τους για την εφαρμογή της Καθολικής Μάθησης στην Εκπαίδευση. Στο δεύτερο βήμα εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διερευνούν τις πιθανές λύσεις, ώστε να εξαλειφθούν τα εμπόδια και να διαμορφωθούν ευέλικτοι μαθησιακοί στόχοι για όλους τους μαθητές. Απαραίτητη σε αυτό το στάδιο κρίνεται η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων. Στο τρίτο βήμα οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το πλάνο εφαρμογής της Καθολικής Μάθησης που βασίζεται στα παρακάτω επίπεδα: προσβασιμότητα, οργάνωση τάξης, μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι επικοινωνίας, κλίμα της τάξης. Στο τέταρτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την εφαρμογή της Καθολικής Μάθησης με βάση συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, λογισμικά και διδακτικές τεχνικές. Τέλος στο πέμπτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την Καθολική Μάθηση και θέτουν τη διαδικασία σε μια διαρκή αξιολόγηση.

2. Πεδία εφαρμογής της Καθολικής Μάθησης στην Εκπαίδευση

2.1 Καθολική μάθηση και Ειδική Αγωγή-Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη Μάθηση έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους αίροντας τα εμπόδια που προκαλούν ανελαστικά και αδιαφοροποίητα Προγράμματα Σπουδών (Παπαδοπούλου, 2011β). Στις σημερινές εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε εκπαιδευτικός έχει κατά μέσο όρο ανάμεσα στους μαθητές της τάξης του τρία παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές (Pugach, 2006). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική και διδακτική πρακτική, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν οφείλουν να «επιδιορθωθούν», ώστε να είναι σε θέση να εκπαιδευτούν σύμφωνα με τα γενικά προγράμματα σπουδών, αλλά τα αναλυτικά προγράμματα είναι εκείνα που πρέπει να αλλάξουν και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τις Hall, Strangman και Meyer (2003), τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζουν μια σειρά από εμπόδια τα οποία περιορίζουν την πρόσβαση των μαθητών στην πληροφορία και στη μάθηση, ενώ βασικό τους στοιχείο είναι το τυπωμένο κείμενο, κάτι που αναγκάζει, όπως ενδεικτικά αναφέρουν, μαθητές των οποίων η ικανότητα στην όραση, την αποκωδικοποίηση, τη συγκέντρωση και την κατανόηση δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη, να προσαρμοστούν σ' αυτά όπως μπορούν.

Ένα από τα βασικά στοιχεία της καθολικής σχεδίασης είναι η παρουσίαση της πληροφορίας με πολλαπλές μορφές, με εναλλακτικές διαδρομές για τη συμμετοχή και την απόκτηση γνώσης αλλά και η αλλαγή στόχων, η εξατομικευμένη διδασκαλία με τις αναγκαίες προσαρμογές, ώστε να καλύψει ιδιαίτερες ανάγκες χρηστών (Abascal&Civit, 2001).

Όπως αναφέρει η Αραμπατζή (2008) οι παρακάτω μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες μπορούν να ωφεληθούν από την εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού σε μεγάλο βαθμό: Οι μαθητές με κινητική αναπηρία, με περιορισμούς της λεπτής κινητικότητας, με τύφλωση,

αμβλυωπία, κώφωση, βαρηκοΐα, περιορισμό ομιλίας, περιορισμό γλώσσας. Η προσβασιμότητα στις δομές και η δημιουργία κατάλληλου λογισμικού εξασφαλίζει τη συμμετοχή και διάδραση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2 Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και προσέγγιση δίδει την ευκαιρία σε διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες για ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα σ' ένα περιβάλλον αξιών, πρακτικών και διαδικασιών κοινά αποδεκτών (Γκότοβος, 1996). Ο καθολικός σχεδιασμός για τη Μάθηση οδηγεί στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών σχεδίων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Gardner & Whittaker, 2006). Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές αναφέρονται από τον Essinger (Μάρκου, 1996) αφορούν στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Με βάση αυτές τις αρχές ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις πρακτικές του Καθολικού Σχεδιασμού μπορεί να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα με ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευομένων και με σεβασμό στην πολυπλοκότητα και να παράγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που θα είναι εύληπτο σε όλους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα.

2.3 Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης και Ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης

Ο Gardner (1993) στο πλαίσιο της θεωρίας του για την πολλαπλή νοημοσύνη παρουσιάζει ένα σύνολο νοητικών ικανοτήτων που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και μόνο όλες μαζί καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει τα προβλήματά του και να κατασκευάζει «προϊόντα». Κάθε άτομο έχει ένα συνδυασμό των εννέα ή και περισσότερων ειδών νοημοσύνης. Αυτή η τυχαία κατάταξη των δυνάμεων και αδυναμιών καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό, με αποτέλεσμα κάθε τάξη να διαθέτει μια ποικιλομορφία σκέψης. Κύριος «ένοχος», μάλιστα, για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη θεωρείται **το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται αποσπασματικά στην καλλιέργεια της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής** αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες (μουσική ευφυΐα, ευφυΐα του χώρου, ενδοπροσωπική ευφυΐα, διαπροσωπική ευφυΐα, φυσιογνωστική ευφυΐα και σωματική - κιναισθητική ευφυΐα). Κάθε άτομο θεωρητικά μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του σε επαρκές επίπεδο, με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και κατάλληλη καθοδήγηση. Οι νοημοσύνες συνεργάζονται και πάντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Καμιά νοημοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της. Εξαιτίας των γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης - ούτε ακόμη και οι απaráλλακτοι δίδυμοι- επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η

νοημοσύνη τους συνεχώς εξελίσσεται. Για παράδειγμα, αν δυο άτομα διαθέτουν το ίδιο επίπεδο ισχυρής γλωσσικής νοημοσύνης, το ένα μπορεί να είναι καλύτερο στην ανάγνωση, ενώ το άλλο στο γραπτό λόγο.

Αν και η πολλαπλή νοημοσύνη είναι το φυσικό χάρισμα προς τον άνθρωπο, η μη ενεργοποίησή τους οφείλεται στο άμεσο περιβάλλον οικογενειακό και πολιτισμικό και φυσικά στο εκπαιδευτικό σύστημα (σχολείο, αναλυτικά προγράμματα, διδασκαλία, αξιολόγηση). Η φιλοσοφία του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση είναι η δημιουργία πολλαπλών μέσων δράσεων, καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης όλων των εκφραστικών εργαλείων του μαθητή. Επίσης με την πολυπλοκότητα των χρησιμοποιούμενων μέσων της απευθύνεται σε όλα τα είδη της νοημοσύνης κατά Gardner με στόχο την ανάπτυξή τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

2.4 Νέες Τεχνολογίες και Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των αρχών της Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης. Η χρήση Ν.Τ. συνάδει με βασικές κατευθυντήριες γραμμές της ΚαΣΜα, καθώς με αυτές παρέχονται εναλλακτικές επιλογές για την αντίληψη, για τη δράση, για την προσέλευση του ενδιαφέροντος, αλλά και για την έκφραση και επικοινωνία. Η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών με πολυτροπικά κείμενα και εικόνες επιτρέπουν την επιτυχή προσέγγιση όλων των μαθητών με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Smart 2009) υποστηρίζεται η χρησιμότητα των διαδραστικών πινάκων στην εξατομικευμένη διδασκαλία όλων των μαθητών αλλά και εκείνων με ειδικές ανάγκες. Οι διαδραστικοί πίνακες, υπηρετούν κάποιες από τις αρχές του καθολικού μοντέλου μάθησης. Η χρήση τους και τα ερεθίσματά τους απευθύνονται και στους τρεις τύπους αντίληψης. Με τη χρήση τους οι μαθητές αξιοποιούν την ευελιξία και στην κατανόηση και στη μάθηση, αλλά και στην έκφραση αυτού που έμαθαν. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση των διαδραστικών πινάκων αποκτούνται σχετικά εύκολα ακόμα και από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο δάσκαλος, αξιοποιώντας κατάλληλα τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε., μπορεί να επιτυγχάνει πλέον ευκολότερα τη διάγνωση του γνωστικού επιπέδου, του μαθησιακού προφίλ και των ιδιαίτερων δυσκολιών κάθε μαθητή, να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές απαιτήσεις του στις ατομικές του ικανότητες, να τον καθοδηγεί, ώστε να εξερευνά και να ανακαλύπτει τη γνώση με ορθότερο τρόπο, να τον ενθαρρύνει να αποκτά δημιουργική σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, να τον προετοιμάζει να παρακολουθεί ενεργά και να αντιμετωπίζει κριτικά τις πληροφορίες και το υλικό που του προσφέρεται, να τον αξιολογεί και γενικότερα να τον βοηθά να επιτυγχάνει τους στόχους του.

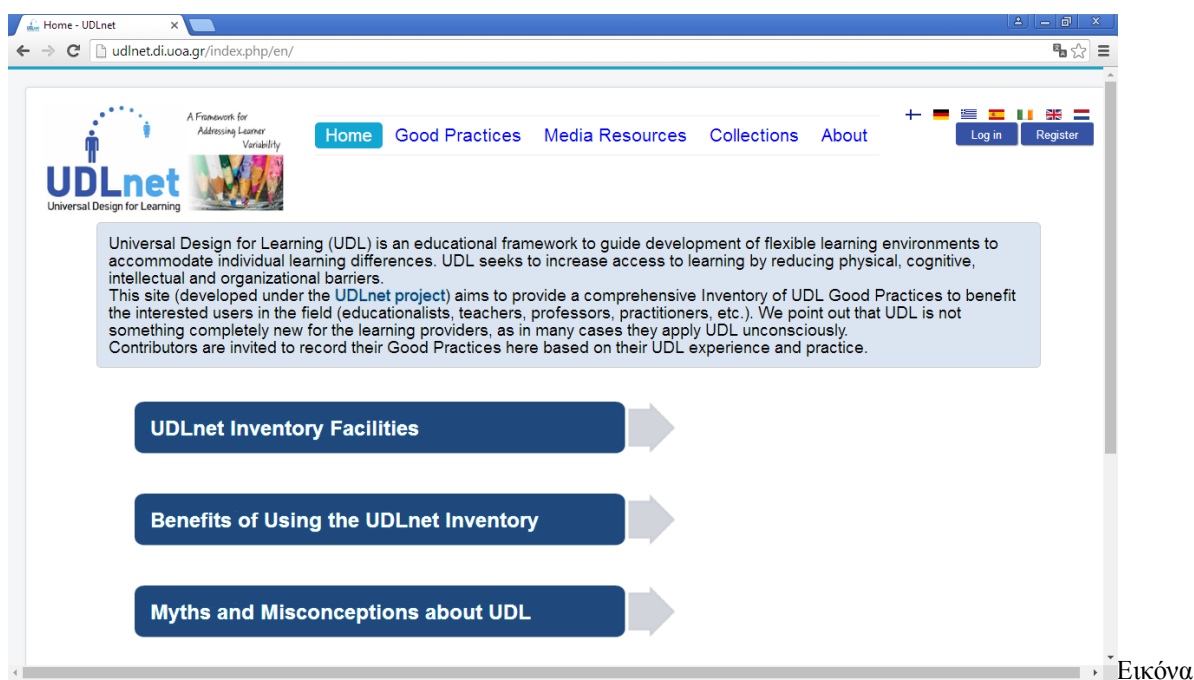
3. Ο καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης στην ελληνική πραγματικότητα

Η σκοπιμότητα και τα πλεονεκτήματα της ΚαΣΜα αναγνωρίστηκαν επισήμως από την ελληνική πολιτεία, αν και καινοτόμοι και ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί, εδώ και κάποια χρόνια, προσπαθούσαν να εφαρμόσουν κάποιες αρχές του ΚαΣΜα μέσω κυρίως «διαφοροποιημένων διδασκαλιών». Ο ρόλος του καθολικού Σχεδιασμού σε θέματα λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής έχει αναγνωριστεί και από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Έτσι για τη λειτουργία της Ειδικής Αγωγής αναφέρει ότι η εφαρμογή των αρχών της Σχεδίασης για Όλους και της Καθολικής Μάθησης για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και Υποστηρικτικών Τεχνολογιών) των κτιριακών υποδομών αλλά και την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑ και ΚΕΔΔΥ.

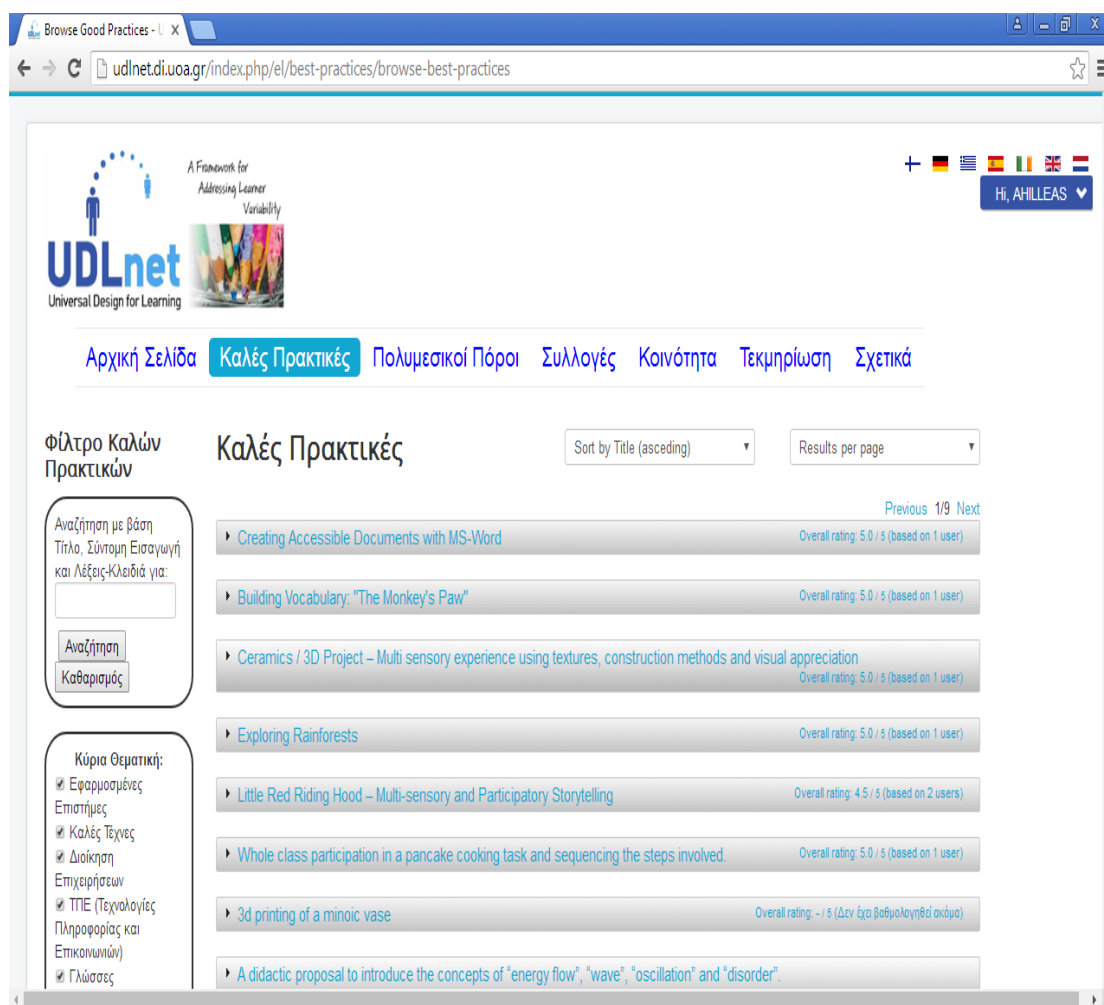
Ειδικότερα στο νέο νόμο για την Ειδική Αγωγή, αρ. 1 παρ. 7 και 8 (ΥΠΕΘ, 2016) αναφέρεται ότι «Καθολική Σχεδίαση ή Σχεδίαση για Όλους είναι ο συστηματικός τρόπος σχεδίασης και παροχής εκπαιδευτικών μέσων και υπηρεσιών ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές στη μέγιστη δυνατή έκταση λειτουργικών δυνατοτήτων τους. Η Καθολική Σχεδίαση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά μέσα και υπηρεσίες που είναι: α) άμεσα προσβάσιμα από μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χωρίς να απαιτούν Υποστηρικτικές Τεχνολογίες) και β) συμβατά ως προς τη διαλειτουργικότητά τους με τις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες. Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση είναι το επιστημονικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής το οποίο: α) παρέχει ευελιξία στους τρόπους παρουσίασης των εκπαιδευτικών πληροφοριών, στους τρόπους που οι μαθητές αποκρίνονται ή επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και στους τρόπους εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης και β) μειώνει τα εμπόδια στη διδασκαλία, παρέχει κατάλληλη υποβοήθηση, διευκολύνσεις και προκλήσεις και υποστηρίζει την επίτευξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Η εφαρμογή των αρχών της ΚαΣΜα αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις μέρες μας για έναν ακόμη λόγο, καθώς - από το Υπουργείο Παιδείας - αποφασίστηκε η «συμπερίληψη», ως παιδαγωγικός σχεδιασμός για τα επόμενα χρόνια, κάτι που απαιτεί ιδιαίτερα ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (παράλληλης στήριξης και Τμημάτων Ένταξης) για την εκπόνηση παρεμβάσεων και το σχεδιασμό σεναρίων με εφαρμογή των αρχών της καθολικής μάθησης. Ωστόσο, και πολύ πριν τις θεσμικές αποφάσεις της επίσημης πολιτείας, η καθολική μάθηση είχε μελετηθεί από εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς και αναγνωρίζοντας και αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά της, εκτός από αναφορές σε επιστημονικά συνέδρια και δημοσιεύσεις, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. «έργο», αλλά και δημιουργήθηκε «δίκτυο», γνωστό ως UDL net, ενταγμένο στο πρόγραμμα Comenius στο πλαίσιο του προγράμματος «δια βίου μάθησης». Ο ιστότοπος του έργου είναι <http://www.udlnet-project.eu>. Η δράση έχει

διάρκεια 3 έτη, (2013-2016), συμμετέχουν επτά χώρες (Ελλάδα, Κύπρος, Ιρλανδία, Ολλανδία, Γερμανία, Ισπανία, Φινλανδία), ενώ για την Ελλάδα συντονιστής φορέας είναι τα εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή. Ως στόχος του συγκεκριμένου δικτύου μεταξύ των άλλων αναφέρονται η ανάπτυξη συστηματικής μεθοδολογίας και κριτηρίων καλών πρακτικών γύρω από τον ΚαΣΜα, η δημιουργία βιβλιοθήκης καλών πρακτικών, ένα μόνιμο δίκτυο ενδιαφερομένων κοινοτήτων κ.λπ. Το συγκεκριμένο ελληνικό δίκτυο έχει ως σημειολογικό υπότιτλο «ένα πλαίσιο που απευθύνεται στη διαφορετικότητα του μαθητή» και υπεύθυνη επικοινωνίας είναι η κ. Ρίβιου Κατερίνα. Το δίκτυο μεταξύ των άλλων διοργανώνει σεμινάρια διαδικτυακά και δια ζώσης καθώς και εργαστήρια και συναντήσεις εκπαιδευτικών στις οποίες ενημερώνει για τους στόχους, τις διαδικασίες και την πλατφόρμα που έχει δημιουργηθεί <http://udlnet.di.uoa.gr>, στην οποία παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη φιλοσοφία και τις αρχές του ΚαΣΜα, οδηγίες για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς για ένταξη στο δίκτυο, καθώς και καλές πρακτικές ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης μέσω του ODS (Open Discovery Space) www.opendiscoveryspace.eu, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στην ελληνική κοινότητα του έργου και στο αποθετήριο των καλών πρακτικών με την προϋπόθεση βέβαια να έχουν γίνει μέλη του δικτύου. Στην Εικόνα 1 φαίνεται η αρχική σελίδα του <http://udlnet.di.uoa.gr>, ενώ στην Εικόνα 2 φαίνεται το υπομενού «καλές πρακτικές».



1: Η αρχική σελίδα του δικτύου UDLnet (Πηγή: <http://udlnet.di.uoa.gr>, 2016)



Εικόνα 2: Η σελίδα από το υπομενού «Καλές Πρακτικές» με τις κατηγορίες της (Πηγή: <http://udlnet.di.uoa.gr>, 2016)

4. Παραδείγματα πρακτικών που εφαρμόζουν αρχές ΚαΣΜα

Σε αυτή την ενότητα θα επισημάνουμε αρχές του ΚαΣΜα μέσα σε εκπαιδευτικές πρακτικές. Είναι προφανές ότι όλες αυτές έχουν χαρακτηριστικά «διαφοροποιημένης διδασκαλίας», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ταυτίζονται μεταξύ τους αν και έχουν κοινά σημεία και ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τους, όπως θα αναπτύξουμε στη συνέχεια. Επίσης είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (με βάση τις αρχές και κατευθύνσεις του ΚαΣΜα) δεν ταυτίζεται με την εξατομίκευση ή με τη μείωση κάποιων ασκήσεων ή της αξιολόγησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Τέλος, διευκρινίζεται ότι ο σχεδιασμός με βάση τις αρχές της Καθολικής Μάθησης δεν σημαίνει απλοποίηση ή διαστρέβλωση ή μινιμαλισμό του Αναλυτικού Προγράμματος.

Για τη λειτουργική, αμφίδρομη και «συγκοινωνούσα» σχέση του ΚαΣΜα και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μπορούμε να πούμε (Νικολοραΐζη, 2013 σ.99-120) ότι

βασικό χαρακτηριστικό και των δύο είναι η ευελιξία και η ποικιλία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να ενισχύεται η πρόσβαση τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Και οι δύο έχουν κοινά αντιστοίχως χαρακτηριστικά και υποστηρίζουν η μία την άλλη και ειδικότερα: i) Ο ΚαΣΜα τονίζει τους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας και η Δ.Δ. την ποικιλία στο περιεχόμενο και στους τρόπους παρουσίασής του, ii) Ο ΚαΣΜα τους πολλαπλούς δράσης και έκφρασης του μαθητή και η Δ.Δ. το ίδιο, iii) Ο ΚαΣΜα την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή μέσω ποικιλίας κινήτρων και η ΔΔ την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή μετά από αξιολόγηση των αναγκών του, iv) Ο ΚαΣΜα την ευελιξία του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη χρήση τεχνολογίας και η Δ.Δ. την διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος. Πιο μοντελοποιημένα θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, τα πολλαπλά μέσα συμμετοχής και τα πολλαπλά μέσα έκφρασης του ΚαΣΜα, παραλληλίζονται με το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν της Δ.Δ. Βέβαια μεταξύ των δύο υπάρχει και μια ουσιαστική διαφορά ως προς τα βήματα εφαρμογής. Ο ΚαΣΜα υποστηρίζει την εξαρχής ανάγκη ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τις ανομοιογενείς ανάγκες των μαθητών, ώστε να μην χρειάζεται εκ των υστέρων προσαρμογή ενώ η Δ.Δ. όχι. Μέσω της Δ.Δ. σίγουρα υλοποιούνται με πολλούς τρόπους βασικές αρχές της Καθολικής Μάθησης.

Οι τρεις βασικοί πυλώνες της Καθολικής Μάθησης θα μπορούσαν σε μορφή διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών να συγκεκριμενοποιηθούν περισσότερο (Αραμπατζή, 2008) ως: Δημιουργία κλίματος τάξης με αποδοχή της διαφορετικότητας. Ασφαλής πρόσβαση σε δραστηριότητες και εξοπλισμό. Πολλαπλές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας για να πετυχαίνεται η εμπλοκή όλων των μαθητών. Προσβάσιμες από όλους πηγές πληροφόρησης. Διάδραση μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού για την ανάδειξη της αξίας των διαφορετικών ικανοτήτων και ρόλων. Συνεχής αμφίδρομη ανατροφοδότηση. Συνεχής και πολλαπλών και εναλλακτικών ικανοτήτων ανατροφοδότηση. Πρόβλεψη για διευκολύνσεις και τροποποιήσεις για κάλυψη όλων των μαθητών.

Στο επόμενο παράδειγμα εστιάζουμε σε μια από τις βασικές αρχές της καθολικής μάθησης που είναι η χρησιμοποίηση Νέων Τεχνολογιών και λογισμικών και ως έκφραση, αλλά και ως πρόσβαση σε ποικιλία εναλλακτικών πηγών πληροφόρησης. Σύμφωνα με τις αρχές του ΚαΣΜα όταν πρόκειται να δημιουργηθούν «έγγραφα» για άντληση πληροφοριών από το μαθητή, πρέπει αυτά να είναι προσβάσιμα και φιλικά σε κάθε μαθητή, οπωσδήποτε και σε αυτούς με π.χ. δυσλεξία. Έτσι σε τέτοια κείμενα εντοπίζουμε την εξαρχής πρόβλεψη τροποποίησης της γραμματοσειράς σε Open Dyslexic, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3. Είναι η γνωστή γραμματοσειρά με πιο παχύ το κάτω μέρος των γραμμάτων που διευκολύνει την πρόσβαση και απόκτηση πληροφορίας μέσω κειμένων από δυσλεκτικούς μαθητές, καθώς κάθε γράμμα αποκτά σαφέστερο περίγραμμα και δεν μπερδεύεται στη ματιά του δυσλεκτικού μαθητή με το διπλανό του γράμμα, ενώ με το πάχος του στο κάτω μέρος γίνεται πιο «ορατή» η γραμμή του κειμένου ώστε να μην «χάνεται» ο αναγνώστης.

αβγδεζηθικλμνξοπρστυφχωΑΒΓΔΕ
ΖΗΘΙΚΛΜΝΞΟΠΡΣΤΥΦΧΨΩ1234567
890!@#\$%^&* () _ + < > ? " ' { } , . / '

Εικόνα 3: Γραμματοσειρά Open Dyslexic (Πηγή: ipadagogy, 2016)

Επίσης για την πρόσβαση σε κείμενα που μέσω χρήσης N.T ακολουθούνται οι αρχές της καθολικής μάθησης επισημαίνουμε ότι οι γραμματοσειρές είναι χωρίς ουρές και μεγαλύτερου μεγέθους από το συνηθισμένο. Διευκολύνουν οι σκούρες γραμματοσειρές πάνω σε ανοιχτόχρωμο (κρεμ αλλά όχι λευκό) φόντο. Δε χρησιμοποιούνται σε αυτά τα κείμενα πληροφόρησης ούτε τα κεφαλαία ούτε τα πλάγια γράμματα και οι υπογραμμίσεις, αλλά τα έντονα εκεί όπου χρειάζεται έμφαση. Στην τελευταία γραμμή της σελίδας δεν ξεκινά ποτέ νέα πρόταση η οποία πρέπει να συνεχιστεί στην επόμενη σελίδα. Παρατίθενται για την αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση της πληροφορίας εικόνες, διαγράμματα, ενεργητική σύνταξη και όχι συντομογραφίες (ipadagogy, 2016).

Στο αποθετήριο καλών πρακτικών του UDL που παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, και στο οποίο υπάρχει πρόσβαση για τα μέλη του δικτύου, σε διατμηματικό, διαθεματικό πρότζεκτ με βάση της αρχές του καθολικού Σχεδιασμού και με τίτλο «Σχεδιάση-τρισδιάστατη εκτύπωση μινωικού αγγείου», αναφέρεται μεταξύ των άλλων (στόχοι, διάρκεια, διαδικασίες) οι πηγές που θα χρησιμοποιηθούν οι οποίες αφορούν επισκέψεις σε μουσεία, λογισμικά, εικόνες βιβλίων και κείμενα ιστορίας και μαθηματικών Γ' και Στ' Δημοτικού, βίντεο κλπ., όπου μαθητές της Γ' συγκεντρώνουν πληροφορίες για το μινωικό πολιτισμό οι μαθητές της Στ' χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες και υπολογίζουν με αναλογίες τις διαστάσεις ενός αγγείου της εποχής, ενώ μαθητές της Ε' τάξης χρησιμοποιούν τις διαστάσεις που τους δόθηκαν, ώστε να δημιουργήσουν μοντέλα αγγείων για εκτύπωση. Μέσω των δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται και των μέσων που παρέχονται οι μαθητές κατανοούν, αναστοχάζονται και συνεργάζονται, εφαρμόζουν, σκέπτονται κριτικά και δημιουργικά, χρησιμοποιούν τα κίνητρα που τους παρέχονται για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν τις γνώσεις τους με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα: α) η παροχή πληροφοριών γίνεται με διάφορους τρόπους. Προσφέρθηκε ποικιλία διαθέσιμων πηγών από όπου μπορούσαν να αντληθούν πληροφορίες (βιβλία, μουσεία, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, φωτογραφίες, διαδίκτυο. Οι πληροφορίες αυτές γίνονταν «ορατές» με πολλούς τρόπους (ηχητικά, οπτικά, διαδραστικά, εντύπος, με μεταφράσεις, με επίδειξη, εκφωνήσεις, ορισμούς). Η κατανόηση και επεξεργασία υποστηρίζονταν από τον εκπαιδευτικό με πολλαπλούς τρόπους όπως επίδειξη, πρακτική καθοδήγηση. β) Η έκφραση των μαθητών και η επικοινωνία της γνώσης τους γίνεται επίσης με πολλαπλούς τρόπους, Με ατομική

εργασία, με ομαδική, με συζητήσεις στο σχολείο, στο σπίτι, μέσω κειμένων, μέσω παρουσιάσεων. Οι μαθητές υποστηρίζονταν και ανατροφοδοτούνταν σε όλες τις διαδικασίες, με διδασκαλία στρατηγικών, με αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς και από τους ίδιους. γ) Η συμμετοχή, τα κίνητρα και εμπλοκή των μαθητών γίνεται με πολλαπλούς τρόπους. Η μαθησιακή ατμόσφαιρα χρησιμοποίησε διάφορα πιθανά ενδιαφέροντα των μαθητών και διάφορους ρόλους. Υπήρχε συνεχής παρότρυνση για εμπλοκή η οποία στηρίζονταν στο ενδιαφέρον των μαθητών να παράγουν στο τέλος ένα προϊόν (το μυκηναϊκό αγγείο) το οποίο καθοδηγούνταν από το συσχετισμό στόχων και ενδιαφερόντων. Κατά την εξέλιξη υπήρχε δημιουργική ελευθερία, ευκαιρία για αυτορρύθμιση, ισορροπία σχέσης στόχων και δράσεων, φθίνουσα καθοδήγηση και ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης.

Συμπεράσματα

Ο Καθολικός Σχεδιασμός στη Μάθηση λόγω της πολυεπίπεδης ανταπόκρισής του στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών θα έπρεπε να αποτελεί σήμερα σημείο αναφοράς για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σίγουρα δεν μπορεί κανείς να υποστηρίξει με βεβαιότητα ότι το μοντέλο του ΚαΣΜα και η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα αποτελέσουν την απάντηση και τη λύση στη συνεκπαίδευση και θα καλύψουν τη μη ύπαρξη ειδικών δομών και ειδικών εκπαιδευτικών (Παντελιάδου, 2013). Ωστόσο, κανείς δεν θα αμφισβητούσε σήμερα ότι η άκαμπτη παραδοσιακή διδασκαλία αδυνατεί να ανταποκριθεί στον καθολικό στόχο του σχολείου (Tomlinson, 2001). Ο ΚαΣΜα στοχεύει στην αντιμετώπιση μιας βασικής αιτίας που εμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Η αιτία αυτή είναι τα «ενιαίας κοπής» προγράμματα σπουδών. Μέσω της ευελιξίας των μεθόδων, των υλικών, των μέσων, και των αξιολογήσεων θα μπορούσε να αυξησει τις ευκαιρίες για μάθηση (Παπαδοπούλου, 2011β). Η ευέλικτη διαχείριση των μαθησιακά και πολιτισμικά ετερογενών τάξεων μέσω κατάλληλων προκλήσεων και βιωμάτων επιτυχίας έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί ότι είναι πιο αποτελεσματική στα μαθησιακά αποτελέσματα (George, 2005, 191).

Από τα παραπάνω προκύπτουν ως επιλεγόμενα συμπεράσματα ότι ο ΚαΣμα δε σημαίνει ότι οδηγεί σε μια μοναδική λύση «για όλους». Αντίθετα σημαίνει πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μέσω των αρχών του ΚαΣΜα φαίνεται όλο και πιο αναγκαίος, καθώς κανένας δεν αμφισβητεί πια ότι κάθε μαθητής προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους τους οποίους οφείλουμε να αναδείξουμε. Στην Ελλάδα φαίνεται να υπάρχει βιβλιογραφικό κενό και ανυπαρξία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα. Γι' αυτό κυρίαρχο ζήτημα για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού στην Εκπαίδευση είναι η διαδικασία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, ώστε με τρόπο εύληπτο να κατανοήσουν τα οφέλη από τη χρήση αυτών των πρακτικών για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Για την εφαρμογή του ΚαΣΜα απαιτείται εξ αρχής σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων με βάση τις αρχές του και τη φιλοσοφία του και όχι εκ των υστέρων τροποποιήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abascal, J. & Civit, A. (2001). Bridging the Gap between Design for All and Assistive Devices, in *Stephanidis, C. (Ed), Universal Access in HCI, Towards an Information Society for All*, LEA: London.
- Dunn R., (1984) Theory into Practice, Vol. 23, No. 1, *Matching Teaching & Learning Styles*. 10-19 Published by: Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group).
- Erlandson, R. F. (2007). *Universal and accessible design for products, services, and processes*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. Basic Books.
- Gardner, D. & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), σσ.12-20.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185-193.
- Hall T., Strangman N., Meyer A. (2003). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*, 7, σσ.9-23.
- Pugach, M. (2006). *Because teaching matters*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning* : Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D. H., Gravel, J. (2011). *Universal Design for Learning (UDL), Guidelines :Full-Text Representation*, Version 2.0. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC), Center for Applied Special Technology (CAST), U.S. Department of Education.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*(2nd edn.): Alexandria, VA: ASCD.
- Wu, Xiuwen. (2010). Universal Design for Learning: A Collaborative Framework for Designing Inclusive Curriculum. *Inquiry in education: Vol 1 Issue 2 Article 6*.
- Αραμπατζή, Κ., Γκύρτης, Κ., Ευσταθίου, Α., Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ. (2011) Ανάπτυξη Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού και Εποπτικού Υλικού για Μαθητές με Αναπηρίες. Στο: Αλεξανδρή Ν., Βλάμος Π., Δουληγέρης Χ., Μπελεσιώτης Β.Σ(επιμ.). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση*. Πρακτικά του 3rd Conference on Informatics in Education, σσ. 79-90, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Γνωσιακή Επιστήμη. Η νέα Επιστήμη του Νο*: Gutenberg.

Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-387). Αθήνα: Παπαζήση

Γκότοβος, Α. (1996) *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή*, Αθήνα: Gutenberg.

Μάρκου, Γ. (1996). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.

Νικολοραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός Σχεδιασμός στη Μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή : μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 149-184). Αθήνα: Πεδίο

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Αναφορές στο Διαδίκτυο

ipadagogy (2016). Βέλτιστες πρακτικές μορφοποίησης εγγράφων. Προσπελάστηκε Ιανουάριος 3, 2016, από <http://ipadagogy.gr>.

Mind Tools .Learning Styles Understanding Learning Preferences. Προσπελάστηκε Μάιος 16, 2016, από <https://www.mindtools.com/mnemlsty.html>

ODS (Open Discovery Space). www.opendiscovery.space.eu. Προσπελάστηκε Μάρτιος 18, 2016, από <http://www.udlnet.di.uoa.gr>

SMART (2009). Δημιουργώντας τάξεις για όλους. Προσπελάστηκε Νοέμβριος 13, 2015, από <http://www.smart.edu.gr/articles>.

Αραμπατζή, Κ. (2008). Design for all - Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Προσπελάστηκε Νοέμβριος 17, 2015, από http://www.pischools.gr/special_education_new/

Παπαδοπούλου, Σ. (2011α) *Καθολικός σχεδιασμός με σκοπό τη μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: σχεδιασμός και υλοποίηση διαδικτυακού οδηγού και εργαλειοθήκης για τον εκπαιδευτικό*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό τμήμα: Σχολή Τεχνολογιών

Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Προσπελάστηκε Ιανουάριος 11, 2016, από www.slideshare.net/smaparad

Παπαδοπούλου, Σ. (2011β). Ο καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση ως λύση για τα ανάπηρα» αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Πρόταση εισήγησης στο ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο της Ε.Π.Ε: «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη, 1-3 Δεκεμβρίου 2011. Προσπελάστηκε Μάιος 16, 2015, από www.slideshare.net/maparad/ss-10454348?related=1 Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Ειδική Αγωγή, άρθρο 1: Έννοιες -Σκοπός. Προσπελάστηκε Μάιος 16, 2016, από <http://www.opengov.gr/yperpeth/?p=1962>

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα πολιτισμού

Investigation of the training needs of teachers on topics of culture

Ξανθίππη Φουλίδη, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Δ.Δ.Ε. Δυτικής Αττικής, Επιστημονική Συνεργάτης της ΕΣΔΔΑ, foulidi@rhodes.aegean.gr

Κωνσταντίνος Καρακιόζης, Υπεύθυνος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δυτικής Αττικής, kkarakio@yahoo.com

Ευάγγελος Θεολογής, Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, evangelostheologis@gmail.com

Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ελευσίνας, Επιστημονικός Συνεργάτης του ΠΕΣΥΠ Αθήνας/ΑΣΠΑΙΤΕ, papakitsev@sch.gr

Xanthipi Foulidi, Local Educational Supervisor of Cultural Affairs, Lecturer at National School of Public Administration and Local Government of Greece, foulidi@rhodes.aegean.gr

Konstantinos Karakiozis, Secondary Education Directorate of Western Attica, Supervisor of the Youth Counseling Station, kkarakio@yahoo.com

Evangelos Theologis, Secondary Education Directorate of Western Attica, Center for Counseling & Guidance of Elefsina, evangelostheologis@gmail.com

Evangelos C. Papakitsos, Local Educational Counselor of Vocational Guidance, ¹Adj. Prof. of the School of Pedagogical and Technological Education, papakitsev@sch.gr

Abstract: This paper focuses on the results of a quantitative survey to investigate the training needs in cultural education of teachers that had undertaken or participated in the past in school activities programs and serving in Secondary Education Directorate of Western Attica, a region with acute social and economic problems, particularly in recent years. The survey recorded the topics chosen by the educators, their choices about the methodology and the correlation of the training needs of educators, which is checked compared to variables, such as their experience, gender, education, marital status and their computer knowledge. From the survey results, knowledge is obtained on motivation to participate in training and on the characteristics associated with culture. In conclusion, proposals will be made, useable shortly in the optimal design of training related to culture, but in the long term as well, in the context

of educational policy related to the same subject, for the benefit of the entire school community.

Key Words: Teacher Training, Cultural Issues, School Activities

Περίληψη: Η παρούσα εργασία εστιάζει στα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας με στόχο τη διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης σε πολιτιστικά θέματα, εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει κατά το παρελθόν ή συμμετέχουν σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, περιοχής με έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Στο πλαίσιο της έρευνας καταγράφονται οι θεματικές που επιλέγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι επιλογές τους σχετικά με τη μεθοδολογία και ελέγχεται η συσχέτιση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με μεταβλητές, όπως η εμπειρία τους, το φύλο, οι σπουδές, η οικογενειακή κατάσταση, η γνώση υπολογιστών των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν γνώσεις για τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμόρφωση και τα χαρακτηριστικά της που σχετίζονται με τον πολιτισμό. Τέλος γίνονται προτάσεις, αξιοποιήσιμες βραχυπρόθεσμα, για τον βέλτιστο σχεδιασμό επιμορφώσεων σχετικών με τον πολιτισμό, αλλά και μακροπρόθεσμα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχετικής με την ίδια θεματική, προς όφελος του συνόλου της μαθητικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πολιτιστικά θέματα, σχολικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση καθιστά δυσκολότερο το έργο των εκπαιδευτικών, αφού «είναι γνωστό πως τα στοιχεία της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας αποδεικνύουν πως όσο δυσκολεύει η οικονομική κατάσταση της οικογένειας τόσο περισσότερο μειώνονται οι επιδόσεις του παιδιού» (Σκλάβος, 2014, 20). Ενδέχεται δε να καταστήσει αδύνατο να παρέχουν το είδος της εκπαίδευσης για το οποίο οι ίδιοι έχουν εκπαιδευτεί. Οι Smyth και Shacklock (1998) αναφέρουν ότι:

Ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης υφίστανται δραματικές αλλαγές σε απάντηση αυτών των οικονομικών επιταγών. Η έννοια μιας ευρείας φιλελεύθερης εκπαίδευσης αγωνίζεται για την ίδια της την επιβίωσή σε ένα πλαίσιο εργαλειακότητας (instrumentalism) και τεχνοκρατικής λογικής, όπου τα κυρίαρχα συνθήματα είναι η στροφή προς την επαγγελματική κατάρτιση (vocationalism), ο σχηματισμός δεξιοτήτων (skills formation), η ιδιωτικοποίηση (privatization), η εμπορευματοποίηση (commoditization) και ο τεχνοκρατισμός (managerialism). (Smyth & Shacklock, 1998, σελ. 19).

Υπό αυτές τις συνθήκες, τα πολιτιστικά προγράμματα, (όπως και) τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, είναι «θεσμοθετημένες, προαιρετικές, οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες» (Μέγα, 2012, 7), αφού υλοποιούνται στις σχολικές

μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το υπ' αρ. 178852/ΓΔ4/ 06-11-2015 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες δράσεις, γιατί σχετίζονται με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά σχεδιάζονται και υλοποιούνται προαιρετικά σε δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, μετά την ολοκλήρωση του ωρολογίου προγράμματος, και αξιολογούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού καθορίζονται ο τίτλος και προσδιορίζονται τα υποθέματα, οι στόχοι, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, οι ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα και το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων. Προσεγγίζονται νέα πεδία στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο για τη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών/τριών αλλά και για την ευρύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την υλοποίησή τους είναι:

- η εφαρμογή διεπιστημονικών θεωρήσεων,
- η αξιοποίηση εναλλακτικών παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Κύρδη, 2011),
- η βιωματική προσέγγιση (Δεδούλη, 2002· Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008),
- η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας,
- η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο (Δεμερτζή, 2009),
- το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία,
- η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου,
- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Wegerif, 1998) και
- η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2012· Φλογαΐτη, 1998).

Επισημαίνεται ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης σε χώρους πολιτισμού έχει ως αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών ακόμα και όλων όσων ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με αξιοσημείωτα οφέλη για τη σχολική κοινότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων

Η Φουλίδη (2015, 23) αναφέρει ότι αν και η έννοια του *πολιτισμού* κρίνεται από τις πιο πολυσυζητημένες (Κακάμπουρα, 2005, 29), προσδιορίζεται σαφέστατα από την Κυριακίδου-Νέστορος (1993, 47) όπου αναφέρει: «στην έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνονται όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας: το οικονομικό, το τεχνικό, το κοινωνικό, τα πνευματικό και, επομένως, και το ύφος και το ήθος και ο κοινωνικός χαρακτήρας». Μεταγενέστερα, ο Μερακλής (1989) τονίζει επιγραμματικά ότι:

τον πολιτισμό αποτελεί καθετί που υπάρχει γύρω μας και μέσα μας (μέσα μας: τα συναισθήματα, οι γνώσεις, οι ιδέες) δημιουργημένο από την ανθρώπινη

*παρέμβαση στα δεδομένα του φυσικού κόσμου, καθώς ο άνθρωπος είναι η
ιδιάζουσα εκείνη μορφή της φύσης, που παρεμβαίνει και επεμβαίνει και στην
υπόλοιπη φύση και στον εαυτό της. (Μερακλής, 1989, σελ. 89).*

Η Γκασούκα (2006, 94) συμπληρώνει εύστοχα: «δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι υποστηρίζεται πως ο πολιτισμός εν τέλει είναι η συσσωρευμένη ανά τους αιώνες ανθρώπινη εμπειρία».

Συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα, τα πολιτιστικά προγράμματα υποστηρίζουν τη μάθηση και τη δημιουργία μέσα από τον πολιτισμό (Μείζον Επιμόρφωση, 2012) και για τον πολιτισμό. Μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και τη δημιουργία γνωστοποιούν τις εκφάνσεις του πολιτισμού και καλλιεργούν την αισθητική. Οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται ως προς τη βαρύτητα και τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, γνωρίζουν και αποδέχονται τις τοπικές πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, αλλά και τη δυναμική του σύγχρονου ελληνικού και του διεθνούς πολιτισμού. Προστιθέμενη αξία είναι η δημιουργία σχετικού με τον πολιτισμό εκπαιδευτικού υλικού είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή και η ανάρτησή του σε ψηφιακά αποθετήρια (Ψηφιακές Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες) που σχετίζονται με τον πολιτισμό. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, μακροπρόθεσμα σε συνέργεια με άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αρχίζει να δημιουργείται ένα μόνιμο πλαίσιο με τη δυνατότητα επανάληψης εκπαιδευτικών δράσεων στο μέλλον (π.χ. μόνιμες εκπαιδευτικές εκθέσεις, δημιουργία δικτύων καλλιτεχνών σχολείων).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων δράσεων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι υπεύθυνοι/ες πολιτιστικών θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι οποίες/ες σύμφωνα με το υπ' αρ. 178852/ΓΔ4/06-11-2015 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ανάμεσα στα άλλα επιτελούν επιμορφωτικό έργο. Στο προηγούμενο έγγραφο αναφέρεται ότι οι υπεύθυνοι/ες πολιτιστικών θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων: «επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες και οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα βιβλιογραφίας, μεθοδολογίας, αλλά και για την μετάδοση/διάχυση των πληροφοριών και γνώσεων από τα κάθε είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις στα οποία συμμετέχουν οι ίδιοι, εμψυχώνουν και στηρίζουν τους μαθητές στην διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης μέσα από την έρευνα, την ανάλυση-σύνθεση των δεδομένων και τη βιοματική προσέγγιση, οργανώνουν εκδήλωση με τη λήξη του σχολικού έτους, στην οποία παρουσιάζονται τα προγράμματα των σχολείων της Διεύθυνσης, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για επιστημονικές συναντήσεις, σεμινάρια, ημερίδες κ.ά. των τομέων ευθύνης τους, καθώς και για τις δυνατότητες συμμετοχής τους σε θεματικά σχολικά δίκτυα, παρακολουθούν την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων σε όλα τα σχολεία περιοχής ευθύνης τους, οργανώνουν σεμινάρια – ημερίδες».

Η Δεμερτζή (2011) επισημαίνει τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό της θεματολογίας και των στόχων της επιμόρφωσής τους, αλλά και την ανταπόκριση των υπευθύνων στις αποδεκτές και ρητά εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, προτείνει την αποστολή στις σχολικές μονάδες σχετικού εγγράφου με συγκεκριμένες θεματικές, για να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί. Η διερεύνηση των

επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί το πρώτο βήμα για την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διδασκαλία, αφού συνδέεται με το τρίπτυχο «ικανοποίηση - αποτελεσματικότητα - επιμόρφωση» (Παπαναούμ, 2003).

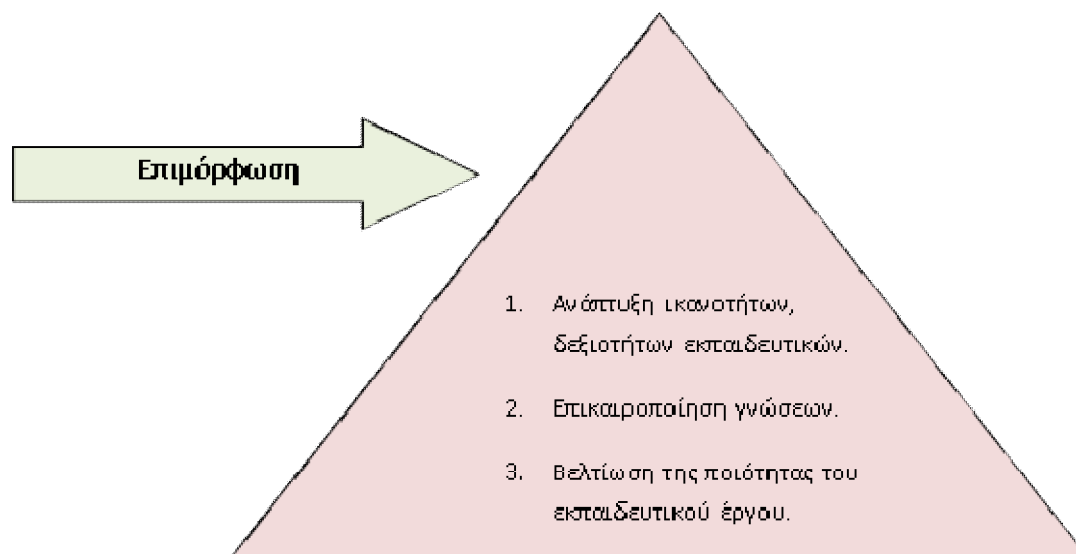
Ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων έχει πραγματοποιηθεί αυξημένος αριθμός σχετικών ερευνών καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών, που εστιάζουν στην πρωτοβάθμια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε τη γενική είτε την επαγγελματική, και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη του Valkanos (1988), που εστιάζει στις ανάγκες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΕ) στην περιοχή της Αθήνας, της Παπαναούμ (2003) για τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του ΟΕΠΕΚ με μεγάλο αριθμό δείγματος, όπου σε πανελλαδικό επίπεδο διεξήχθη αντίστοιχη έρευνα τον Δεκέμβριο του 2008 (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος, 2008) για την καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών ΔΕ. Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΠΕ). Στην έρευνα των Μπασούτα και Παπαγιαννίδου (2006), το δείγμα ήταν οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε σχολεία της Αθήνας και στην έρευνα των Σιπητάνου, Σαλπγιγίδης και Πλατσίδου (2012) το δείγμα ήταν 223 εκπαιδευτικοί ΠΕ στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

2. Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

Από όσο είναι γνωστό, δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν πολιτιστικά προγράμματα, ούτε άλλη σχετική με τον πολιτισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν υπάρχουσες ανάγκες, δηλαδή συγκεκριμένες ελλείψεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΔΕ, καταγράφοντας προσωπικές απόψεις ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή, όπου εντοπίζονται και τα υπάρχοντα προβλήματα. Ο στόχος ήταν να προσδιοριστούν οι προσδοκίες τους, που σχετίζονται με τις προσωπικές, επαγγελματικές αλλά και τις ευρύτερα επιμορφωτικές τους ανάγκες (Πατούνα κ.ά., 2005· Κατσαντά, 2005· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), με ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, έχοντας ως απώτερο στόχο την επαγγελματική τους αποδοτικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (Εικόνα 1). Σύμφωνα με τους Ντρενογιάννη και Λιάμπα (2014), δόθηκε έμφαση στη σύνδεση θεωρίας - πράξης και στον προσδιορισμό των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.



Εικόνα 1: Οι στόχοι της έρευνας

2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

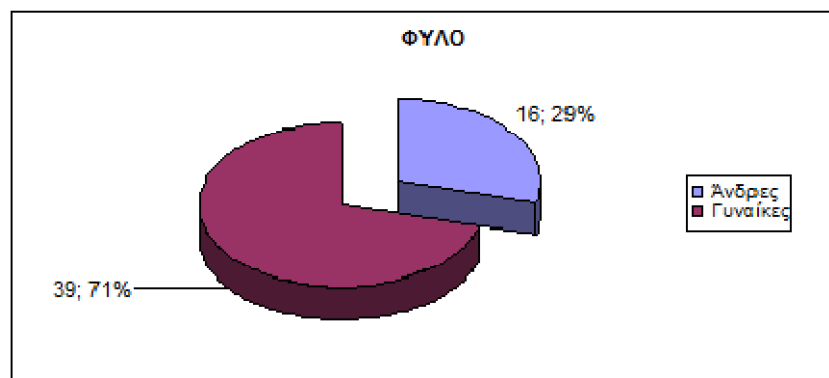
Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εργασίας αποτελούν μέρος γενικότερης διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών που πραγματοποιήθηκε μεταξύ Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2015 σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούσαν την ίδια χρονική περίοδο σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής (Foulidi et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν υπηρεσιακά για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και για την εμπιστευτικότητα της όλης διαδικασίας. Απάντησαν δε ανώνυμα στο σχετικό *on-line* ερωτηματολόγιο.

2.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 55 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία των δημοτικών ενοτήτων: Ελευσίνας, Μαγούλας, Μάνδρας, Βιλίων, Ερυθρών, Ασπροπύργου, Άνω Λιοσίων, Ζεφυρίου, Φυλής, Νέας Περάμου και Μεγάρων, οι οποίοι/ες έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν επιμόρφωση σχετική με πολιτιστικά προγράμματα. Αν και το πλήθος του δείγματος φαίνεται μικρό σε απόλυτο αριθμό, εντούτοις αποτελεί το 1/3 του συνόλου των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα πολιτιστικών δραστηριοτήτων ετησίως, στη Δυτική Αττική.

Κατά τη διερεύνηση των αναγκών προσδιορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου (Χασάπης, 2000, 27), που είναι δημογραφικά στοιχεία, εκπαιδευτικά και μορφωτικά στοιχεία, επαγγελματική εμπειρία. Έπειτα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και στόχους της επιμόρφωσης, τη θεματολογία, τις διδακτικές μεθόδους, τους επιμορφωτές/τριες (Κατσαφούρος, 2009, 37).

Το 29,1% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι άντρες και το 70,9% γυναίκες (Σχήμα 1), όλων σχεδόν των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε κάθε τύπο σχολείου ΔΕ (Ημερήσιο Γυμνάσιο, Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, Εσπερινό Γυμνάσιο, Επαγγελματικό Λύκειο, Εργαστηριακό Κέντρο ή ειδική αγωγή).



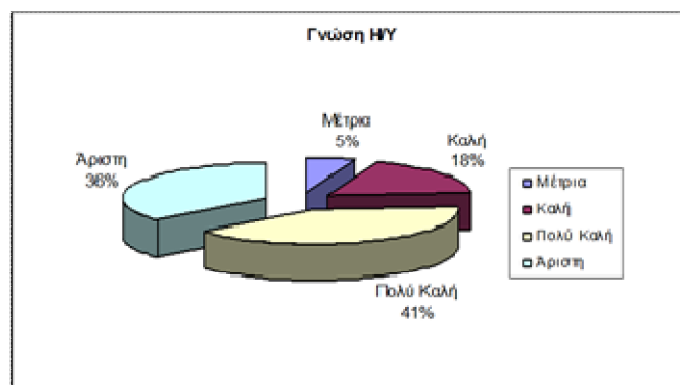
Σχήμα 1. Κατανομή συμμετεχόντων κατά φύλο με απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που υλοποιούν πολιτιστικά προγράμματα έχουν σε σημαντικό ποσοστό χαρακτηριστικά όπως:

- είναι σχετικά νεότεροι σε σχέση με τον μ.ο. της χώρας (43 έναντι 48,8 έτη),
- έχουν σχετικά μικρότερη προϋπηρεσία (14,3 έτη),
- έχουν υλοποιήσει σημαντικό αριθμό προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, με το 47,2% να έχει υλοποιήσει πάνω από 5 προγράμματα (Πίνακας 1),
- έχουν πολύ καλή ή άριστη γνώση Η/Υ, σε ποσοστό 77% (Σχήμα 2) και
- έχουν ολοκληρώσει σε μεγάλο ποσοστό (33%) μεταπτυχιακές σπουδές (Σχήμα 3).

Πίνακας 1. Πλήθος προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποίησαν οι ερωτώμενοι την τελευταία πενταετία

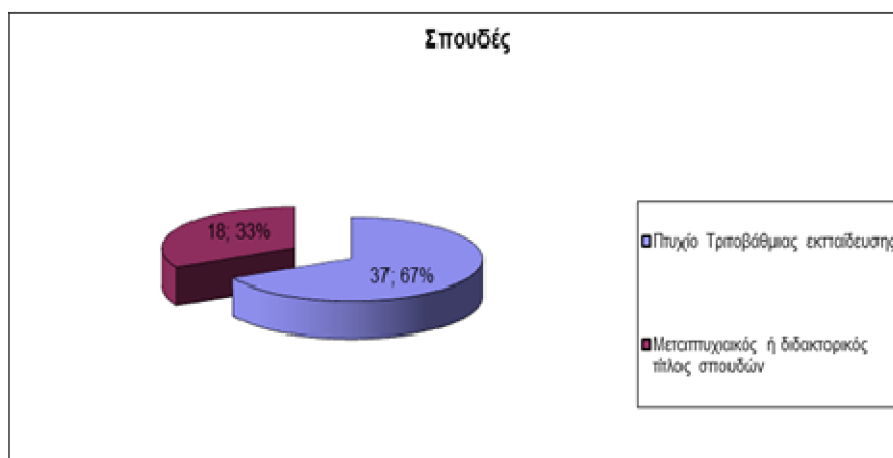
Πλήθος προγραμμάτων	Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό %
1	10	18,2
2	5	9,1
3	10	18,2
4	4	7,3
5	13	23,6
6	13	23,6
Σύνολο	55	100,0



Σχήμα 2. Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την γνώση χειρισμού Η/Υ

2.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, με σκοπό τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα (Cohen & Manion, 1994). Στο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται του ερωτηματολογίου δίνονται απαραίτητες πληροφορίες για τον ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας, τον σκοπό της και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.



Σχήμα 3. Κατανομή συμμετεχόντων κατά επίπεδο εκπαίδευσης με απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών, οι οποίες καλύπτουν τα παρακάτω δεδομένα:

- ατομικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού,
- αξιολόγηση χαρακτηριστικών της επιθυμητής επιμόρφωσης (βλ. 2.6.1),
- θεματικές ενότητες της επιθυμητής επιμόρφωσης (βλ. 2.6.2),
- λόγοι παρακολούθησης προγράμματος επιμόρφωσης (βλ. 2.6.3),

- ημέρες και ώρες της επιθυμητής επιμόρφωσης (βλ. 2.6.4),
- διάρκεια και περιοδικότητα της επιθυμητής επιμόρφωσης (βλ. 2.6.4).

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική και τα δεδομένα εξετάστηκαν ως προς τα ποσοστά. Για την εισαγωγή των δεδομένων και την ανάλυση τους αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS 17.

2.6 Αποτελέσματα

Οι ερευνητικοί άξονες που διαμορφώθηκαν (ατομικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού, θεματικές ενότητες που δυνητικά θα παρακολουθούσε, ημέρες και ώρες επιμόρφωσης που θα προτιμούσε, διάρκεια και περιοδικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης, αξιολόγηση χαρακτηριστικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης, λόγοι παρακολούθησης προγράμματος επιμόρφωσης) διατηρήθηκαν και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

2.6.1 Χαρακτηριστικά της επιθυμητής επιμόρφωσης

Όπως φαίνεται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης επιμόρφωσης το περιεχόμενό της (63,6%) και τη σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (76,4%). Ειδικότερα, σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων αξιολογούν ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης το περιεχόμενό της (94,5%) και τη σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης (98,2%). Επίσης, ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης επιμόρφωσης θεωρούνται:

- η σαφήνεια στόχων (για το 58,2% των ερωτώμενων),
- η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών (για το 58,2% των ερωτώμενων) και
- η οργανωτική αρτιότητα του προγράμματος (40% των ερωτώμενων).

Συνολικά, το 96,4% των ερωτώμενων θεωρούν ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό τη σαφήνεια στόχων, το 98,2% των ερωτώμενων αντίστοιχα την επιστημονική επάρκεια των εισηγητών και το 89,1% την οργανωτική αρτιότητα.

Παράλληλα, ο τόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου αποτιμάται ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό από το 80% των ερωτώμενων και ο χρόνος διεξαγωγής του αντίστοιχα από το 87,3%. Ο ένας στους δύο άνδρες ερωτώμενους θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό την οργανωτική αρτιότητα ή τον χρόνο διεξαγωγής του σεμιναρίου (τα αντίστοιχα ποσοστά για τις γυναίκες ερωτώμενες είναι 36% και 30,8%). Επίσης, το 44% των

ανδρών θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό τον τρόπο διεξαγωγής του σεμιναρίου (28% για τις γυναίκες). Σχεδόν τρεις στις τέσσερις γυναίκες (72%) θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου ή την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (79,5%), ενώ το αντίστοιχα ποσοστό για τους άνδρες ερωτώμενους είναι 56,3% και για τις δύο ερωτήσεις. Επίσης, το 41% των γυναικών θεωρεί ως εξαιρετικό σημαντικό στοιχείο την ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους (αντίθετα μόλις το 18,8% για τους άνδρες ερωτώμενους). Μόλις το 13,5% από όσους έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό τη χρησιμότητα για επαγγελματική εξέλιξη (28% όσων έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο).

Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση [$r(55)=0,81$, $p<0,01$] ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του τόπου και του χρόνου διεξαγωγής ενός επιμορφωτικού προγράμματος και μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην καταλληλότητα του τόπου διεξαγωγής του και την οργανωτική του αρτιότητα [$r(55)=0,44$, $p<0,01$] ή την επιστημονική επάρκεια των εισηγητών/τριών [$r(55)=0,40$, $p<0,01$].

Οι ερωτώμενοι/ες προτιμούν τις παρακάτω θεματικές:

- Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (61,8% συνολικά, 68,7% των ανδρών και 59% των γυναικών),
- Νέες Τεχνολογίες στις Σχολικές Δραστηριότητες (52,7% συνολικά, 50% των ανδρών και 53,8% των γυναικών),
- Διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον (50,9% συνολικά, 56,2% των ανδρών και 48,7% των γυναικών),
- Φωτογραφία (50,9%),
- Κινηματογράφος (47,3%),
- Ανθρώπινα Δικαιώματα (45,5%),
- Ρατσισμός (36,4%).

Πίνακας 2. Σημαντικότητα χαρακτηριστικών επιμόρφωσης

Σημαντικό	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Εξαιρετικά
α. Περιεχόμενο %	-	1,8	3,6	30,9	63,6
β. Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη %	-	1,8	-	21,8	76,4
γ. Σαφήνεια στόχων %	-	-	3,6	38,2	58,2
δ. Επιστημονική επάρκεια εισηγητών/τριών-επιμορφωτών/τριών %	-	-	1,8	40,0	58,2

ε. Οργανωτική αρτιότητα %	-	-	10,9	49,1	40,0
στ. Καταλληλότητα τύπου διεξαγωγής %	-	3,6	16,4	47,3	32,7

2.6.2 Θεματικές ενότητες της επιθυμητής επιμόρφωσης

Υπάρχει μια σειρά από θεματικές ενότητες που επιλέγονται κυρίως από εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, π.χ. η Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολικό Περιβάλλον (77%), Μουσική (50%) ή Φιλαναγνωσία (44,4%), σε σχέση με όσους/ες έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 54%, 24% και 27%. Αντίστοιχα, θεματικές, όπως η Ιστορία/Μυθολογία ή Λαογραφία(38%), Μουσεία, Αρχαιολογικοί Χώροι και Μνημεία (40,5%), Φωτογραφία (62,7%) ή Διαχείριση της Διαφορετικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον (56,7%), επιλέγονται κυρίως από εκπαιδευτικούς με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ σε σχέση με όσους έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 11%, 22%, 27,7% και 38,8% αντίστοιχα. Τέλος, θεματικές ενότητες που έχουν επιλεγεί κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς κατά πλειοψηφία αποτελούν: η Φιλαναγνωσία (83,3%), η Λαογραφία (87,5%), η Λογοτεχνία (94,1%) και η Αισθητική Αγωγή (91,7%).

2.6.3 Λόγοι παρακολούθησης επιμόρφωσης

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (Πίνακας 3):

- Ειδικότερα, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αποτιμώνται ως εξαιρετικά σημαντικά για το 67,3% και 72,7% αντίστοιχα των ερωτώμενων. Συνολικά, το 92,7% και το 96,4% αντίστοιχα των ερωτώμενων θεωρούν ως αρκετά ή εξαιρετικά σημαντικό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Αντίθετα, χαρακτηριστικά όπως το να περνάει καλά ο/η εκπαιδευτικός και η ευκαιρία για αλλαγή στην καθημερινή του ρουτίνα αναγνωρίζονται ως ελάχιστα/καθόλου ή μέτρια σημαντικά για το 74,5% και το 78,2% των ερωτώμενων αντίστοιχα.
- Θεωρείται ως σημαντικό ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για το 69,1% των ερωτώμενων η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους και μόνο για το 43,6% και το 58,4% η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η χρησιμότητα για επαγγελματική ανέλιξη.
- Σχεδόν δύο στους τρεις ερωτώμενους με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό το περιεχόμενο (67,6%), τη σαφήνεια στόχων (65%) ή την επιστημονική

επάρκεια των εισηγητών (62%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για όσους έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών είναι 55,6% , 44,4% και 50% αντίστοιχα.

- Σχεδόν τρεις στους τέσσερις ερωτώμενους που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (72,2%), ενώ στους ερωτώμενους με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ το αντίστοιχο ποσοστό είναι 65%.
- Σχεδόν τρεις στις τέσσερις γυναίκες ερωτώμενες (72%) θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (μόλις το 56,3% των ανδρών ερωτώμενων).
- Το 79,5% των γυναικών θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (μόλις το 56,3% των ανδρών ερωτώμενων).
- Το 25,6% των γυναικών, αλλά μόλις το 6,3% των ανδρών, θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικό ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης να τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.
- Παρατηρείται ισχυρή θετική συσχέτιση [$r(55)=0,74$, $p<0,01$] ανάμεσα στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και στην αλλαγή της ρουτίνας των εκπαιδευτικών [$r(55)=0,50$, $p<0,01$].

2.6.4 Άλλα χαρακτηριστικά του προγράμματος επιμόρφωσης

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν επιλέγουν η επιμόρφωση να λάβει χώρα σε μια ή δύο ημέρες (83,6% συνολικά, 30,9% για μια ημέρα, 21,8% σε δύο ημέρες συνεχόμενες και 30,9% δύο ημέρες όχι συνεχόμενες) και μέγιστη διάρκεια ωρών επιμόρφωσης ανά ημέρα τις δυο ώρες (36,1%) ή τρεις ώρες (37,5%). Τέλος, αναφορικά με την περιοδικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως ανά τακτά χρονικά διαστήματα (56,4%) ή στην αρχή της σχολικής χρονιάς (25,5%).

Πίνακας 3. Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος επιμόρφωσης

Σημαντικό	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Εξαιρετικά
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου %	1,8	-	5,5	25,5	67,3
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων %	-	-	3,6	23,6	72,7
Συμβολή στην επαγγελματική εξέλιξη %	3,6	9,1	29,1	40,0	18,2
Τόνωση αυτοπεποίθησης %	18,2	10,9	27,3	23,6	20,0
Ευκαιρία για αλλαγή της	21,8	41,8	14,5	14,5	7,3

ρουτίνας %					
Ευχάριστη ενασχόληση %	32,7	21,8	20,0	23,6	1,8
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους/ισσες %	-	9,1	21,8	34,5	34,5

Συμπεράσματα

Από τα προηγούμενα στοιχεία αποδεικνύεται ότι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν υλοποιήσει πολιτιστικά προγράμματα σε εποχή κρίσης και υπηρετώντας σε σχολεία περιοχών με έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, όχι μόνο δεν είναι αρνητικοί απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά, αντίθετα, σε πολύ μεγάλο ποσοστό αποδέχονται ως βασικά κίνητρα για την παρακολούθηση της επιμόρφωσης την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η θεματολογία επιμόρφωσης που προτιμούν σχετίζεται, σε μεγάλο βαθμό, με την καθημερινότητα που βιώνουν και για αυτό τον λόγο επιλέγουν:

- τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (61,6%),
- τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον (50,9%),
- τις Νέες Τεχνολογίες στις Σχολικές Δραστηριότητες (52,7%).

Αξιοσημείωτο είναι ότι προτιμούν η επιμόρφωση να έχει διάρκεια έως δύο ημέρες, να είναι ολιγόωρη (έως τρεις ώρες ανά ημέρα) και να λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τέλος προτάσσονται ως θετικά στοιχεία της επιμόρφωσης κατά αξιολογική σειρά:

- τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (61,6%),
- τη σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη,
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης,
- την επιστημονική επάρκεια εισηγητών/τριών και
- τη σαφήνεια των στόχων.

Τα στοιχεία αυτά χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, τόσο για τη Δυτική Αττική όσο και για κάθε άλλη περιοχή που μπορεί να έχει παρόμοια χαρακτηριστικά. Επιπλέον, επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο και τις προηγούμενες έρευνες σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν, ανεξάρτητα των οικονομικών και κοινωνικών δυσκολιών. Θέτουν ως προτεραιότητα την επαγγελματική εξέλιξή τους, αλλά προτάσσουν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους, επιδιώκοντας να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C., Karakiozis, K., Papapanousi, C., Theologis, E. & Argyriou, A. (2016). Systemic Methodology for Developing Teachers Extracurricular Training. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 1(2), 36-42.
- Smyth, J. & Shacklock, G. (1998). Behind the Cleansing of Socially Critical Research Accounts. In J. Smyth & G. Shacklock (Eds.), *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research*, pp.1-12. London: Falmer Press.
- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development Source Book, Learning and Training Tools*. No. 4, UNESCO Education Sector, France.
- Valkanos, E. (1998). *A study of the In-service Training Needs of Secondary School teachers in Athens Greece, based on Perceptions of Teachers and Principals*. Dissertation, The University of Connecticut.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- Γκασούκα, Μ. (2006). *Κοινωνιολογία του Λαϊκού Πολιτισμού*. Δοκίμια Κοινωνικής Λαογραφίας, τ. Ι., Αθήνα: Ψηφίδα.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145 – 159.
- Δεμερτζή, Κ. (2009). Η δυναμική των προαιρετικών προγραμμάτων και οι χαμένες ευκαιρίες. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δεμερτζή, Κ. (2011). Επιμόρφωση στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, σελ.27.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος, Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2005). Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 2/2005, 29-42.
- Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαφούρος, Π. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Κύρδη, Κ. (2011). Η επιμορφωτική δυναμική των προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης – Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1993). Ορθολογισμός και ρομαντισμός στη θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας. Στο Α. Κυριακίδου-Νέστορος, Ν. Σκουτέρη-Διδασκάλου, Κ. Ντελόπουλος, Μ. Καίρη (επιμ.), *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: Εκδόσεις Πορεία, σ. 89-92.
- Μέγα, Γ. (επιμ.) (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Τόμος Ε΄, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Πολιτιστικά Προγράμματα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2012). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Πολιτιστικά Προγράμματα*. Π. Αναστασιάδης (επιστημονική επιμέλεια), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μερακλής, Μ. (1989). *Λαογραφικά ζητήματα*. Αθήνα: Μπούρα.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 143-157.
- Ντρενογιάννη, Ε. & Λιάμπας, Α. (2014). Η έρευνα-δράσης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα πρακτικά του 9ου *Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Επικοινωνίας & Πληροφοριών στην Εκπαίδευση»* της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας στην Εκπαίδευση, Κρήτη, 3-5 Οκτωβρίου 2014.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιπητάνου, Α.Α., Σαλπυγίδης, Α.Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο συνέδριο με θέμα, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 4-6 Μαΐου 2012.
- Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της Οικονομικής κρίσης στην Ελληνική Τυπική Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Κατεύθυνση: Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φουλίδη, Ξ. (2015). *Νέοι ορίζοντες στις ελληνικές λαογραφικές σπουδές : Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Λαϊκού Πολιτισμού*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Οργάνωση, σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Θεωρίες μάθησης και χρήση της τεχνολογίας των πολυμέσων στη διδασκαλία της
Φυσικής Αγωγής**

Learning theories and use of multimedia technology in Physical Education teaching

Ασπασία Δανιά, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιστημονικός
Συνεργάτης Εργαστηρίου Αθλητικής Παιδαγωγικής, PhD, adania@phed.uoa.gr

Aspasia Dania, Department of Physical Education and Sport Science, University of Athens, Scientific Staff of
Sport Pedagogy Laboratory, PhD, adania@phed.uoa.gr

Abstract: In the field of Physical Education (PE) teaching, although multimedia applications are constantly being introduced, however, only few of them are directed to everyday practice. The aim of this paper is a) to highlight the necessity of documenting in theoretical terms the design of multimedia methods and products for motor skill learning and b) to present learning theories that promote efforts of this kind. Among other theories, the basic theoretical principles of multimedia learning are being analyzed and proposed as benchmarks for the design of cognitive fostering applications intended to be used during motor skill learning. With the ultimate goal being the enrichment of traditional teaching methods, selected examples of technologically supported PE instruction are presented within activities of social interaction and guided discovery. From the conclusions, it seems that the pedagogical use of technology can provide opportunities for individualized instruction, communication and feedback when used with a focus on promoting movement literacy and improving the quality of PE teaching.

Key Words: Learning theories, θεωρία, theory of multimedia learning, multimedia technology, Physical Education

Περίληψη: Στον τομέα διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), αν και οι τεχνολογικές εφαρμογές διαχέονται ολοένα με αυξανόμενους ρυθμούς, εντούτοις λίγες από αυτές κατευθύνονται προς την καθημερινή πρακτική της τάξης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι α) η ανάδειξη της αναγκαιότητας θεωρητικής τεκμηρίωσης του σχεδιασμού μέσω και μεθόδων τεχνολογικής υποστήριξης της εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων και β) η παρουσίαση θεωριών μάθησης που προάγουν εγχειρήματα αυτού του είδους. Μεταξύ των θεωριών, αναλύονται οι βασικές θεωρητικές αρχές του μοντέλου της πολυμεσικής μάθησης και προτείνονται ως κατευθυντήριες γραμμές στον σχεδιασμό και τη χρήση εφαρμογών γνωστικής διευκόλυνσης της κινητικής μάθησης. Με απόλυτο στόχο τον εμπλουτισμό των

παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, παρουσιάζονται παραδείγματα σύζευξης της τεχνολογίας με το μάθημα της ΦΑ, ενσωματωμένα στη βάση δραστηριοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανακαλυπτικής μάθησης. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για εξατομικευμένη διδασκαλία, επικοινωνία και ανατροφοδότηση αν και εφόσον χρησιμοποιείται με γνώμονα την προαγωγή της κινητικής εγγραμματοσύνης και τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας της ΦΑ.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρίες μάθησης, θεωρία πολυμεσικής μάθησης, τεχνολογία πολυμέσων, Φυσική Αγωγή.

Εισαγωγή

Ένας από τους πολλούς τομείς στους οποίους έχουν διεισδύσει στις μέρες μας οι εφαρμογές της τεχνολογίας είναι η εκπαίδευση. Με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σύμφωνων με τις απαιτήσεις της συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας της πληροφορίας, η τεχνολογία των πολυμέσων αποτελεί μια νέα μορφή εκπαιδευτικού εργαλείου και επικοινωνίας. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο όρος *πολυμέσα* χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία με την έννοια της χρήσης πολλαπλών μέσων μετάδοσης και επικοινωνίας πληροφοριών στους μαθητές (Brown et al., 1973). Έκτοτε, η συνδυαστική χρήση κειμένων, εικόνων, συμβόλων, κινουμένων σχεδίων, ήχου και βίντεο σε μια ενιαία παραγωγή και η ενσωμάτωση αυτών σε «υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης» (ψηφιακά πολυμέσα ή υπερμέσα), προτείνονται και χρησιμοποιούνται ευρέως για να διευκολύνουν και να ενισχύσουν την παραδοσιακή διδασκαλία, ή ακόμα και για να την αντικαταστήσουν.

Ο Mayer (2014) ορίζει τη διδασκαλία με τη χρήση πολυμέσων ως τη διδασκαλία κατά την οποία γίνεται χρήση κειμένου και εικόνων με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της μάθησης. Το κείμενο μπορεί να είναι έντυπο (π.χ. κείμενο σε οθόνη υπολογιστή) ή ηχητικό (π.χ. αφήγηση), ενώ οι εικόνες μπορεί να είναι στατικές (π.χ. φωτογραφίες, γραφήματα, σύμβολα ή χάρτες) ή δυναμικές (π.χ. βίντεο, διαδραστικές απεικονίσεις, κινούμενα σχέδια). Οι στόχοι μάθησης με πολυμέσα μπορεί να αφορούν την πρόσκτηση πληροφοριακών γνώσεων, εννοιών, κανόνων, ή δεξιοτήτων, διαδικασία η οποία διευκολύνεται μέσα από την ένταξη της γραφικής - οπτικοακουστικής διάστασης στο πεδίο της πληροφορικής και την προσάρτηση του αναλογικού στον λογικό τρόπο συλλογισμού (Torgersen & Sæverot, 2016).

Η πληροφορική (ως ο επικρατέστερος χώρος διαμόρφωσης παρουσίασης και επεξεργασίας πολυμέσων), αρχικά ιδωμένη ως διδακτικό αντικείμενο αφ' εαυτού, αντιμετωπίζεται από τη δεκαετία του 1990 ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, ανοίγοντας μια νέα διάσταση στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα διδασκαλίας (Λατίφης & Χρυσός, 2010). Μια από τις βασικές αιτίες για αυτή τη μεταστροφή του ενδιαφέροντος, ήταν το γεγονός ότι η χρήση υπολογιστικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών πολυμέσων καθιστούσε περισσότερο ευέλικτο τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, προσεγγίζονταν όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα ακόμη

και οι πιο εξειδικευμένες μαθησιακές ιδιαιτερότητες και ανάγκες, και διευκολύνονταν η συνεργατική παραγωγή νέας γνώσης και η πρόσβαση σε νέες ιδέες και αναπαραστάσεις (McLoughlin & Lee, 2010).

Η ανάπτυξη των πολυμέσων τα τελευταία χρόνια έχει ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να χρησιμοποιούν εικόνες, βίντεο, γραφήματα, διαδραστικές απεικονίσεις, κ.ά. στο σχεδιασμό του μαθήματος, όχι μόνο για να κάνουν το περιεχόμενο πιο ελκυστικό, αλλά και για να αυξήσουν την παρακίνηση και τη συγκέντρωση των μαθητών. Άλλωστε, ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, έχει αποδειχθεί ότι η συνδυαστική χρήση και παρουσίαση εικόνων, ήχου και κειμένου μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων όχι μόνο γνωστικών αλλά και κινητικών (Feltz & Landers, 1983; Gerst, 1971; Goss et al., 1986; Rosenthal et al., 1972). Οι Suh και Moyer (2007) αναφέρουν ότι είναι ευκολότερο για τον μαθητευόμενο να ανακαλέσει πληροφορίες επεξεργαζόμενος οπτικούς κώδικες επικοινωνίας (π.χ. σύμβολα, εικόνες, γραφήματα, κ.ά.), δεδομένου ότι οι μεθοδικά οργανωμένες οπτικές πληροφορίες αποθηκεύονται και ανακαλούνται ευκολότερα σε σχέση με αυτές που επικοινωνούνται μόνο γραπτά ή λεκτικά (de Souza, 2005). Οι πληροφορίες που μεταδίδονται μέσω της τεχνολογίας των πολυμέσων φαίνεται να προάγουν τη μάθηση δεδομένου ότι χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά «κανάλια διοχέτευσης πληροφοριών» (Leahy & Sweller, 2011), ενώ οι μαθητευόμενοι από τη μία ικανοποιούνται και διασκεδάζουν περισσότερο και από την άλλη υποστηρίζουν ότι τα πολυμέσα πραγματικά τους βοηθούν να μαθαίνουν (O'Mahony, 2014).

Εστιάζοντας στην έρευνα σχετικά με τη χρήση πολυμέσων στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα. Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας προάγει την κατανόηση και εμπέδωση των προβλεπόμενων εννοιών και δεξιοτήτων (Ioannou & Bakirtzoglu, 2016), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων με τη χρήση πολυμέσων δεν επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κινητική επίδοση των μαθητών σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους (Leser et al., 2011; Papastergiou et al., 2014).

Μεταξύ άλλων, και στον τομέα διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), οι τεχνολογικές εφαρμογές διαχέονται με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς, ανοίγοντας νέες προοπτικές στο σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος. Οι «ψηφιακά ιθαγενείς» μαθητές (Prensky, 2001) ανατρέφονται σε μια εποχή όπου η επικοινωνία, η έκφραση και η κοινωνική συναναστροφή είναι ψηφιακές (π.χ. forums, messengers, skype, blogs, facebook, youtube, sms), και η αναζήτηση των πληροφοριών γρήγορη και πολυεπίπεδη. Κατά συνέπεια, η τεχνολογική εγγραμματοσύνη συνιστά πλέον μία προαπαιτούμενη δεξιότητα για τους καθηγητές ΦΑ που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας με εργαλεία καλύτερης αναπαράστασης της γνώσης και να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους προς την υιοθέτηση συνηθειών δια βίου άσκησης.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι ερευνητές και ειδικοί του κλάδου της ΦΑ προτείνουν εφαρμογές εξαιρετικά καινοτόμες και βελτιωμένες σε σχέση με τις αντίστοιχες των προηγούμενων δεκαετιών, εντούτοις ελάχιστες από αυτές κατευθύνονται προς την

καθημερινή πρακτική της τάξης. Παράμετροι, όπως η δυσκολία εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία, το κόστος αγοράς και εγκατάστασης των νέων λογισμικών, καθώς και η ανησυχία ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας θα συμβάλει στην άρση ή την αντικατάσταση της κιναισθητικής εμπειρίας, δρουν συχνά ως ανασταλτικοί παράγοντες (Δανιά, 2013).

Προκειμένου να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό, είναι απαραίτητο η έρευνα να ξεφύγει από το επίπεδο της εμπειρικής παρατήρησης και να επεκταθεί στην αναζήτηση και θεμελίωση του πώς και γιατί τα πολυμέσα και οι εφαρμογές της τεχνολογίας είναι δυνατό να βοηθήσουν τους ανθρώπους να εξελιχθούν. Άλλωστε, η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο κάνει χρήση πολυμέσων συνδέεται άμεσα με τη υποκείμενη διδακτική προσέγγιση και την αντίστοιχη θεωρία μάθησης βάσει της οποίας αυτό είναι σχεδιασμένο (Juniu, 2011). Το τελικό όφελος θα καθοριστεί από το πόσο αποτελεσματικά οι προτεινόμενες εφαρμογές είναι οργανωμένες κατά τρόπον ώστε να υποστηρίζουν τις ανθρώπινες διαδικασίες μάθησης.

Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας εργασίας η παρουσίαση των επικρατέστερων θεωρητικών ρευμάτων υπολογιστικής υποστήριξης της μάθησης και η ανάδειξη της αναγκαιότητας μελέτης και εφαρμογής συνδυασμού θεωρητικών προσεγγίσεων κατά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με φόντο το σχολικό μάθημα της ΦΑ και επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών, παρουσιάζονται αρχικά οι βασικές αρχές θεωριών μάθησης όπως ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές και οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και γίνεται αναφορά στην εφαρμογή αυτών στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προϊόντων νέας τεχνολογίας. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε δύο σύγχρονες γνωστικές θεωρίες, τη θεωρία της διττής κωδικοποίησης (Paivio, 1986) και τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2002), και αναλύεται η δυνατότητα χρήσης αυτών στο σχεδιασμό υπολογιστικών περιβαλλόντων που θα μπορούσαν να προάγουν την κινητική μάθηση. Συνοψίζοντας, προτείνονται παραδείγματα εμπλουτισμού του μαθήματος της σχολικής ΦΑ με τεχνολογικά μέσα και πρακτικές διδασκαλίας που ως κύριο στόχο έχουν την ευαισθητοποίηση και την αφύπνιση του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με τα οφέλη της υιοθέτησης συνηθειών άσκησης και φυσικής δραστηριότητας.

1. Θεωρίες μάθησης και διδασκαλία με τη χρήση πολυμέσων

Με τον όρο θεωρία μάθησης εννοούμε κάθε συστηματικά οργανωμένη άποψη σχετικά με τη φύση της διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αποκτούν ή/και τροποποιούν γνώσεις, δεξιότητες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές, καθώς σχετίζονται με το περιβάλλον τους και αυξάνουν την ικανότητά τους να ενεργούν και να δρουν αποτελεσματικότερα εντός αυτού (Schunk, 2012). Ανάλογα με τους στόχους (π.χ. γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί στόχοι), το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης όπου και επικεντρώνεται η μέθοδος

κάθε θεωρίας, παράγεται μια συγκεκριμένη «φόρμουλα», η οποία δεν είναι γενικής εφαρμογής, αλλά είναι εφαρμόσιμη μόνο σε συγκεκριμένα πλαίσια και συνθήκες (Wang, 2012).

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρητικές θέσεις για την ερμηνεία της μάθησης και της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη ύπαρξη ενός κοινού σημείου εκκίνησης σχετικά με το τι θεωρείται μάθηση γενικότερα και, στην προκειμένη περίπτωση, τι θεωρείται μάθηση με τη χρήση πολυμέσων. Από τις πλέον αντιπροσωπευτικές θεωρήσεις για τη μάθηση είναι η προσέγγιση του συμπεριφορισμού, οι γνωστικές, και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη γνώση, οι οποίες και παρουσιάζονται στη συνέχεια αναφορικά με τη συνεισφορά τους στον σχεδιασμό περιβαλλόντων και εργαλείων πολυμεσικής μάθησης.

1.1 Συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, οι μαθητευόμενοι κατακτούν τη γνώση (που είναι εξωτερική, αντικειμενική και ιεραρχικά δομημένη) μέσω εμπειρίας, δοκιμής και πλάνης (Ertmer & Newby, 2013). Με την κατάλληλη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, η μάθηση προκύπτει ως αλλαγή της μορφής ή της συχνότητας της παρατηρούμενης συμπεριφοράς και ως σύνδεση ερεθίσματος-αντίδρασης. Όσο πιο επιτυχημένη είναι αυτή η σύνδεση, τόσο περισσότερο ενδυναμώνεται η μάθηση (Smith & Ragan, 2005). Επομένως, ενδιαφέρον έχουν μόνο οι αλλαγές που συμβαίνουν στην έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου, δεδομένου ότι οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησης δεν προσφέρονται για παρατήρηση και άρα δεν μπορούν να μελετηθούν άμεσα (Siemens, 2005). Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, ο εκπαιδευτικός κατέχει κεντρική θέση ως μεταδότης της γνώσης και ενισχυτής της επιθυμητής συμπεριφοράς και ως εκείνος που θα αναλύσει σε επιμέρους απλά τμήματα κάθε είδους δεξιότητα, όσο περίπλοκη και αν είναι αυτή.

Μέχρι σήμερα, αρκετά μοντέλα τεχνολογικά υποστηριζόμενης διδασκαλίας έχουν αναπτυχθεί βασισμένα στη θεωρία του συμπεριφορισμού, με πιο χαρακτηριστικά το μοντέλο της προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner (1968) και το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού των Gagne, Briggs και Wager (1992). Βασικά χαρακτηριστικά και των δύο μοντέλων είναι η γραμμική οργάνωση των μεταδιδόμενων πληροφοριών, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η βαθμιαία πρόοδος της διδασκόμενης ύλης σύμφωνα με τους ρυθμούς του μαθητή. Στην λογική αυτή βασίζεται ο σχεδιασμός διδακτικών εκπαιδευτικών λογισμικών «κλειστού» τύπου (ηλεκτρονικό βιβλίο, εκπαιδευτικά παιχνίδια πολυμέσων, κ.ά.), στα οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην πορεία της μάθησης, πληροφορείται αμέσως για τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του ώστε να διορθώσει τα λάθη του, ενώ δέχεται δευτερεύουσες ενισχύσεις, π.χ. λεκτικούς επαίνους, για τις καλές επιδόσεις του (Δημητριάδης, 2015).

Η πιο σύγχρονη εκδοχή της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού των Gagne, Briggs και Wager (1992) (Instructional Design), το οποίο

θεωρήθηκε ως μια αξιόπιστη διαδικασία για την προετοιμασία υπολογιστικών προγραμμάτων και τεχνολογικά υποστηριζόμενων μαθημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο συνιστά τα εξής εννέα διδακτικά συμβάντα, στα οποία θα πρέπει να βασιστεί ένα μάθημα με τη χρήση πολυμέσων, ώστε να διασφαλιστούν οι βέλτιστες δυνατές συνθήκες μάθησης: α) εξασφάλιση της προσοχής των μαθητών, β) ενημέρωσή τους για τους στόχους του διδακτικού αντικειμένου, γ) ανάκληση προηγούμενης γνώσης, δ) παρουσίαση νέου περιεχομένου, ε) παροχή καθοδήγησης, στ) απόσπαση απαντήσεων, ζ) ανατροφοδότηση, η) αξιολόγηση, και θ) ενίσχυση πρόσκτησης και μεταφοράς νέας γνώσης (Gagne et al., 2005). Το πόσα και ποια από αυτά τα συμβάντα θα χρησιμοποιηθούν τελικά στην πράξη θα εξαρτηθεί από τις δυνατότητες και την ανταπόκριση των μαθητών (Driscoll, 2000).

Ο συμπεριφορισμός χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητικό υπόβαθρο για τη σχεδίαση εκπαιδευτικών λογισμικών που βασίζονταν στην ταχεία ανάδραση και την ενθάρρυνση του μαθητή. Πολλές από τις αρχές που ανέδειξε η έρευνα σε αυτό το πλαίσιο εξακολουθούν να έχουν ισχύ μέχρι σήμερα, ενώ η χρήση συμπεριφοριστικών λογισμικών κρίνεται εξαιρετικά ωφέλιμη, κυρίως όταν συνδυάζεται και με άλλου τύπου λογισμικά και διαδικασίες (Λεβέντης & Οικονομίδης, 2000). Τα συμπεριφοριστικού τύπου λογισμικά (λογισμικά καθοδήγησης ή εξάσκησης και πρακτικής, π.χ. ηλεκτρονικά διαδραστικά βιβλία, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, παρουσιάσεις σε H/Y) κρίνονται επαρκή για την παροχή εποπτικής διδασκαλίας και την εμπέδωση χαμηλού επιπέδου γνώσεων ή δεξιοτήτων, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Ως εκ τούτου, η χρήση τους μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.

Ωστόσο, ο συμπεριφορισμός δέχθηκε κριτική εξαιτίας της μονομερούς προσήλωσης των οπαδών του στη μελέτη της εξωτερικής συμπεριφοράς του ατόμου και στην απουσία διερεύνησης του ρόλου των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών. Με ιδιαίτερη αναφορά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών λογισμικών, η αρνητική κριτική εστιάστηκε κυρίως στην αδράνεια του διδασκόμενου υλικού (inert knowledge) και στην επακόλουθη απουσία δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας και πρωτότυπης έκφρασης εκ μέρους του μαθητή (Deubel, 2003).

1.2 Γνωστικές θεωρίες: Εποικοδομητισμός, ανακαλυπτική μάθηση, θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών

Αποδίδοντας μεγάλη σημασία στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του ατόμου (π.χ. σκέψη, γλώσσα, επίλυση προβλημάτων, σχηματισμός και επεξεργασία εννοιών), οι γνωστικές θεωρίες διακήρυξαν ότι η μάθηση δεν μεταδίδεται απλά, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης (Ertmer & Newby, 2013). Αυτή η διαδικασία βασίζεται σε προϋπάρχουσες εμπειρίες, νοητικές κατασκευές, πεποιθήσεις και απόψεις που κάθε άτομο χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα, οι οποίες μάλιστα τροποποιούνται κατάλληλα ώστε να συζευχθούν με τη νεοαποκτηθείσα γνώση.

Ο εποικοδομητισμός, ως μια από τις σημαντικότερες γνωστικές θεωρίες και βασικό εκπρόσωπο τον Piaget (1950), ξεκίνησε με την υπόθεση ότι ο μαθητής δεν αποτελεί έναν παθητικό υποδοχέα πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά κατασκευάζει τη γνώση ενεργητικά μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτή τη διαδικασία είναι η βιολογική και νοητική ωρίμανση του ατόμου, η προηγούμενη εμπειρία του, καθώς και η εξισορρόπηση μεταξύ των ατομικών του χαρακτηριστικών και της δομής του περιβάλλοντος εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση (Blumenfeld et al., 2006).

Για τους οπαδούς της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών (Miller, 1956), το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει μια δέσμη ερεθισμάτων στα αισθητήρια όργανα του ανθρώπου. Τα ερεθίσματα αυτά, μέσω ειδικών μηχανισμών μετασχηματισμού ή αποκωδικοποίησης, αποθηκεύονται ως συμβολικές αναπαραστάσεις στη μακρόχρονη μνήμη (αλλιώς ανθρώπινο σύστημα γνώσης) και διατηρούνται εκεί ώστε σε δοσμένα ερεθίσματα να μπορούν να αναπαραχθούν.

Ο Bruner (1959), ως εκπρόσωπος των γνωστικών θεωριών, υποστήριξε ότι βασικός ρόλος του διδάσκοντα είναι η δημιουργία καταστάσεων και εμπειριών (πείραμα, δοκιμή επαλήθευση, διάψευση), μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα ανακαλύψουν τη γνώση, τους κανόνες, τις αρχές, τις δεξιότητες καθώς έρχονται σε επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον και ξετυλίγουν τις ήδη αποθηκευμένες συμβολικές αναπαραστάσεις. Σε αυτή τη διαδικασία, η ιδέα της προσωπικής αναζήτησης της γνώσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κίνητρο για τον μαθητή, και ως εκ τούτου η καθοδηγούμενη ανακάλυψη προτάθηκε ως βασική πρακτική κατά τη διδασκαλία (Δανιά, 2013).

Οι γνωστικές θεωρίες συνιστούν μέχρι σήμερα ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών λογισμικών με τυπικό παράδειγμα τους ανοιχτούς μικρόκοσμους (βλ. προσομοιώσεις, μοντελοποιήσεις, διαδραστικά λογισμικά, animation) και τα μαθησιακά περιβάλλοντα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Boyle, 1997). Μεταξύ αυτών των λογισμικών συγκαταλέγονται και τα συστήματα συμβολικής έκφρασης όπως οι επεξεργαστές κειμένου, τα εργαλεία σχεδιασμού και γραφικών, τα εργαλεία δημιουργίας πολυμέσων, καθώς και τα συστήματα παρουσίασης, αναζήτησης, επικοινωνίας της πληροφορίας, όπως οι δικτυακοί τόποι εκπαιδευτικού περιεχομένου και οι μηχανές αναζήτησης στο Διαδίκτυο.

1.3 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Σε αντίθεση με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η οποία επικεντρώθηκε στην ατομική διάσταση της μάθησης, οι υποστηρικτές των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών επικέντρωσαν στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη γένεση της γνώσης, αποδίδοντας καταλυτικό ρόλο στη γλώσσα (Vygotsky, 1978). Η γλώσσα, ως ένα σύστημα συμβόλων φορτισμένο με πολιτισμικές και κοινωνικές σημασίες, δρα ως διαμεσολαβητής στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, καθορίζοντας το εύρος της προσωπικής

του Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA)⁴. Σε διδακτικό επίπεδο, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία προδιαγεγραμμένη πορεία μάθησης για όλους, μιας και ο κάθε μαθητής έχει τη δική του μοναδική ZEA. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίσει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων κάθε μαθητή και έπειτα να καθορίσει το επίπεδο των δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που αυτός μπορεί να αναπτύξει με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων (Karagiorgi & Symeou, 2005). Η μνήμη αποκτά πλέον δευτερεύοντα ρόλο, μιας και η οργάνωση ή αναδιοργάνωση της γνώσης βασίζεται κυρίως στην εκπαίδευση της ικανότητας αναστοχασμού επί και κατά της διαδικασίας μάθησης.

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το Web2.0 και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα τελευταία αποτελούν τον σύγχρονο τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του Παγκόσμιου Ιστού (βλ. blogs, wikis), κατά τον οποίο κάθε χρήστης μοιράζεται τα ατομικά δεδομένα, τη «συλλογική ευφυΐα» και τη γνώση με άλλους χρήστες, εντός πλαισίων όπου όλοι είναι ισότιμοι. Με δεδομένο ότι η γνώση προϋπάρχει, όσοι θέλουν να την αναζητήσουν οφείλουν να εντοπίσουν τους κόμβους στους οποίους αυτή εμφανίζεται (π.χ. άνθρωποι, οργανισμοί πηγές πληροφοριών ή κοινωνικά δίκτυα) (Huertas et al., 2007). Υπό αυτή την προοπτική, υποβαθμίζεται η αξία της τυπικής, ιεραρχικά κατευθυνόμενης μάθησης και αναβαθμίζεται η άτυπη μάθηση, όπως αυτή μπορεί να λάβει χώρα σε χώρους εργασίας, κοινότητες ή δίκτυα πρακτικής (Siemens, 2005).

1.4 Η θεωρία της διττής κωδικοποίησης

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, οι οποίες επικέντρωσαν είτε σε λεκτικές είτε σε μη-λεκτικές μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς για να εξηγήσουν τον τρόπο που κατακτάται η μάθηση, η θεωρία της διττής κωδικοποίησης (Clark & Paivio, 1991), επικέντρωσε συνδυαστικά και στις δύο για να εξηγήσει τη δομή και τη λειτουργία της νόησης (Paivio, 2014). Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, η γνώση εμπλέκει την ενεργοποίηση δύο ξεχωριστών και εξειδικευμένων υποσυστημάτων κωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών: ενός λεκτικού συστήματος (λεκτικές πληροφορίες με τη μορφή κειμένου που κωδικοποιούνται στη μνήμη ως συμβολικοί κώδικες) και ενός μη λεκτικού συστήματος (οπτικές πληροφορίες με τη μορφή εικόνων που κωδικοποιούνται στη μνήμη ως αναλογικοί κώδικες) (Paivio, 2006). Οι συμβολικοί κώδικες αποτελούν μια μορφή αναπαράστασης, η οποία έχει επιλεγεί αυθαιρέτως και με βάση τις κατά περίπτωση συμβάσεις για να αντιπροσωπεύει έννοιες, ιδέες, δεξιότητες ή διαδικασίες. (π.χ. η γλώσσα, τα μαθηματικά σύμβολα οι χάρτες, κ.ά.). Από την άλλη μεριά, οι αναλογικοί κώδικες αποτελούν μια μορφή αναπαράστασης της γνώσης, η οποία διατηρεί τα κύρια αντιληπτικά χαρακτηριστικά αυτού

⁴ Σύμφωνα με τον (Vygotsky, 1978, σ. 86), η ζώνη εγγύτερης ή επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) αποτελεί την «...απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους...».

που παρατηρείται (π.χ. τα δέντρα, τα ζώα, οι άνθρωποι και η συμπεριφορά τους). Τα δύο αυτά συστήματα αναπαράστασης μοιράζονται ένα κοινό σύστημα αναφοράς στη μνήμη, στο οποίο συναντώνται για να αποδώσουν το συνολικό νόημα των επεξεργαζόμενων πληροφοριών (Paivio, 2014).

Βάσει της θεωρίας, η συγκράτηση οπτικών πληροφοριών στη μνήμη μπορεί να είναι πιο μακροπρόθεσμη όταν η παρουσίασή τους συνδυαστεί με συναφείς λεκτικές πληροφορίες, είτε πραγματικές είτε φανταστικές (Sadoski & Paivio, 2013). Κατά συνέπεια, οι δεξιότητες οι οποίες διδάσκονται με τη χρήση διπλού τρόπου εισόδου των πληροφοριών (ως εικόνες και ως σύμβολα), μαθαίνονται πολύ καλύτερα, επεξεργάζονται αποδοτικότερα και ανακαλούνται ευκολότερα (Suh & Moyer, 2007).

Η θεωρία της διττής κωδικοποίησης παρέχει γνωστικού τύπου ερμηνείες σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι, στη βάση των οποίων μπορεί να οργανωθεί ο σχεδιασμός και η ένταξη πολυμεσικών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση αυτών των ερμηνειών παραμένει η σύζευξή τους με μεθόδους, μέσα ή πρακτικές διδασκαλίας που διεγείρουν τους τελικούς αποδέκτες τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

1.5 Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η μάθηση είναι ενεργός όταν οι μαθητές μπορούν να *επιλέγουν* τις πλέον αντιπροσωπευτικές πληροφορίες από το σύνολο των πληροφοριών που τους παρουσιάζονται, να *οργανώνουν* αυτές σε ανάλογες νοητικές αναπαραστάσεις και τελικά να τις *ενσωματώνουν* στις ήδη δομημένες και εμπεδωμένες γνώσεις τους (Mayer, 2009).

Ο όρος «ενεργός μάθηση» είναι υπερκείμενος όρος κάθε μορφής παιδαγωγικά οργανωμένης διδασκαλίας, η οποία επικεντρώνει στη βαθιά εμπλοκή του μαθητή με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης (Roehl et al., 2013). Αποδίδοντας μεγάλη σημασία στη δημιουργία συνθηκών ενεργούς και εποικοδομητικής πρόσκτησης της γνώσης, η συγκεκριμένη θεωρία συσχετίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης με την ικανότητα των μαθητευομένων να δημιουργήσουν σχέσεις και δεσμούς μεταξύ οπτικών και λεκτικών αναπαραστάσεων στη μνήμη μικρής διάρκειας (Mayer, 2005). Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αυτών των δεσμών είναι η ταυτόχρονη και όχι η διαδοχική παρουσίαση των δύο αυτών μορφών εισερχόμενης πληροφορίας (π.χ. παρουσίαση αφήγησης και κίνησης ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά σε πραγματικές συνθήκες ή σε συνθήκες πολυμεσικών εφαρμογών). Σύμφωνα με τον Mayer (2005), οι πολυμεσικές εφαρμογές οι οποίες επιτρέπουν και προάγουν τις προαναφερόμενες διαδικασίες επεξεργασίας των πληροφοριών, είναι πιθανότερο να οδηγήσουν τον μαθητευόμενο σε ενεργό και αποτελεσματική μάθηση.

Ωστόσο, εκείνο που θα καθορίσει και τα τελικά αποθέματα λειτουργίας της μνήμης, ως προς τη συγκράτηση και τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των εισερχόμενων πληροφοριών, είναι το συνολικό γνωστικό τους φορτίο (Sweller, 1988). Οι Ayres και Paas (2007) υποστηρίζουν

ότι όταν το γνωστικό φορτίο είναι ιδιαιτέρως υψηλό (π.χ. κινούμενα γραφικά, χρώματα, ήχοι), αποσπάται η προσοχή του μαθητευόμενου και δυσχεραίνεται η διαδικασία εντοπισμού σημαντικών πληροφοριών που οδηγούν στη μάθηση. Σε περιπτώσεις μάλιστα που η εισερχόμενη πληροφορία είναι σύνθετη, εφήμερη ή μεταβατική (όπως συμβαίνει με τις χωροχρονικές πληροφορίες εκτέλεσης μίας κινητικής δεξιότητας), είναι δύσκολο αυτή να συγκρατηθεί στη μνήμη βραχείας διάρκειας, δεδομένου του μεγάλου γνωστικού φορτίου και της περιορισμένης ικανότητας συγκράτησης πληροφοριών αυτού του είδους για μεγάλα διαστήματα (Van Merriënboer & Sweller, 2005).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στη διατύπωση των παρακάτω βασικών αρχών, οι οποίες, σύμφωνα με τον Mayer (2014), θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας με τη χρήση πολυμέσων, προκειμένου η μάθηση να είναι αποτελεσματική και ενεργός:

1. Αρχή των *πολλαπλών αναπαραστάσεων*: Μια πληροφορία θα πρέπει να παρουσιάζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ή μέσα ώστε να δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία να δημιουργήσει τις απαραίτητες συγκρίσεις και συνδέσεις άμεσα.
2. Αρχή της *γειννίαςας και του συγχρονισμού*: Είναι καλύτερο οι εικόνες να παρουσιάζονται ταυτόχρονα με τις αντίστοιχες λέξεις, έτσι ώστε να μην υπερφορτώνεται η μνήμη στην προσπάθεια εντοπισμού συνδέσμων και σχέσεων.
3. Αρχή της *συνοχής*: Οι πολυμεσικές ερμηνείες ή εξηγήσεις γίνονται καλύτερα κατανοητές, όταν περιλαμβάνουν μόνο εκείνες τις λέξεις και τους ήχους που κρίνεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία κλειδιά στην κατανόηση (cues).
4. Αρχή της *μορφής*: Είναι προτιμότερο οι λέξεις να παρουσιάζονται ως ακουστική αφήγηση παρά ως οπτικό κείμενο σε οθόνη, ώστε να μην υπερφορτώνεται η μνήμη στην προσπάθεια ανάγνωσης κειμένων.
5. Αρχή του *πλεονασμού*: Είναι καλύτερο να παρουσιάζεται κινούμενη εικόνα με αφήγηση παρά κινούμενη εικόνα με αφήγηση και κείμενο ταυτόχρονα στην οθόνη (πάλι για λόγους αποφυγής της υπερφόρτωσης της εργαζόμενης μνήμης).
6. Αρχή των *ατομικών διαφορών*: Οι μαθητές με καλή αντίληψη του χώρου θα ωφεληθούν περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές με μειωμένη αντίληψη του χώρου.
7. Αρχή της *προσωπικοποίησης*: Οι μαθητές θα μάθουν καλύτερα όταν οι λέξεις που δίνονται μέσα από το κείμενο ή την αφήγηση είναι σε φιλική παρά σε τυπική ή επίσημη γλώσσα.

Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης μπορεί να αποτελέσει ένα κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο κατά τον σχεδιασμό τεχνολογικά υποστηριζόμενων περιβαλλόντων μάθησης. Και τούτο διότι παρέχει τις απαραίτητες αρχές βάσει των οποίων μπορεί να στηριχθεί μια τέτοια προσπάθεια ιδωμένη κυρίως από την παιδαγωγική της διάσταση. Ειδικότερα, η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ευρέως αποδεκτών υποθέσεων σχετικών με τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι (υπόθεση διττής κωδικοποίησης, υπόθεση ενεργούς

μάθησης, υπόθεση περιορισμένης ικανότητας πρόσληψης πληροφοριών), προκειμένου να προτείνει αρχές για τον σχεδιασμό πρακτικών διδασκαλίας που προωθούν τη διαδικασία μάθησης και όχι το μέσο. Επιπλέον, προωθεί μία μαθητοκεντρική διάσταση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας βάσει της οποίας οποιαδήποτε πολυμεσική εφαρμογή, ανεξάρτητα από το πόσο προηγμένη είναι, θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο ως εργαλείο προσωπικής κατασκευής και προώθησης της ανθρώπινης γνώσης (Ayres & Paas, 2007; Mayer, 2014)

2. Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής

Στη σημερινή εποχή, πολλοί είναι οι λόγοι που υποστηρίζουν την ένταξη της τεχνολογίας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το μάθημα της ΦΑ, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα σύγχρονα πρότυπα επικοινωνίας και μάθησης σε συνδυασμό με τις προσδοκίες των ίδιων των μαθητών για συντονισμό της εκπαίδευσης στα «ψηφιακά» τους ενδιαφέροντα, αποτελούν βασικούς λόγους. Επιπλέον, η κοινωνικά υπαγορευόμενη ανάγκη για διάχυση της γνώσης σχετικά με τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας για την υγεία και την αντιμετώπιση των σύγχρονων ασθενειών, δικαιολογεί μία ενδεχόμενη αναμόρφωση των μέσων και των διαδικασιών επικοινωνίας και συλλογής των πληροφοριών εντός τους μαθήματος (Casey et al., 2017).

Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ενσωμάτωση πολυμεσικών εφαρμογών στη ΦΑ, υποστηρίζουν τη θετική επίδραση αυτών: α) στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων ή παραμέτρων του κινητικού συντονισμού (Brooker & Daley-James, 2013; Staiano & Calvert, 2011), β) στην υιοθέτηση στόχων μάθησης και στη λήψη αποφάσεων κατά τη φυσική δραστηριότητα (Casey & Jones, 2011), γ) στην καλύτερη αναπαράσταση της γνώσης και στην κατανόηση βασικού κινητικού λεξιλογίου (Palao et al., 2015; Papastergiou, 2010), και δ) στην αύξηση της παρακίνησης των μαθητών ως προς τα ποσοστά και τον χρόνο συμμετοχής τους σε δραστηριότητες αυξημένης ενεργειακής κατανάλωσης (Kratzke & Cox, 2012; Papastergiou, 2009). Επιπλέον, η χρήση εφαρμογών της τεχνολογίας εντός του μαθήματος και η ένταξη αυτών στο πλαίσιο διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης ή κοινωνικών δικτύων επικοινωνίας (π.χ. facebook και tweeter) αποδεικνύεται ότι μπορεί να ενθαρρύνει ιδιαίτερα τους μαθητές να θέλουν να είναι κινητικά δραστήριοι (Wójcicki et al., 2014), να αισθάνονται περισσότερο ενθουσιώδεις και να διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση τον ελεύθερο χρόνο τους ως προς τη συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα για ενίσχυση της υγείας τους (Wong, Merchant & Moreno, 2014).

Ωστόσο, παρά τα εδώ και δύο δεκαετίες ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραγόμενων ψηφιακών λογισμικών στον τομέα της διδασκαλίας της ΦΑ, δεν είναι ακόμη ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί η τεχνολογία ως προς την προώθηση της κινητικής μάθησης (Vernadakis et al., 2008). Ενώ τα περισσότερα λογισμικά φαίνονται αρχικά υψηλά υποσχόμενα ως προς την

αποτελεσματικότητά τους, εντούτοις η εφαρμογή τους διαψεύδει τις προσδοκίες των ερευνητών. Στοιχεία όπως η περιορισμένη εξοικείωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ΦΑ με την τεχνολογία, η έλλειψη χρόνου για προσαρμογή της δομής του μαθήματος και του περιεχομένου του μαθήματος στα νέα δεδομένα (π.χ. διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων), καθώς και η αδυναμία ελέγχου του χρόνου ενασχόλησης των μαθητών με το ψηφιακό υλικό, παρατίθενται συχνά ως προκλήσεις και εμπόδια στην πορεία (Goktas, 2012).

Σύμφωνα με τους Krippel, McKee και Moody (2010), η έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, προκειμένου να συμβάλει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ολοένα αυξανόμενων διαθέσιμων μέσων και εφαρμογών, θα πρέπει να στραφεί από την καταμέτρηση των αποτελεσμάτων κάθε παρέμβασης, στο τι συμβαίνει στο μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με αυτό τον τρόπο. Στον τομέα της ΦΑ και με δεδομένη την ερευνητικά διαπιστωμένη σταδιακή μείωση των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας των μαθητών (Almond, 2013), καθώς και την απουσία παρακίνησης τους για το μάθημα κατά τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Dismore & Bailey, 2011), προβάλλει όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη για αναζήτηση μέσων ή πρακτικών διδασκαλίας που να βοηθούν τους μαθητές να παραμείνουν κινητικά ενεργοί.

Οι εφαρμογές της τεχνολογίας μπορεί να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση αν και εφόσον χρησιμοποιηθούν ως γνωστικοί και συναισθηματικοί ενισχυτές της μάθησης και επίδοσης και όχι ως υποκατάστατα της πρακτικής εξάσκησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ενεργούς συμμετοχής. Ενδεικτικά παραδείγματα σύζευξης της τεχνολογίας με το μάθημα της ΦΑ θα μπορούσε να είναι τα ακόλουθα:

- Η χρήση διαδραστικών βιντεοπαιχνιδιών (τύπου Wii) ως εργαλείων ανάλυσης σύνθετων εννοιών και αρχών κίνησης και λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος ή κανόνων τακτικής αθλοπαιδιών.
- Η χρήση του διαδικτύου για ιστοεξερευνήσεις σχετικά με κορυφαίες επιδόσεις αθλητών, ή για την παρακολούθηση εκπομπών με συμβουλές άθλησης, διατροφής, υγείας.
- Η χρήση ψηφιακών μέσων αποθήκευσης ήχου (MP3), κειμένου (docs), εικόνας ή βίντεο (κινητά, κάμερες, tablet), για την καταγραφή επιδόσεων, τη δημιουργία και βιντεοσκόπηση εκδηλώσεων, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή γραπτών τεστ αξιολόγησης των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών σχετικά με την άσκηση.
- Η χρήση ψηφιακών εφαρμογών εντός κινητών συσκευών και iphones για τη μέτρηση παραμέτρων της φυσικής κατάστασης των μαθητών, καθώς και η τήρηση προσωπικού ε-χαρτοφυλακίου μαθητή με στοιχεία που αφορούν σωματικό λίπος, καρδιακή συχνότητα, V02 max, τις προσωπικές επιδόσεις, την κατανάλωση θερμίδων, κ.ά.
- Η χρήση εφαρμογών επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (skype, facebook, sms) για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων-κηδεμόνων, σχετικά με θέματα που αφορούν τον ευεργετικό ρόλο της άσκησης στη σωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

- Η χρήση ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας για τη συμμετοχή των μαθητών σε δίκτυα μάθησης, σε ομάδες εργασίας (projects), σε τοπικές ή διεθνείς σχολικές κοινότητες με σκοπό τη γνωριμία με νέα αθλήματα, παιχνίδια και χορούς.
- Η χρήση ψηφιακών εφαρμογών (GPS, iPod sensors, iPhones) ως μέσων δημιουργίας εξατομικευμένων προγραμμάτων άσκησης και φυσικής δραστηριότητας, σύμφωνα με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή (βλ. επίσης Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αξιολογική έκθεση Προγράμματος σπουδών για τη ΦΑ στο Λύκειο, 2014).

Με απόλυτο στόχο τον εμπλουτισμό των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, τη διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα και την αύξηση της παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα, όλες οι παραπάνω προτάσεις εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας ευαισθητοποίησης των μαθητών ως προς την ανάγκη υιοθέτησης συνηθειών άσκησης για ποιότητα ζωής.

Παρόλα αυτά, η τεχνολογία δεν συνιστά μία νέα εκσυγχρονισμένη παιδαγωγική και για τον λόγο αυτό η ένταξή της στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων της ΦΑ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πανάκεια ή αυτοσκοπός. Σε τελική ανάλυση, η καταλληλότητα οποιουδήποτε πολυμεσικού εργαλείου ή θεωρίας μάθησης θα κριθεί από τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί στην πράξη αφενός για τη δημιουργία πολλαπλών μορφών γνωστικής αναπαράστασης της διδασκόμενης ύλης, και αφετέρου για την παροχή ευκαιριών ενεργούς οικοδόμησης της γνώσης.

Συμπεράσματα

Πριν από δύο δεκαετίες, οι Moore, Burton και Myers (1996) υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την επίδραση της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση ήταν ακόμη σε αρχικό στάδιο, κάτι που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ισχύει ακόμη και σήμερα. Αν και οι θεωρίες που ερμηνεύουν τον τρόπο που κατακτάται η γνώση και διευκολύνεται η μάθηση εκσυγχρονίζονται με το πέρασμα των χρόνων, εντούτοις η έρευνα σχετικά με τη μαθησιακή επίδραση των πολυμέσων παραμένει ακόμη στο επίπεδο της σύγκρισης ενός μέσου με κάποιο άλλο. Η απουσία δημιουργικού διαλόγου μεταξύ ερευνητών της παιδαγωγικής επιστήμης και ειδικών της πληροφορικής, κατά την οποία οι μεν πρώτοι θα έδιναν τις θεωρητικές κατευθύνσεις και οι δεύτεροι θα τις υλοποιούσαν, έχει ως αποτέλεσμα τη μη ύπαρξη ενός σαφούς εννοιολογικού ορισμού σχετικά με το τι συμβαίνει κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων.

Το γεγονός ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές αντιμετωπίζονται άλλοτε ως μέσα *διακίνησης* πληροφοριών, άλλοτε ως μέσα *συνδυαστικής παρουσίας* κειμένου και εικόνας και άλλοτε ως μέσα *ενεργοποίησης* βασικών συστημάτων λήψης και επεξεργασίας πληροφοριών (Mayer, 2014), φαίνεται να δημιουργεί σύγχυση στους ερευνητές που επιδιώκουν να καταδείξουν τα μαθησιακά τους οφέλη. Επιπλέον, οι δυσχέρειες τεχνικής και θεσμικής υφής που προκύπτουν

κατά την εφαρμογή τους σε συνδυασμό με τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, δημιουργούν ένα ιδιαίτερα σύνθετο σύστημα, η μελέτη του οποίου απαιτεί μεθοδική αντιμετώπιση μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης.

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της ΦΑ, οι έρευνες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση των πολυμεσικών εφαρμογών στην ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, επισημαίνοντας την ανάγκη ενσωμάτωσής τους στη βάση δραστηριοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανακαλυπτικής μάθησης. Η παρούσα εργασία κινείται προς την ίδια κατεύθυνση, προσθέτοντας ότι η ένταξη οποιασδήποτε τεχνολογικής καινοτομίας στο σχεδιασμό ενός μαθήματος ΦΑ, για να αποφέρει μαθησιακά οφέλη, οφείλει κατά κύριο λόγο να βασίζεται στις αρχές ενός συνδυασμού αρχών και θεωριών που να θέτουν ως βασικό τους στόχο την προώθηση της κινητικής μάθησης και την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας.

Υπό το πρίσμα των τρεχουσών κοινωνικο-οικονομικών προκλήσεων σε παιδιά και εφήβους (βλ. χαμηλά ποσοστά φυσικής δραστηριότητας, επιβαρυνόμενη οικονομική κατάσταση, έλλειψη υποδομών άθλησης και άσκησης), οι εμπειρίες που προσφέρονται εντός του μαθήματος της ΦΑ είναι προτιμότερο να έχουν τον χαρακτήρα μίας διαδικασίας πρόσκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που να οδηγεί πρωτίστως στην εγκαθίδρυση συνηθειών δια βίου άσκησης και δευτερευόντως στην τεχνική αρτιότητα. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας με συστηματικό και θεωρητικά τεκμηριωμένο τρόπο, θα μπορούσε να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση συντονίζοντάς την παραδοσιακή διδασκαλία στις προκλήσεις των καινοτόμων τεχνολογικών εφαρμογών για εξατομίκευση, συνεργασία, πολυαισθητηριακή μάθηση, επικοινωνία και ανατροφοδότηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Almond, L. (2013). What is the value of physical literacy and why is physical literacy valuable? ICSSPE Bulletin, Journal of Sport Science and Physical Education, 65, 35-41.
- Ayres, P., & Paas, F. (2007). Making instructional animations more effective: A cognitive load approach. Applied Cognitive Psychology, 21(6), 695-700.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Eds.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-488). New York: Cambridge University Press.
- Boyle, T. (1997). *Design for Multimedia Learning*. London: Prentice Hall.
- Brooker, S., & Daley-James, D. (2013). Using ICT to improve children's planning, performing and evaluating skills in gymnastics, in a year 2 class, to enhance their technique. Education 3-13, 41(1), 32-38.
- Brown, J., Lewis, R., & Harclerod, F. (1973). *AV Instruction: Technology, Media, and Method* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1959). Learning and Thinking. Harvard Educational Review, 29(3), 184-192.

- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288-304.
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51-66.
- Clark, A. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Δανιά, Α. (2013). Από τα σύμβολα στην κίνηση. Επίδραση της Σημειογραφικής Μεθόδου Laban στη διδασκαλία του Ελληνικού παραδοσιακού χορού. Διδακτορική Διατριβή, Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Ε.Κ.Π.Α.
- de Souza, R. (2005). *Learning and teaching in higher education: the use of images as didactic resources*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Dublin, University, College.
- Deubel, P. (2003). An investigation of behaviorist and cognitive approaches to instructional multimedia design. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(1), 63-90. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Δημητριάδης, Σ. (2015). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανασύρθηκε Ιούλιος 20, 2017, από τη διεύθυνση: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston : Allyn and Bacon.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Feltz, D., & Landers, D. (1983). Effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Gagne, R., Briggs, L., & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement*, 44(2), 44-46.
- Gerst, M. S. (1971). Symbolic coding processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 7-17.
- Goktas, Z. (2012). The attitudes of physical education and sport students towards information and communication technologies. *TechTrends*, 56(2), 22-30.
- Goss, S., Hall, C., Buckolz, E., & Fishburne, G. (1986). Imagery ability and the acquisition and retention of movements. *Memory and Cognition*, 14(6), 469-477.
- Huertas, M. A., Casado, C., Córcoles, C., Mor, E., & Guerrero-Roldán, A. E. (2007). Social networks for learning: Wikis, Blogs and Tagging in Education. Retrieved May 20, 2016, from http://personal.uoc.edu/personalonto/files/mhuertass_edem2007.pdf.
- Ioannou, P., & Bakirtzoglou, P. (2016). Animation with concurrent narration versus narration in physical education lesson. *Fizička Kultura*, 70(2), 135-144.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Αξιολογική έκθεση Προγράμματος σπουδών για τη ΦΑ στο Λύκειο. Ανασύρθηκε Μάιος 30, 2017, από τη διεύθυνση:

http://lab.pe.uth.gr/psych/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=296&lang=el.

- Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of technology in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(9), 41-49.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Kratzke, C., & Cox, C. (2012). Smartphone technology and apps: rapidly changing health promotion. *International Electronic Journal of Health Education*, 15, 72-82.
- Krippel, G., McKee, A. J., & Moody, J. (2010). Multimedia use in higher education: promises and pitfalls. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1.
- Leahy, W., & Sweller, J. (2011). Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25(6), 943-951.
- Leser, R., Baca, A., & Uhlig, J. (2011). Effectiveness of multimedia-supported education in practical sports courses. *Journal of Sports Science & Medicine*, 10(1), 184.
- Λατίφης, Κ., & Χρυσός, Β. (2010). Ελεύθερο Λογισμικό – Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα: Διερεύνηση Ενσωμάτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασύρθηκε Απρίλιος 10, 2015, από τη διεύθυνση <http://mediacampathens.files.wordpress.com/.../open-source-educational-institutions.pdf>.
- Λεβέντης, Α., & Οικονομίδης, Α. (2000). Θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή αυτών σε πολυμέσα εκπαιδευτικά πακέτα – Μία πρώτη εκτίμηση. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σελ. 1-10). Πάτρα.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85-139.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Multimedia instruction. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 385-399). Springer New York.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalized and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81-97.
- Moore, D. M., Burton, J. K., & Myers, R. J. (1996). Multiple channel communication: The theoretical and research foundations of multimedia. In D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communication and Technology* (pp. 851-875). New York: Macmillan.
- O'Mahony, N. (2014). Cognitive learning and motivation of first year secondary school students using an interactive and multimedia-enhanced e-book made with iBooks author. *Irish Journal of Academic Practice*, 3(1), 5.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: a Dual Coding Approach*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. Retrieved October 15, 2010, from <http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>.

- Paivio, A. (2014). *Mind and its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. New York: Psychology Press.
- Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52, 1-12.
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers & Education*, 54(1), 298-308.
- Papastergiou, M., Pollatou, E., Theofylaktou, I., & Karadimou, K. (2014). Examining the potential of web-based multimedia to support complex fine motor skill learning: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 19(4), 817-839.
- Piaget, J. (1950) *The Psychology of Intelligence*. London: Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Rosenthal, T. L., Geary, A. S., & Rasp, L. M. (1972). Concept attainment, generalization, and retention through observation and verbal coding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13(1), 183-194.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and W* (2nd ed). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved November 6, 2015, from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives*, 5(2), 93-98.
- Suh, J., & Moyer, P. S. (2007). Developing students' representational fluency using virtual and physical algebra balances. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 155-173.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Torgersen, G. E., & Sæverot, H. (2016). Multimedia vs. analogue text: learning outcome and the importance of short-term memory capacity. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(5), 224. doi: 10.4172/2151-6200.10002
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.
- Vernadakis, N., Zetou, E., Tsitskari, E., Giannousi, M., & Kioumourtzoglou, E. (2008). Student attitude and learning outcomes of multimedia computer-assisted versus

- traditional instruction in basketball. *Educational Information Technology*, 13(3), 167-183.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, V. C. (2012). Understanding and promoting learning theories. *International Forum of Teaching and Studies*, 8(2), 5-11.
- Wójcicki, T. R., Grigsby-Toussaint, D., Hillman, C. H., Huhman, M., & McAuley, E. (2014). Promoting physical activity in low-active adolescents via Facebook: A pilot randomized controlled trial to test feasibility. *JMIR Research Protocols*, 3(4). Retrieved April 15, 2016, from <http://doi.org/10.2196/resprot.3013>.
- Wong, C. A., Merchant, R. M., & Moreno, M. A. (2014). Using social media to engage adolescents and young adults with their health. *Healthcare*, 2(4), 220-224.

Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια

Basic aspects of cooperation between educator and the family

Ευαγγέλου Φίλιππος, Δάσκαλος, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, filipevang@gmail.com

Evangelou Filippos, Teacher, Phd, Department of Primary School Education, University of Ioannina, filipevang@gmail.com

Abstract: The education of children is not only the responsibility of educators but it is also closely connected with the role of the family. At the same time, the effective education of children requires educators to recognize the needs, desires and experiences of children and their families. With this given, the cooperation and communication between parents and educators is made necessary, as is the involvement of parents in their children's education. This paper aims to present the basic principles of an effective family-school cooperation, the models of cooperation between parents and educators, the factors that affect it, the benefits of such a cooperation, as well as the conditions necessary for a better communication and cooperation framework. Finally, the paper presents specific teaching practices for the improvement of the cooperation between family and school.

Keywords: cooperation, educator, family, principles, teaching practices

Περίληψη: Η εκπαίδευση των παιδιών δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του παιδαγωγού αλλά συνδέεται και με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια. Παράλληλα, η αποτελεσματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, απαιτεί από τους παιδαγωγούς να αναγνωρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτό το γεγονός, λοιπόν, καθιστά αναγκαία τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις βασικές αρχές της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τις μορφές - τα μοντέλα συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία και τις προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, παραθέτονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις και πρακτικές για τη βελτίωση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, παιδαγωγός, οικογένεια, βασικές αρχές, διδακτικές προτάσεις

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Epstein, 1996), με αποτέλεσμα το θέμα της συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών να αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών. Με βάση αυτές τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολικό θεσμό και επηρεάζουν τους μαθητές, τους δασκάλους και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Παπαγιαννίδου, 2000). Η συμμετοχή της οικογένειας στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ποιοτικής και αποτελεσματικής μάθησης στο χώρο της σχολικής κοινότητας, αλλά και έξω από αυτή (Σακελλαρίου, 2008).

Μολονότι πολλές φορές η συνεργασία των γονέων με το σχολείο και με τους παιδαγωγούς δεν είναι πάντα εύκολη και επιθυμητή τόσο από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και από τους γονείς (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), το σχολείο και κατ' επέκταση οι παιδαγωγοί πρέπει να κάνουν το θέμα της συνεργασίας προτεραιότητά τους και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας, 2008).

Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν μια κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία, καθίστανται απαραίτητες, νέες, ευέλικτες μέθοδοι προσέγγισης και προώθησης της συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας (Σακελλαρίου, 2014). Αυτή η αναγκαιότητα νέων, ευέλικτων μεθόδων προσέγγισης πιστοποιείται και από ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν ότι οι γονείς (μετανάστες και μη) μπορεί να μη συμμετέχουν με τους παραδοσιακούς τρόπους με τους οποίους προσπαθούμε να τους εντάξουμε (π.χ. συνάντηση γονέων) και πως αυτό δε σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται (Σακελλαρίου, Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2015).

Η απροθυμία των γονέων να εμπλακούν με αυτούς τους τρόπους μπορεί να οφείλεται στην πολιτισμική πρακτική και οπτική ότι δεν νομιμοποιούνται να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που ανήκει στο σχολείο ή λόγω μη συμβατής επικοινωνίας (έλλειψη γλώσσας ή σχολικού γραμματισμού) ή ακόμη και τραυματικών εμπειριών που είχαν οι γονείς ως μαθητές ή γονείς (Σακελλαρίου κ.ά, 2015).

Ωστόσο, οι παιδαγωγοί και το σχολείο οφείλουν να αναπροσαρμόζουν ανάλογα με τις πρακτικές τους και τις ανάγκες τους, κατάλληλες δραστηριότητες και να επιλέγουν ποιες θα υλοποιήσουν, ώστε να επιτύχουν μια ουσιαστική συνεργασία με την οικογένεια. Για παράδειγμα, οι παιδαγωγοί που επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς, θα πρέπει να αναγνωρίσουν τους γονείς, ως τους πρώτους δασκάλους των παιδιών τους, ενώ οι ίδιοι θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και καινοτόμοι στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν μια διαφοροποιημένη κοινωνία (Σακελλαρίου, 2014).

1. Βασικές αρχές της συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας

Μέσα από τη σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι οι παιδαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Κατά τους Raffaele, L. & Knoff, M., οι σημαντικότερες αρχές (Σακελλαρίου, 2014) για πιο αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας, σχολείου και παιδαγωγού είναι οι εξής:

- Η αποτελεσματική συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στην πρόληψη και όχι στην αντίδραση. Οι παιδαγωγοί κατά την παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες και όχι μόνο στις οικογένειες των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες
- Η αποτελεσματική συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδίδει αξία στη σημαντική συνεισφορά των γονέων ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Το μήνυμα ότι τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί έχουν σπουδαίες γνώσεις και ικανότητες για να μεταδώσουν στα παιδιά, αποτελεί ένα μήνυμα που θα πρέπει να μεταδίδεται συνεδητά στο σχολείο.
- Η αποτελεσματική συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη προωθεί τη γονεϊκή ενδυνάμωση μέσα από τη θετική, ουσιαστική, αμφίδρομη επικοινωνία, ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι.

2. Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία μεταξύ παιδαγωγού και οικογένειας – γονέων

Τα τρία κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν επηρεάσει ζητήματα πολιτικής αλλά και καθημερινής πρακτικής που διαμορφώνουν τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών είναι τα εξής: i) Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner, ii) Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας - Σχολείου των Ryan, B. & Adams, G. iii) το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein (Σακελλαρίου, 2014)

Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν, άμεσα ή έμμεσα, την οικογένεια και το σχολείο ως ανοιχτά μικροσυστήματα που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θεωρούν αναγκαία την επικοινωνία και τη συνεργασία τους για την πρόοδο και τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών. Μάλιστα, καθένα από αυτά εστιάζει σε ορισμένες διαστάσεις της σχέσης προσχολικού προγράμματος – οικογένειας και για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές περιπτώσεις ή συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μοντέλα όταν απαιτείται ένας συγκροτημένος στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Κιρκιγιάννη, 2012).

2.1 Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner

Μια σύγχρονη θεωρία που στηρίζει τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, είναι αυτή της οικολογικής προοπτικής του U. Bronfenbrenner (1979, 1989, οπ. αναφ. στο

Σακελλαρίου, 2014). Σύμφωνα με αυτήν, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων, με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Η ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται από τον U. Bronfenbrenner ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον». Μέσα από αυτή την προοπτική, τα περιβάλλοντα των ανθρώπων θεωρούνται, ως πολλαπλάσια συστήματα του άμεσου, (όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνομήλικοι), μέσα από το έμμεσο περιβάλλον, (όπως είναι ο πολιτισμός και η κοινωνία), και με κάθε περιβαλλοντικό επίπεδο να επηρεάζει το ένα, το άλλο με την πάροδο του χρόνου.

Το οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner βασίζεται στη συστημική θεωρία και αποτελεί τη βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στη συνέχεια, το μοντέλο μετονομάστηκε σε βιο-οικοσυστημικό, προκειμένου να αναγνωρισθεί η καθοριστική συμβολή των βιολογικών παραμέτρων στην ανάπτυξη.

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της οικολογικής προοπτικής είναι:

- η εστίαση στη φαινομενολογική άποψη των αναπτυσσόμενων ατόμων, δηλαδή στη διευρυνόμενη ικανότητα των ατόμων να βιώνουν το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται αυτή την αλληλεπίδραση και
- η έννοια των μοριακών δραστηριοτήτων, δηλαδή των δραστηριοτήτων που αποτελούνται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αναπτυσσόμενων ατόμων και των σημαντικών άλλων, όπως είναι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και η κοινότητα, οι οποίοι υποκινούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη τους.

Ο U. Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός. Μέσα από αυτή την οικολογική προοπτική, ο ρόλος των ενηλίκων εστιάζεται στο να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.

Καταληκτικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι η οικολογική προοπτική του U. Bronfenbrenner, βοηθά τους παιδαγωγούς να αναλύσουν και να εκτιμήσουν με ακρίβεια εάν θα αναθεωρήσουν ή θα συνεχίσουν τις συνεργατικές προσπάθειες Οικογένειας και Σχολείου (Σακελλαρίου, 2014).

2.2 Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου των Ryan, B. & Adams, G.

Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας –Σχολείου των Ryan, B. & Adams, G., προέκυψε και υποστηρίζεται μέσα από τεκμηριωμένες ερευνητικές αποδείξεις, για τις επιδράσεις που

μπορεί να έχει η συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου στην προαγωγή των μαθητών και στην καλύτερη κοινωνική τους προσαρμογή.

Το ενδιαφέρον στο μοντέλο αυτό εστιάζεται στο παιδί και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την επίδρασή τους στην προαγωγή του, τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια του κοινωνικού χώρου όπου δραστηριοποιείται.

Στο μοντέλο των Ryan, B. & Adams, G. κυριαρχούν τρία βασικά σημεία αναφοράς:

- το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του (κάθε παράμετρος /μεταβλητή, επηρεάζεται και επηρεάζει όλες τις άλλες),
- η επισήμανση της «εγγύτητας επηρεασμού» που έχουν αυτοί οι παράμετροι, με τη συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα του παιδιού στο σχολείο και
- η υποστήριξη του μοντέλου, ότι οι επιπτώσεις που αναμένονται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραμέτρων είναι εντονότερες, όταν τα χαρακτηριστικά ή και οι διεργασίες τους, ανήκουν σε επίπεδα τα οποία βρίσκονται εγγύτερα μεταξύ τους

Ο τελικός στόχος του μοντέλου των Ryan, B. & Adams, G. έχει να κάνει με την αναζήτηση των μηχανισμών με τους οποίους, αυτό το πολύπλοκο σύστημα παραμέτρων, επηρεάζει τις επιδόσεις και την προαγωγή των παιδιών στο σχολείο και την κοινωνία (Σακελλαρίου, 2014).

2.3 Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της J. Epstein

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της J. Epstein των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και τα τρία πλαίσια επηρεάζουν και επηρεάζονται. Για παράδειγμα, το σχολείο μπορεί να φέρει και τις τρεις σφαίρες επιρροής σε συνεργασία, μέσα από υψηλής ποιότητας προγράμματα αλληλεπιδράσεων με την οικογένεια και την κοινότητα ή μπορεί να επιλέξει να κρατήσει αυτές τις σφαίρες επιρροής σε απόσταση.

Το μοντέλο της J. Epstein (1992-1996) περιγράφει δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας και συγχρόνως παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο, για τις πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα.

Το μοντέλο αυτό κωδικοποιείται στα έξι παρακάτω επίπεδα εμπλοκής, όπως εμπλουτίστηκαν για την εφαρμογή τους στην Ελλάδα (Σακελλαρίου, 2008:58-60; Σακελλαρίου κ.ά, 2015):

- *Βασικές υποχρεώσεις γονέων:* Ενδυνάμωση των γονέων στο ρόλο τους για την οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος μάθησης.
- *Βασικές υποχρεώσεις σχολείου:* Στόχος είναι η αμφίδρομη επικοινωνία για να υπάρχει καλή επικοινωνία με γονείς για τις προσδοκίες τους, τις επιδόσεις μαθητών, κτλ..
- *Συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο:* Για παράδειγμα εθελοντική προσφορά γονέων στις τάξεις και στις δράσεις του σχολείου (Εθελοντισμός)
- *Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι:* Μάθηση στο σπίτι: Ιδέες-οδηγίες για το πώς να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού στο σπίτι
- *Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων:* Εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων για ένα πρότζεκτ, συμμετοχή στα συμβούλια γονέων, κτλ..
- *Συνεργασία με την κοινότητα:* Εντοπισμός υπηρεσιών/οργανώσεων, συνεργασία με κοινοτικούς φορείς και συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα.

3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξη της. Πολλές φορές οι σχέσεις γονέων και παιδαγωγών χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004).

Οι σχέσεις αυτές επηρεάζονται από πολλούς παραμέτρους, όπως από την κουλτούρα και τις αξίες των παιδαγωγών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσης τους, την εθνικότητα τους, το κοινωνικό-οικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Επίσης, επηρεάζονται από την πίεση στο εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση παιδαγωγού και οικογένειας είναι ποικίλοι. Οι αλλαγές στην ίδια τη δομή της κοινωνίας οδήγησαν και σε αλλαγές στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και σε αλλαγές ρόλων. Έτσι η σχέση αυτή επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν: α) στους γονείς, β) στο παιδί και γ) στο σχολείο και στους παιδαγωγούς

3.1 Παράγοντες που αφορούν τους γονείς

Ο βαθμός εμπλοκής των γονιών στη ζωή του παιδιού τους εξαρτάται από το φύλο τους, τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, το μορφωτικό τους επίπεδο, από διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες, αλλά και από τις προσδοκίες και τις στάσεις τους ή την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού (Κοζύβα, 2009).

Έρευνες αναφέρουν ότι οι παράγοντες που αφορούν τους γονείς, έχουν σχέση αρχικά με το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Οι γονείς εκείνοι που δεν έχουν οικονομική δυνατότητα, συνήθως, αποφεύγουν την επαφή με τον παιδαγωγό, κυρίως για πρακτικούς λόγους. Η αδυναμία τους να συνεισφέρουν στις ανάγκες του σχολείου τους θέτει στο περιθώριο και στην έλλειψη ενασχόλησης με αυτό. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικοί παράγοντες είναι σημαντικοί, καθώς τα άτομα που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δηλώνουν αδυναμία να κατανοήσουν την αξία αυτής της συνεργασίας, αλλά και να μπορέσουν να συμμετέχουν επαρκώς σε αυτήν (Γιοβαζολιάς, 2011).

Επίσης, τις περισσότερες φορές αυτές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποκλειστικά οι μητέρες όχι τόσο επειδή το επιθυμούν οι ίδιες, αλλά επειδή αυτός ο ρόλος τους ανατίθεται. Οι δικαιολογίες που προβάλλουν οι πατέρες για τη χαμηλή εμπλοκή τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι πολλές άλλες υποχρεώσεις, αλλά και ότι αυτά είναι γυναικεία καθήκοντα (Γεωργίου, 2000). Η στάση αυτή είναι συνηθισμένη σε συντηρητικές κοινωνίες όπως η δική μας αλλά σπάνια σε βορειοευρωπαϊκές και άλλες φιλελεύθερες χώρες. Τα τελευταία, όμως, χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του πατέρα στη μαθητική ζωή του παιδιού (Winqvist - Nord, 1998).

Τα αποτελέσματα σχετικά πρόσφατης έρευνας υποστηρίζουν ότι οι πατέρες ασκούν σημαντική θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών και όταν αυτοί εμπλέκονται, βελτιώνεται η επίδοση και η συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο (McBride, Schoppe-Sullivan, & Ho, 2005).

Ένας άλλος παράγοντας είναι το είδος της οικογένειας. Οι μητέρες από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους από τις μητέρες από πυρηνικές οικογένειες (Christenson & Sheridan, 2001).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εθνική ταυτότητα των γονέων, καθώς οι αλλοδαποί γονείς δεν συμμετέχουν, αφού αγνοούν την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ούτε τα λεγόμενα των παιδαγωγών ούτε των υπολοίπων γονιών. Έτσι, συνήθως επιλέγουν την πλήρη αποχή από οποιαδήποτε δραστηριότητα ακόμα και από τις σχολικές εκδηλώσεις (Devis Kean & Eccless, 2005).

Υπάρχουν, επίσης, και οι ψυχολογικοί παράμετροι, όπου οι γονείς δεν συμμετέχουν είτε λόγω δικών τους τραυματικών εμπειριών από τα μαθητικά τους χρόνια είτε επειδή αισθάνονται άσχημα για την κακή συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με τους παιδαγωγούς (Γεωργίου, 2000).

3.2 Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μαθητή που ασκούν επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία του (Spera, 2005), το φύλο του (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997) και η πραγματική επίδοση του ή οι μαθησιακές του ανάγκες (Ho & Willms, 1996).

Ο πρώτος παράγοντας είναι η ηλικία του παιδιού και η τάξη φοίτησης του. Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία ο βαθμός συνεργασίας του γονέα με τον παιδαγωγό είναι αυξημένος, ενώ αντίθετα ελαττώνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Γεωργίου, 2005; Davis-Kean & Eccles, 2005).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία γονέων-παιδαγωγών είναι το φύλο του παιδιού. Οι γονείς των αγοριών φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική ζωή, επειδή θεωρούν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν, συνήθως, πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική τους εργασία σε σχέση με τα κορίτσια, ότι είναι λιγότερο υπεύθυνα από εκείνα σε ότι αφορά τη σχολική τους εργασία και ότι η επίδοσή τους στο σχολείο είναι χαμηλότερη από την επίδοση των κοριτσιών (Σαμαρά, 2010).

Η σχολική επίδοση των παιδιών είναι ένας ακόμα παράγοντας. Η άποψη του γονέα για την επίδοση του παιδιού του διαμορφώνεται από την ενημέρωση που παίρνει από το σχολείο και από τις προσωπικές του παρατηρήσεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά τη συνεργασία του με τον παιδαγωγό. Αν ο γονέας θεωρεί ότι το παιδί του έχει προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον τότε διαθέτει λιγότερο χρόνο για την επαφή του αυτή, ενώ αντίθετα αν παρατηρεί προβλήματα αυξάνει την εμπλοκή του (Γεωργίου, 2005).

3.3 Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τους παιδαγωγούς

Η στάση των παιδαγωγών διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η ηλικία τους, ο τόπος κατοικίας τους, η γονεϊκή τους ιδιότητα, οι βασικές τους σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η προσωπικότητά τους.

Παράλληλα, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας των γονέων με τους παιδαγωγούς του παιδιού τους διαδραματίζουν και κάποια χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως είναι η αναλογία μαθητών - παιδαγωγών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000), καθώς και η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Εξίσου σημαντική είναι και η στάση και οι πρακτικές των παιδαγωγών. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι παιδαγωγοί αισθάνονται ότι απειλούνται από τη συμμετοχή των γονέων και δεν την επιδιώκουν στο μέγιστο βαθμό. Αυτό έχει να κάνει με το κατά πόσο οι παιδαγωγοί έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό το θέμα και αισθάνονται αποτελεσματικοί στα θέματα που χρειάζεται να συνεργαστούν με τους γονείς.

Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρχει ευνοϊκή διάθεση και από την πλευρά των γονέων. Στην αντίθετη περίπτωση οι παιδαγωγοί πρέπει να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους. Πάντως οι πρακτικές του σχολείου και των παιδαγωγών θεωρούνται πιο σημαντικές από εκείνες της οικογένειας για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής (Christenson & Sheridan, 2001).

4. Προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας

Οι προϋποθέσεις για ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τα προσωπικά τους πιστεύω, τις αντιλήψεις τους για την ίδια τη διαδικασία της επικοινωνίας (Σακελλαρίου, 2004).

Οι Swick, K. & Graves, S. (όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2004) υποστηρίζουν ότι, πολλές φορές, η έλλειψη αυτοεκτίμησης των παιδαγωγών είναι ένα εμπόδιο στις θετικές σχέσεις με τις οικογένειες. Αντίθετα, παιδαγωγοί που φροντίζουν για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη ανταποκρίνονται συνήθως θετικά στις ανάγκες των γονέων και των οικογενειών.

Οι αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ένα συνεχές διάλογο και δράση. Ερευνητές προτείνουν αντιλήψεις που μπορούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις γονέα και παιδαγωγού. Πρόκειται για μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στο σεβασμό και στην αίσθηση της θετικής παρέμβασης γονέων και παιδαγωγών. Προς την κατεύθυνση αυτή ο J. Geifer (1991) προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές για καλύτερες επικοινωνιακές σχέσεις οικογένειας - παιδαγωγού, όπως:

- i. Προώθηση της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου.
- ii. Ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων με στόχο την απόκτηση γνώσεων και εφοδίων για την ενδυνάμωση των σχέσεων με τα παιδιά τους
- iii. Δέσμευση γονέων για ανάληψη δραστηκών ρόλων που αφορούν την ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών.
- iv. Καθοδήγηση γονέων για την ενδυνάμωση και τον εμπλουτισμό του ρόλου τους ως παιδαγωγοί.
- v. Δημιουργία ισχυρής συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

5. Πλεονεκτήματα από τη συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ευρέως ότι η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στον παιδαγωγό και στην οικογένεια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του σχολείου οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000; Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006). Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους: παιδιά, γονείς, και παιδαγωγούς.

5.1 Πλεονεκτήματα για τα παιδιά

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Ενδεικτικά υπάρχουν διαχρονικές έρευνες (Miedel & Reynolds, 1999) που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Hill & Craft, 2003).

Τα αποτελέσματα έρευνας (Epstein, Sanders, Simon, Clark Salinas, Rodriguez Jansorn & Van Voorhis, 2002), έδειξαν ότι τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των παιδαγωγών του αφορούν την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών, την καλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τη βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο σχολικό πρόγραμμα και τη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών.

Συνοπτικά, τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν για τα παιδιά από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών είναι η βελτίωση αγωγής των παιδιών, η βελτίωση των κινήτρων, η μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, η αναγνώριση της αξίας των γονέων και η ενίσχυση των συναισθημάτων τους (Sakellariou & Rentzou, 2008).

5.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς

Όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολικό πρόγραμμα, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για αυτούς σχετίζονται με (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006): τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους, την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά, την απόκτηση πρόσθετων δικών τους δυνατοτήτων για την υποστήριξη των παιδιών στην εργασία στο σπίτι, την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγών.

5.3 Πλεονεκτήματα για τους παιδαγωγούς

Η συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών συνεπάγεται πλεονεκτήματα και για τους παιδαγωγούς. Η Bainbridge (1998) (οπ. αναφ. στο Rentzou, 2004) συνόψισε τα πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς ως εξής: βελτίωση επικοινωνίας με τους γονείς, γνώση των προσδοκιών των γονέων, μερική γνώση για την κατάσταση στο σπίτι του παιδιού, πληροφορίες σχετικά με την τοποθεσία και την κοινότητα, ευκαιρίες να δουλεύουν σε αρμονία με τους γονείς και την μείωση των συγκρούσεων και εντάσεων.

6. Συγκεκριμένες πρακτικές για τη βελτίωση της συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες ανάληψης πρωτοβουλιών προς την κατεύθυνση της συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία είναι εξαιρετικά περιορισμένες, έτσι ώστε να υπάρξει μια αρμονική συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στην Ελλάδα υπάρχει απουσία μοντέλων επίσημης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών (Σακελλαρίου, 2014). Οι γονείς έχουν έναν «περιφερειακό» και συμβατικό ρόλο, ενώ ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής διαδικασίας παραμένει αποκλειστικό καθήκον του παιδαγωγού.

Λόγω της μη συστηματικής επίσημης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών γίνονται πολλές προσπάθειες μέσω προγραμμάτων να υλοποιηθούν συγκεκριμένες πρακτικές για τη βελτίωση της συνεργασίας παιδαγωγού και οικογένειας.

Οι πιο σημαντικές πρακτικές κωδικοποιούνται παρακάτω ως εξής (Σακελλαρίου, 2014):

- *Επιμόρφωση των γονέων:* Οργανωμένα ενδοσχολικά σεμινάρια (ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ρουτίνας) σε θέματα σχολικού & οικογενειακού γραμματισμού καθώς και σε θέματα γενικότερης παιδαγωγικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι σημαντική παράμετρος του αποτελεσματικού πολυπολιτισμικού σχολείου στο στόχο τη διαπολιτισμική μάθηση.
- *Εκπαιδευτικό υλικό για Γονείς:* Σχεδιάζεται το περιεχόμενο και οι όροι συνεργασίας με αρμόδιους μεταφραστές για την παραγωγή/μετάφραση ενημερωτικού υλικού στις μητρικές γλώσσες των χωρών προέλευσης των γονέων των μαθητών της ομάδας-στόχου για τη διευκόλυνσή τους κατά τις κοινωνικές τους υποχρεώσεις και ενέργειες που συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους και όχι μόνο. Για παράδειγμα, η μετάφραση ενημερωτικών εγγράφων και εκπαιδευτικών σημειωμάτων (π.χ. για τον τρόπο μάθησης και αξιολόγησης) στις γλώσσες που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο με τη βοήθεια διαπολιτισμικών μεσολαβητών από τις αντίστοιχες κοινότητες μεταναστών.
- *Δράσεις Σχολικού Γραμματισμού & της Ελληνομάθειας των Γονέων:* Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων ελληνομάθειας (κατόπι εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μεταναστών γονέων) για την διευκόλυνση της επικοινωνίας.
- *Συμβουλευτική Γονέων:* Οργάνωση στα σχολεία διαδικασιών παροχής ατομικής και συλλογικής συμβουλευτικής στήριξης σε μετανάστες και μη γονείς σε σχέση με την ομαλή ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα και τη διαμόρφωση ενδοοικογενειακού περιβάλλοντος μαθησιακής ενίσχυσης των παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ο λεγόμενος Θετός/η Γονέας. Με αυτή τη δράση γηγενείς γονείς «υιοθετούν» ένα μετανάστη γονέα και να του/της προσφέρουν ατομική βοήθεια και ενθάρρυνση στις προσπάθειές του/της να ενταχθεί στη σχολική

κοινότητα, αλλά και να παρακολουθήσει αποτελεσματικά δράσεις του σχολείου που τον αφορούν όπως για παράδειγμα τα μαθήματα ελληνομάθειας.

- *Διαπολιτισμικές Συναντήσεις & Ευαισθητοποίηση γονέων:* Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις είναι ευκαιρίες μάθησης για όλα τα μέλη της κοινότητας και οικοδόμησης διαπολιτισμικού κεφαλαίου.
- *Διαμεσολάβηση:* Η αξιοποίηση τοπικών εθνοπολιτισμικών φορέων και ΜΚΟ για παροχή διερμηνείας και υπηρεσιών μετάφρασης (με τη δημιουργία πολυγλωσσικού ενημερωτικού και εκπαιδευτικού υλικού στις μητρικές γλώσσες των γονέων) στο σχολείο αλλά και υποστήριξης και διευκόλυνσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (π.χ. την εκατέρωθεν γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ενημέρωση των γονέων) είναι καλή πρακτική που εφαρμόζεται από αρκετά σχολεία στη χώρα μας σε εθελοντικής βάση.
- *Κοινωνική Δικτύωση Φορέων:* Για την καλύτερη πρόσβαση του σχολείου και τη σύνδεσή του με το οικογενειακό περιβάλλον των γονιών και των μαθητών μια καλή πρακτική είναι το άνοιγμα του στην τοπική κοινωνία και στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς φορείς.

7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που ζούμε σήμερα είναι αναγκαία όσο ποτέ η ουσιαστική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ του παιδαγωγού και της οικογένειας.

Είναι απαραίτητο γονείς και παιδαγωγοί να σταματήσουν να αισθάνονται ότι βρίσκονται πάντα κάτω από κριτική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, η ειλικρίνεια θα πρέπει να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στην μεταξύ τους επικοινωνία, έτσι ώστε να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους που θα συμβάλλει καθοριστικά σε μια παραγωγική συνεργασία (Bryk & Schneider, 2002; Angelides, Theophanous & Leigh, 2006).

Παρ' όλες τις οποιεσδήποτε διαφορές (για παράδειγμα πολιτισμικής και κοινωνικής τάξης), είναι σημαντικό τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι γονείς να δώσουν αξία ο ένας στον άλλο σαν ο καθένας να έχει γνώση και ειδικευση για να συμβάλλει (Pena, 2001; Lewis & Forman, 2002).

Οι στόχοι σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι κοινοί, αλλά οι ρόλοι τους διακριτοί και οριοθετημένοι. Η οριοθέτηση, βέβαια, των ρόλων, των όρων και ορίων είναι απαραίτητο να γίνει μέσα από τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000; Γεώργας, Μπεζεβέγκης, Γιώτσα & Γεωργίου, 2007).

Είναι αναγκαίο οι παιδαγωγοί και οι γονείς να κατανοήσουν πως οι ρόλοι τους μπορεί να είναι διαφορετικοί, αλλά επιτρέπουν στην κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά στην ανάπτυξη, τη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών. Από μια αρμονική συνεργασία

παιδαγωγού - γονιού μόνο θετικά στοιχεία μπορούν να προκύψουν για την ανάπτυξη του παιδιού (Olmsted, 1991). Χαρακτηριστικά, ο Docking (1990:27) αναφέρει ότι: «η μάθηση ενός παιδιού είναι πιθανότερο να βελτιωθεί, εάν όλοι οι σημαντικοί ενήλικοι στη ζωή του λάβουν σοβαρά υπόψη τους ο ένας τις απόψεις του άλλου». Με άλλα λόγια, για να προκύψει αυτή η αρμονική συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και των γονέων είναι αναγκαία τόσο η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους όσο και η θέληση τους να συμβάλλουν καθημερινά στη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων τους.

8. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για να διαπιστωθεί κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές για ουσιαστική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ του παιδαγωγού και της οικογένειας προτείνεται η μελλοντική διεξαγωγή έρευνας σε γονείς δυο διαφορετικών τύπων σχολείων, σε ένα δημοτικό σχολείο όπου φοιτούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές και μαθητές Ρομά και σε ένα άλλο δημοτικό σχολείο όπου φοιτούν κατά κύριο λόγο γηγενείς μαθητές. Σε αυτή την έρευνα θα δοθεί στους γονείς ερωτηματολόγιο που θα βασίζεται στους 6 τύπους συνεργασίας – συμμετοχής που έχουν προταθεί από την J. Epstein, έτσι ώστε να διερευνηθούν εάν εφαρμόζονται πρακτικές τόσο από τους γονείς όσο και από τους παιδαγωγούς. Τέλος, θα ελεγχθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των γονέων διαφορετικών τύπων σχολείων και εάν αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται για τη συνεργασία παιδαγωγού και οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006) Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57- 69.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cristenson, N. & Sheridan, S.(2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Devis Kean, P. & Eccless, J. (2005). Influences and Challenges to Better Parent- School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Eds), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- Docking, J.(1990). *Primary Schools and Parents, rights, responsibilities and relationships*. London: Hodder & Stoughton.
- Epstein, J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc.

- Feuerstein, A. (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's School. *The Journal of Education Research* (Washington, D.C.), 95, (1), 29-39.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89,(35), 538-548.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Ho, E. & Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69,126-141.
- Keyes, C. R. (2002) A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Lewis, A., & Forman, T. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & Ho, M.H. (2005). The mediating role of fathers school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4),379-402.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A case study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α., & Γεωργίου, Α. (2007). Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων, Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση. Τόμος 1,(1), σελ. 59-79. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου, Ν. (2005). *Ψυχολογία Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Άστρος.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων: Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Multimedia
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα εκπαιδευτικά, Τεύχος 103-104, σελ. 95-120.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Ανακτήθηκε στις 30/9/2014 <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/897/1/kozyva.pdf>

- Ματσαγγούρας, Η. - Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ)*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 75-83.
- Σακελλαρίου (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Νηπιαγωγείου και Οικογένειας. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*, Αυτοέκδοση, Θεσσαλονίκη 2008.
- Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Βασικές θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις για τη συνεργασίας οικογένειας και σχολείου – Εφαρμοσμένα Προγράμματα – Διδακτικές προτάσεις*, Σημειώσεις στο Π.Τ.Ν Παν/μίου Ιωαννίνων, Ανακτήθηκε στις 30/9/15 από URL: <http://earlychildhoodpedagogy.gr/sakellariou>
- Σακελλαρίου, Μ., Αρβανίτη, Ε. & Χρυσανθοπούλου, Β. (2015). *Συνεργασία του επαγγελματία με την οικογένεια και την κοινότητα*, Υλικό στα πλαίσια του Προγράμματος ΠΕΓΑ (Κωδικός 07.08.73.12.01), με τίτλο «Καινοτόμες δράσεις σε μειονοτικά περιβάλλοντα μάθησης: Εκπαίδευση και ποιότητα ζωής – Πολιτισμός», της κατηγορίας Πράξης «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης», Ανακτήθηκε στις 30/9/15 από URL: <http://ecourse.uoi.gr/course/index.php?categoryid=94>
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο http://195.251.30.202:8080/dspace/bitstream/123456789/1113/1/Samara_Aikaterini.pdf [πρόσβαση στις 20/12/2012].

Αξιολόγηση: Σύμμαχος ή εχθρός των εκπαιδευτικών;

Evaluation: Ally or rival of teachers?

Αντώνιος Παπαδόπουλος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MA Εκπαιδευτική Ηγεσία,
antonypapado@hotmail.com

Antonios Papadopoulos, Primary Education Teacher, MA Educational Leadership,
antonypapado@hotmail.com

Abstract: The evaluation of teachers at all levels is a necessity of modern times due to the economic crisis that exists in our country. The purpose of this paper is to present the types and forms of evaluation, the necessity and the difficulties of systematic evaluation of teachers. In conclusion, it is believed that teachers need to be convinced that the evaluation is an ally and assistant in office exercising.

Key Words: evaluation, teacher, necessity, problems

Περίληψη: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που υπάρχει στη χώρα μας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης, η αναγκαιότητα αλλά και οι δυσκολίες της συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τελειώνοντας, πιστεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πειστούν ότι η αξιολόγηση είναι σύμμαχος και βοηθός τους στο λειτούργημα που ασκούν.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, δάσκαλος, εκπαιδευτικός, χρησιμότητα, προβλήματα

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, θα πρέπει να εξευρίσκονται τρόποι και μέσα, ώστε τα χρήματα που επενδύονται να φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στη σωστή κατανομή των κονδυλίων και στον περιορισμό της σπατάλης, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.

Η έννοια της αξιολόγησης εμπεριέχεται σχεδόν σε κάθε τομέα της ζωής μας (Fitzpatrick et al., 2004; Rossi et al., 2004). Ως άνθρωποι τείνουμε να αξιολογούμε καθημερινά ποικίλες

καταστάσεις και διαδικασίες, όπως για παράδειγμα, ως εκπαιδευτικοί αξιολογούμε και κρίνουμε τους μαθητές/τριές μας, οι διευθυντές/ντριες αξιολογούν τους υφισταμένους τους, ενώ οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής αξιολογούν και προβαίνουν σε κρίσεις για ποικίλες καταστάσεις.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001) για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Βέβαια, το εκπαιδευτικό σύστημα για να ανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκομένων (Mortimore & Mortimore, 1991).

Στο ερώτημα, όμως, ποιος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο πιο κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η απάντηση είναι δύσκολο να δοθεί. Αναμφίβολα η συμμετοχή πολλών ατόμων στην αξιολόγηση σε μια συλλογική βάση, αν και θα είναι περισσότερο χρονοβόρα, θα έχει περισσότερα, πιο βαθιά και ουσιώδη αποτελέσματα.

Όπως είναι φανερό, η ανάγκη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Γενικότερα, είναι απαραίτητο να αποτιμώνται όλες οι υπηρεσίες και δραστηριότητες σε μία κοινωνία, ένας κανόνας από τον οποίο δεν είναι βέβαια δυνατό να εξαιρεθεί ο τόσο σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης.

1. Ορισμός της αξιολόγησης

Ο όρος αξιολόγηση, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τον κάθε άνθρωπο, εφόσον η απόδοση του όρου στηρίζεται στη φιλοσοφία του αξιολογητή, καθώς και στο πώς επιδιώκει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματά της.

Ένας γενικός ορισμός της αξιολόγησης δόθηκε από τον Scriven (1990) και αναφέρει ότι αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας. Αυτός ο ορισμός έχει υιοθετηθεί και από σύγχρονους ερευνητές (Stufflebeam, 2001; Fitzpatrick et al., 2004; Δημητρίου, 2007).

Ο Tuckman (1975) αναφέρει πως η αξιολόγηση είναι μια εργασία όπου τα μέρη, οι διαδικασίες τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστωθεί αν είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε αναφορά με τους σκοπούς του προγράμματος, τις προσδοκίες ή τα πρότυπα που έχουν τεθεί. Επίσης, ο Pophan (1975) δίνει έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση, την οποία ορίζει ως την οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των φαινομένων. Με τους προηγούμενους ορισμούς συμφωνούν οι Rossi et al. (2004) και Potter (2006) και

τονίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική, αυστηρή, λεπτομερής εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων. Όπως γίνεται φανερό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ύπαρξη σαφών, μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε οι αξιολογητές να έχουν κοινό σημείο αναφοράς σε αυτό που καλούνται να αξιολογήσουν.

Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση αναπτύχθηκε πρόσφατα, και έμφαση σε αυτήν δόθηκε τις τελευταίες δεκαετίες (Δημητρόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τους Μαυρογιώργο (2002) και Καψάλη (2004) η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία, ποσοτική ή ποιοτική, σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία.

Η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια που μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας. Ένας από τους τομείς των ανθρώπινων ενεργημάτων στον οποίο εφαρμόζεται είναι η Εκπαίδευση. Αντικείμενο της αξιολόγησης στο χώρο της Εκπαίδευσης μπορεί να είναι η απόδοση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, των σχολικών εγχειριδίων, των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων, των διδακτικών τεχνικών και των εποπτικών μέσων, των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού συστήματος, των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα θέμα που έχει αποτελέσει πολλές φορές το επίκεντρο συζητήσεων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια (Stiggins, 2000). Ακόμη, ο Πασιαρδής (1996) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, όπως συμβαίνει με όλες σχεδόν τις έννοιες της διοίκησης, έτσι και με την αξιολόγηση, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός όσον αφορά της έννοιας και του περιεχομένου της, και σύμφωνα με το Σολομών (1999) κάθε φορά αυτός αποτυπώνει, τις προθέσεις και την οπτική του κάθε ερευνητή/τριας, στις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες που διαμορφώνεται. Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Hurteau et al. (2009) και αναφέρουν ότι εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα που αφορά τη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, φαίνεται να υπάρχει διαφωνία ως προς τον καθορισμό ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για την έννοια της αξιολόγησης (Fitzpatrick et al., 2004).

2. Διακρίσεις της αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης που συναντά κανείς στη θεωρία και στην πράξη αφορούν τις διακρίσεις που αναφέρονται σε ορισμένα κριτήρια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007).

Η **συνεχής αξιολόγηση** περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλεται ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007) με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης για αυτόν και η επισήμανση των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτεροτήτων του.

Η **αποσπασματική αξιολόγηση**, περιλαμβάνει διαδικασίες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά, δηλαδή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου. Η αποτίμηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού στηρίζεται στο αποτέλεσμα ελάχιστων αξιολογικών δοκιμασιών (Κωνσταντίνου, 2007).

Μαζί με άλλους θεωρητικούς της αξιολόγησης, οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε ανεπίσημη και επίσημη.

Ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον καθένα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες που σχετίζονται με τις ανάγκες και δραστηριότητες του ατόμου. Οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά κανόνα μη σκόπιμες, είναι προσωπικές, υποκειμενικές και ευκαιριακές. Όλες αυτές οι αξιολογήσεις και οι κρίσεις μας βοηθούν να προχωρήσουμε σε λήψη αποφάσεων και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων επιλογών (Fitzpatrick et al., 2004). Η διαδικασία που ακολουθείται δε στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες (Δημητρόπουλος, 2007)

Από την άλλη, **η επίσημη αξιολόγηση** είναι σκόπιμη και φυσικά συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν κάποια ειδικευση στην αξιολόγηση και συνήθως αναλαμβάνεται με κάποιον επίσημο τρόπο και διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 2007). Τόσο η επίσημη όσο και η ανεπίσημη αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντικές, γιατί σύμφωνα με τον Schwandt (2001) η αξιολόγηση δεν έχει να κάνει μόνο με τις μεθόδους και τους κανόνες, αλλά συμβάλει στο να γίνει η καθημερινή ζωή πιο κατανοητή.

Άλλη διάκριση είναι ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση και διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική (Μπουζάκης, 2001).

Η **εξωτερική αξιολόγηση** πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής ομάδας, από ένα άτομο ή ομάδα αξιολογητών (Rossi et al., 2004; Fitzpatrick et al., 2004) και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση και το ρόλο της αξιολόγησης (Σολομών, 1999). Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να δώσει πιο έγκυρες και αντικειμενικές πληροφορίες, αφού ο

αξιολογητής είναι ένα ουδέτερο άτομο, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και υποκειμενικές κρίσεις. Στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση αναπτύχθηκε κυρίως με τη μορφή της επιθεώρησης (Τσαντάκης, 2007), των προτύπων παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και με τις μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η **εσωτερική αξιολόγηση** γίνεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999) ο κύριος στόχος της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συμμόρφωση προς τους ισχύοντες κανόνες και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο και την υπακοή στο νόμο.

Στην αυτοαξιολόγηση, λαμβάνουν μέρος ως αξιολογητές και όχι μόνο ως αξιολογούμενοι τα ίδια άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Η αυτοαξιολόγηση είναι σαφώς δύσκολη, γιατί απαιτείται αρκετός χρόνος από τον εκπαιδευτικό για αναστοχασμό, όμως είναι χρήσιμη υπόθεση. Το βασικό κριτήριο είναι η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο κάθε σχέδιο μαθήματος, η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του (Σολομών, 1999). Η αυτοαξιολόγηση, όμως, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε αυτό το κριτήριο αλλά και στη γενικότερη εκπαιδευτική πράξη όπως τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα, τα κίνητρα για μάθηση αλλά και τα διάφορα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Ένα εργαλείο που θα βοηθούσε για κάτι τέτοιο είναι η διατήρηση ατομικού φακέλου υλικού (portfolio), δηλαδή η μεθοδική συγκέντρωση απαραίτητου υλικού που αποτιμά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, γιατί ως διαγνωστική και βελτιωτική διαδικασία οδηγεί στην αυτομάθηση και αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αντικειμενικά, αξιόπιστα και χωρίς το άγχος του αξιολογητή (Μώκου & Μώκος, 2006).

Γενικότερα, επιχειρείται μια προσπάθεια σύνδεσης της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει την υποστήριξη τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και των οργάνων της κεντρικής εξουσίας (Nevo, 2001; MacDonald, 2003).

3. Μορφές της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της μπορεί να πάρει τρεις μορφές οι οποίες είναι: η αρχική ή προκαταρκτική αξιολόγηση, η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση και η τελική ή απολογιστική αξιολόγηση.

Η **αρχική ή προκαταρκτική αξιολόγηση** είναι σκόπιμο να γίνεται στην αρχή κάθε εκπαιδευτικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Σε αυτή εντάσσονται κυρίως διαδικασίες που βοηθούν να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας (Μαυρογιώργος, 2002). Αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορεί να την πραγματοποιήσει ο αξιολογητής δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ένα τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων ή κάνοντας μαζί τους μια συστηματική συζήτηση, ώστε να ανιχνεύσει τι γνωρίζουν σε σχέση με συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας. Ο ρόλος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό στο να οργανώσει καλύτερα την ύλη που θέλει να διδάξει στους μαθητές/τριές του, να καταναείμει σωστά τον διαθέσιμο χρόνο, να επιλέξει κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ανάλογα εποπτικά μέσα τα οποία θα συνδέονται λειτουργικά με το αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας του.

Ο όρος **ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση** αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, για τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς. Αποσκοπεί στο να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Βεργίδης & Καραλής, 2008) εντοπίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, με σκοπό να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση και αναβάθμιση τους (Fitzpatrick et al, 2004).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Sergiovanni & Starratt, 2002):

- Η πορεία είναι ανεπίσημη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και ατεκμηρίωτη.
- Τα κριτήρια είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευτικών.
- Βασική επιδίωξη είναι η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό και τον αξιολογητή σε συνεργασία.
- Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μεγάλη ευθύνη εμπλεκόμενοι στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση των συναδέλφων τους.
- Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στην αξιολόγηση ως πηγές άντλησης πληροφοριών για το έργο των δασκάλων τους.
- Το αποτέλεσμα της είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα

(Μαυρογιώργος, 2002). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996) και Sergiovanni & Starratt (2002) η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει στόχο την ποιοτική βελτίωση και του εκπαιδευτικού και της μάθησης, στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και στον περιορισμό και στη βελτίωση των αδυναμιών.

Η **τελική ή απολογιστική αξιολόγηση** πραγματοποιείται για να βαθμολογηθεί ο εκπαιδευτικός ως προς το επίπεδο απόδοσης και το κατά πόσο αυτό ικανοποιεί, υπερβαίνει ή δεν ικανοποιεί τα κριτήρια που έχουν τεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί (Scriven, 1990; Πασιαρδής et. al., 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) στην τελική αξιολόγηση:

- Η πορεία είναι επίσημη και τεκμηριωμένη.
- Τα κριτήρια είναι γνωστά, νομικά κατοχυρωμένα και επικεντρώνονται σε βασικές διδακτικές ικανότητες.
- Στόχος είναι η διαπίστωση ότι ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός κατέχει ένα κατώτερο όριο ικανοτήτων.
- Την ευθύνη διεξαγωγής της έχουν επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς.
- Το αποτέλεσμα της είναι η προστασία των μαθητών/τριών και του δημοσίου από τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στα καθήκοντά τους.

Ο ρόλος της τελικής αξιολόγησης, όπως αναφέρουν οι Sergiovanni & Starratt (2002) είναι η άσκηση κριτικής στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών, ενώ σύμφωνα με τους Πασιαρδής et al. (2005) είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων για τη μονιμοποίηση σε μία θέση ή για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις για να διασφαλίζουν την αποτελεσματική ηγεσία, ή για την ανανέωση ή λήξη συμβολαίων σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Οι αξιολογητές, συνήθως, διενεργούν τελική αξιολόγηση, χωρίς ωστόσο να έχουν διενεργήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση του προγράμματος αλλά και των αποτελεσμάτων της τελικής αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα με τους MacBeath (1999) και Henry (2000) τόσο η διαμορφωτική, όσο και η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικές και αναγκαίες για την βελτίωση και επιτυχία του σχολικού οργανισμού.

4. Η χρησιμότητα της αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται, τόσο στον επιστημονικό και πολιτικό λόγο, όσο και σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) η αξιολόγηση στο χώρο

της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη και μπορεί να ταξινομηθεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό και στο πρακτικό – διοικητικό επίπεδο.

Όσον αφορά το **οικονομικό επίπεδο**, η δαπάνη ανά μαθητή/τρια είναι μεγάλη και είναι αναγκαίο στην περίοδο οικονομικής κρίσης που υπάρχει στην Ελλάδα και με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει σήμερα τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα η δαπάνη αυτή, χρειάζεται να εξευρίσκονται τρόποι ώστε τα χρήματα που επενδύονται να αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αυτός ο παράγοντας, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους, προκάλεσαν κατά τα τελευταία χρόνια μια «ευαισθησία» στον φορολογούμενο πολίτη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω σφοδρής κριτικής (Bailey & Stadt, 1973). Με τη διαδικασία της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά και γενικότερα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, μπορεί να υπάρξει ορθότερη κατανομή των κονδυλίων και να περιοριστεί η σπατάλη τους, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2014). Με αυτό τον τρόπο, ο κάθε πολίτης θα έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου (Ξωχέλλης, 2005).

Στο **ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο**, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Μέσα από ποικίλους τρόπους και μέσα, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η παροχή κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, η χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα μειώσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντοτε βέβαια με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 2007). Με τη συγκεκριμένη πρόταση συμφωνούν και οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), και αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αναγκαία, διότι μόνο μέσω αυτής ελέγχεται και διαχειρίζεται σωστά το εκπαιδευτικό σύστημα και ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης. Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες χρήσιμες για αυτούς, ελέγχονται και πιστοποιούνται τα προσόντα τους, ώστε να επιλεγεί ο πιο κατάλληλος βάσει αυτών, εντοπίζονται κενά που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να καλυφτούν όπως για παράδειγμα οι επιμορφωτικές ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς (Βερεβή, 2003). Επιπλέον, ερευνητές όπως οι Scriven (1990) και Παρασκευόπουλος (2004) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται ο αναστοχασμός και γενικότερα η αξιοποίηση νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας τους (Uhlenbeck et al., 2002). Ακόμη, αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό αναβάθμισης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Αθανασούλα- Ρέππα, 2005; Τσαντάκης, 2007). Επομένως, η αξιολόγηση που

ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό- διαχειριστικό (Παρασκευόπουλος, 2004).

Τέλος, όσον αφορά το **πρακτικό – διοικητικό επίπεδο** η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αποτίμηση της αξίας διάφορων καταστάσεων, τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και του μικροεπιπέδου της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκρίνει και κρίνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των θεσμών που συνδέονται με αυτά (Δεληγιάννη, 2002). Αν και ο διευθυντής/ντρία είναι υπεύθυνος για την οργανωτική και διοικητική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να είναι και αρμόδιος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Είναι ο καταλληλότερος άνθρωπος, παρά τις πολλές του υποχρεώσεις, που γνωρίζει τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του κάθε εκπαιδευτικού. Βέβαια, για να μπορεί ο διευθυντής/ντρία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο έργο, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας, και να του παρέχονται τα σχετικά έντυπα διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

5. Η δυσκολία εφαρμογής της συστηματικής αξιολόγησης

Τα αίτια της «αξιολογικής ασυλίας» αναφορικά με τον έλεγχο της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ανάγονται στις άλλοτε αναχρονιστικές πολιτικές (π.χ. άκαμπτος ρόλος του Επιθεωρητή), στην εκ των προτέρων απορριπτική στάση συνδικαλιστικών ομάδων σε κάθε «καλοπροαίρετη» πρωτοβουλία της Πολιτείας και στην πελατειακή - κομματική λογική κυβερνητικών σχημάτων ως προς την καθιέρωση διαφανών μορφών αξιολόγησης (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Στην Ελλάδα, αν και έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές όπως ο Παπασταμάτης (2001) και Κασσωτάκης (2003) εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση. Η δυσκολία της εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως:

- Το βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η απόρριψη του μοντέλου αξιολόγησης το οποίο εξέφραζαν οι επιθεωρητές δε χαρακτηρίζει μόνο τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, αλλά σύμφωνα με τον Χαρακόπουλο (1998) εμφανίζεται και σε νεότερους που δε γνώρισαν το καθεστώς του επιθεωρητισμού. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) προφανώς στην επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση μέσα σε ένα έντονα αρνητικό περιβάλλον για τους επιθεωρητές.
- Η ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν σχετικά με την αξιολόγηση (Apple, 1974; McDonald, 1989). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) η εκπαίδευση είναι χώρος στον οποίο οι ιδεολογικές φορτίσεις, τοποθετήσεις, προκαταλήψεις κτλ. είναι δύσκολο μέχρι και αδύνατο να περιοριστούν, και αναπόφευκτα επηρεάζουν την πολιτική και τη συμπεριφορά σχετικά με την αξιολόγηση.

- Οι σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ατομικά και συλλογικά, που δεν έχουν και αυτοί την απαραίτητη κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης, έχουν αντιμετωπίσει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθαρά συνδικαλιστικά – συντεχνιακά και όχι καθαρά εκπαιδευτικά και επιστημονικά.
- Η αμφισβήτηση του κύρους των επιλογών των ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των αξιολογητών (Τσαγκαρή - Διαμάντη, 2003). Οι αξιολογητές πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής et al., 2005)
- Η ελλιπής ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης ομάδας εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007).
- Η ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων δεν περιλαμβάνουν ή περιλαμβάνουν ελάχιστο αριθμό μαθημάτων σχετικά με την αξιολόγηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης.
- Η έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή. Ασφαλώς το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη -έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του- αλλά και πολλοί άλλοι τομείς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Είναι σημαντικό κατά την εκπόνηση των κριτηρίων αξιολόγησης να εμπλακούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού η αξιολόγηση χωρίς τη δική τους συναίνεση είναι αδύνατη (Fullan, 1991). Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλο (2006) η προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησής τους, συγκεκριμένα στη συνδιαμόρφωση των σκοπών και των στόχων, των φορέων, των κριτηρίων και των μεθόδων/τεχνικών που θα αξιοποιηθούν για τη συλλογή των αξιολογικών δεδομένων, αυξάνει το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Ουσιαστικά, λοιπόν, αυτό που διασφαλίζεται διαμέσου της εμπλοκής των εκπαιδευτικών είναι η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας τους, η οποία αποτελεί σημαντική διάσταση στην αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης (Iwanicki, 1990; McLaughlin, 1990).
- Πρέπει να διασφαλιστούν οι όροι που είναι αναγκαίοι για να οδηγούν τα αποτελέσματά της αξιολόγησης στη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε θα έχει ουσιαστικό νόημα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2005). Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού

συστήματος συνεχούς-δια βίου επιμόρφωσης, το οποίο θα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλύπτουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που θα αποκαλύπτει η αξιολόγηση. Επομένως, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη.

- Η Πολιτεία δεν έχει ασχοληθεί με σοβαρότητα με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Οι όποιες προσπάθειες για αξιολόγηση γίνονται ερασιτεχνικά και όχι επιστημονικά, στηρίζονται στη γραφειοκρατική αντίληψη και συνήθως βλάπτουν αντί να βοηθούν (Δημητρόπουλος, 2007).
- Ο ελεγκτικός, διαπιστωτικός και αποσπασματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς δε μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται με τις λίγες επισκέψεις των σχολικών συμβούλων στις σχολικές μονάδες (Παπασταμάτης, 2001). Η ταύτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο, που συνεπάγεται με κυρώσεις, όπως για παράδειγμα μισθολογικές, είναι λογικό να προκαλεί φόβο και να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα απέναντί της, που δεν ευνοούν την αποδοχή της (Kosmidou & Marmarinos, 2001). Οι συνθήκες αυτές, όμως, όπως είναι φυσικό δημιούργησαν μια δυσπιστία, υποβαθμίζοντας το ρόλο της αξιολόγησης (Παρασκευόπουλος, 2004; Τσαντάκης, 2007). Όπως υποστηρίζει ο Κουτούζης (2003), πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση δεν είναι όπλο επιτήρησης, αλλά εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης.
- Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) όλες οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και εφαρμόζονται σχεδόν ομοιόμορφα σε όλη την ελληνική επικράτεια. Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας αντανακλάται και στις προσπάθειες εισαγωγής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκαλώντας αντιδράσεις, καθώς δεν υπάρχουν προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απαιτήσεις από τη βάση των εκπαιδευτικών.
- Η άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία. Οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα ή των φορέων που προτείνουν και υιοθετούν το συγκεκριμένο σύστημα (Αθανασίου, 1993). Έτσι, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της «συμμόρφωσης» είναι συντηρητική – αυταρχική και αναπαράγει το σύστημα. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση εντάσσεται σε ένα πλαίσιο κριτικής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατό να συντελέσει στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.
- Η μη σωστή αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι προφανές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα είναι χρήσιμη αν τα αποτελέσματά

της χρησιμοποιηθούν σωστά (Vandeveld, 1985). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αρκετές φορές τίθεται υπό αμφισβήτηση όταν θίγονται σημαντικά συμφέροντα (Πασιαρδής, 2014). Επομένως, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένη, με ξεκάθαρα, ποσοτικά και αντικειμενικά κριτήρια, ώστε να μη μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τα αποτελέσματά της (Δημητρόπουλος, 2007).

- Η απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Μαυρογιώργος, 2002; Κασσωτάκης, 2005; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κατά καιρούς διάλογοι για το θέμα της αξιολόγησης κατέληγαν σε αποτυχία. Αυτό συνέβαινε σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) εξαιτίας της έντονης πολιτικής αντιπαράθεσης και της απουσίας ειλικρινούς διάθεσης εκ μέρους των εμπλεκόμενων φορέων για γνήσια ανταλλαγή απόψεων, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην κοινωνική και πολιτική συναίνεση που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της αξιολόγησης.
- Η απουσία σφαιρικής θεώρησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ως αιτιολογία των αντιδράσεών τους για την αξιολόγησή τους το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αλλά χρειάζεται να αξιολογηθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αφού λοιπόν δεν αξιολογούνται οι λοιποί παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί τόσο επιμονή στην αποσπασματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Παπασταμάτης, 2001; Κασσωτάκης, 2011).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, όπως γίνεται φανερό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ένα δύσκολο έργο που χρειάζεται εποικοδομητικό διάλογο, επιμονή, υπομονή και συνεργασία σε μια συλλογική βάση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, δηλαδή των επιθεωρητών/σχολικών συμβούλων, του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, των ίδιων των εκπαιδευτικών σε συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και ο καθένας ατομικά με την αυτοαξιολόγηση, αλλά και με τη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση, όμως, είναι απαραίτητη, ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναπτυχθούν, να πειραματιστούν και να οραματιστούν μια εκπαίδευση πιο ανθρώπινη και αποτελεσματική (MacBeath et al., 2004).

Παρά τις πολλές προσπάθειες, το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού παραμένει ακόμη «στη δίνη της επικαιρότητας», χωρίς να έχει επιτευχθεί η διευθέτησή του. Επομένως, από το 1982 έως σήμερα δεν αξιολογούνται το εκπαιδευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί για την προσφορά τους στην εκπαίδευση και διεκδικούμε με τον τρόπο αυτόν πρωτοτυπία τουλάχιστον στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κατάσταση αυτή είναι απαράδεκτη κυρίως για το λόγο ότι το κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα οι φορολογούμενοι συνεισφέρουν

στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς να έχουν στοιχεία για τη σωστή αξιοποίηση αυτών των πόρων. Είναι λοιπόν ευθύνη της πολιτείας αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας να δώσουν δείγματα γραφής για το σκοπό, το στόχο και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να αρθούν οι όποιες αντιδράσεις υπάρχουν (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (1999): «για να γίνει η αξιολόγηση ένα πετυχημένο μέτρο, θα πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρησιμότητά της. Να γίνει συνείδηση ότι ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δε θα προκύψει τιμωρία, αλλά όφελος, κέρδος, βελτίωση για τους ίδιους και για το λειτούργημα που ασκούν.» Είναι λοιπόν ανάγκη να σημειωθεί ότι όσο ο δάσκαλος - ο κάθε δάσκαλος και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης- δεν ελέγχεται από κάποιον διαφανή, αξιόπιστο και αντικειμενικό μηχανισμό αξιολόγησης, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θα παραμένει νωθρός μέσα στην αίθουσα και θα δυσφημεί συνολικά όλο το σύστημα της εκπαίδευσης της χώρας και είναι πιθανόν να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι «εχθρός» και όχι σύμμαχος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bailey, L.S & Stadt, R. (1973). *Career Education, New Applications to Human Development*. Bloomington: McKnight.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Pearson Education.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Henry, G. T. (2000). Why not use? In V. J. Caracelli, & H. Preskill (Eds.), *The expanding scope of evaluation use* (pp. 85-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hurteau, M., Houle, S., & Mongiat, S. (2009). How legitimate and justified are judgments in program evaluation? *Evaluation*, 15(3), 307-319.
- Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (158-171). California: Sage Publications.
- Kosmidou, C., & Marmarinos, J. (2001). La peur de l'évaluation: L'évaluation de l'enseignement ou du sujet? *International Review of Education*, 47(1), 59-75.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2004) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement and Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*. 35(2), 139-49.
- Mclaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (403-415). California: Sage Publications.

- Mikropoulos, T. A. (2002). On the Pedagogy of Open and Distance Learning Systems. Retrieved June 30, 2007, from <http://earthlab.uoi.gr/gr/03/Pubs05.php>
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2), 125-143.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Potter, C. (2006). Psychology and the art of program evaluation. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 82-102.
- Psacharopoulos, G. (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, 67, 93-104.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. A. (2001). Responsiveness and everyday life. In J. C. Greene, & T. A. Abma (Eds.), *Responsive Evaluation* (pp. 73-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1990). Teacher selection. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (76-103). California: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuckman, B. (1975). *Measuring educational outcomes: Fundamentals of testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Uhlenbeck, A., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers college record, Teachers college*, 104(2), 247-272.
- Vandevelde, L., (1985). Δεδομένα της Παιδαγωγικής Έρευνας για τη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του Σχολικού Συμβούλου. Στο Πρακτικά Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων (σ. 27-72). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Worthern, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Αθανασίου, Α. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα (σ.229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκκιρος (Επ.), *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη* (σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2016 από http://www.ellipek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βερεβή, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 23-26.
- Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Κοσμίδου-Hardy (Επ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση (σ. 64 -81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα». Στο Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης, (Επ.), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική (σ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 28-29.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζγευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2007). Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού». Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς (σ.139-149) Αθήνα: Σαββάλας.

- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στα πρακτικά του Δ' εκπαιδευτικού συνεδρίου: Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού (σ. 31-52). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Μώκου, Α. Χ. & Μώκος, Α. Ε. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» Ιωάννινα – Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-63.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαγκαρλή - Διαμάντη, Ε. (2003). Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαντάκης, Γ. (2007). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Υφαντή, (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2016 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/10381>
- Χαραλάμπους, Δ., & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και

συνδικαλιστικές αντιστάσεις. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 13-41.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Οικονομική της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.

M.M.E και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Media and Environmental Education

Στέλιος Λαζαρίδης, εκπαιδευτικός, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, stellazaridi@yahoo.gr

Stelios Lazaridis, teacher, Department of Secondary Education, Drama, stellazaridi@yahoo.gr

Abstract: Environmental Education (EE) has changed direction over time, now seeking the active participation of citizens in the context of sustainable development. Declaratory texts of international meetings on environmental education highlight the potential of Mass Media to serve this purpose and at the same time express concerns about how environmental information will be transferred to the public. The educational dimension of media associated with remodeling of sensitized citizens' behavior through the diffusion of scientific information to the public, generates discussion on how environmental issues are raised, are understood and subject of public debate.

Keywords: Environmental Education, scientific information in Mass Media

Περίληψη: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει αλλάξει κατευθύνσεις στο πέρασμα του χρόνου, επιδιώκοντας πλέον την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο πλαίσιο της αειφορικής ανάπτυξης. Στα διακηρυκτικά κείμενα των διεθνών συναντήσεων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επισημαίνεται η δυνατότητα των Μέσων μαζικής Επικοινωνίας (M.M.E.) να υπηρετήσουν το σκοπό αυτό και ταυτόχρονα διατυπώνονται προβληματισμοί για το πώς η περιβαλλοντική πληροφορία θα μεταφερθεί στο κοινό. Η εκπαιδευτική διάσταση των M.M.E. σχετίζεται με την αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς ευαισθητοποιημένων πολιτών μέσω της διάχυσης της επιστημονικής πληροφορίας προς το κοινό, στοιχείο που προκαλεί συζητήσεις για το πώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα προβάλλονται, κατανοούνται και γίνονται αντικείμενο δημόσιου διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: Άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιστημονική πληροφορία στα MME.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εστιάζει στη δυνατότητα και τους περιορισμούς χρήσης των Μέσων μαζικής Επικοινωνίας (M.M.E.) ως εργαλείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Καταρχήν αναλύεται

διαχρονικά το περιεχόμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) με βάση διαφορετικές αντιλήψεις που αντανακλώνται και στα κείμενα των πιο σημαντικών διεθνών συναντήσεων για την Π.Ε. Κατόπιν ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα κείμενα που συνδέουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση με τη δυνατότητα των Μ.Μ.Ε. να κινητοποιούν το κοινό τους. Τέλος αναλύεται η διαχείριση της επιστημονικής πληροφορίας από τα Μ.Μ.Ε. και η αμφισβήτηση που εκφράζεται 1) για τη δυνατότητα των δημοσιογράφων να μεταδώσουν αξιόπιστες και ακριβείς πληροφορίες για θέματα περιβάλλοντος και 2) για τους επιστήμονες να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με την κοινή γνώμη.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) αποτελεί από τη μια πλευρά, προϊόν της συνειδητοποίησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και από την άλλη πλευρά προϊόν του κοινωνικού κινήματος για την εξεύρεση λύσεων. Στη διάρκεια της δεκαετίας του '60 η εκπαίδευση ειδικών θεωρήθηκε ενδεδειγμένο μέτρο, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των περιβαλλοντικών επιστημών. Η αντίληψη αυτή διαφοροποιήθηκε αργότερα, όταν θεωρήθηκε ότι η Π.Ε. πρέπει να διευρυνθεί στο σύνολο της κοινωνίας. Η νέα προσέγγιση επανεξέταζε την έννοια των αναγκών που στηρίζουν τα καταναλωτικά πρότυπα και για το λόγο αυτό επικεντρωνόταν στην εκπαίδευση των πολιτών (Φλογαΐτη, 1998).

Η Δημητρίου (2009) διαπιστώνει ότι ως προς το περιεχόμενο και τις βασικές επιδιώξεις της, η Π.Ε. έχει αλλάξει κατεύθυνση στην πορεία του χρόνου. Αρχικά επιδίωκε την αναβάθμιση του περιβάλλοντος. Αυτό συνεπαγόταν συσσώρευση γνώσης για τις λειτουργίες της φύσης και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την εξεύρεση λύσεων. Στόχος τίθεται η αλλαγή της συμπεριφοράς. Στις δεκαετίες του '80 και '90, η έμφαση δίνεται στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για συγκεκριμένες αναπτυξιακές επιλογές που ευθύνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Σήμερα η Π.Ε. επιδιώκει μια ολιστική προσέγγιση του περιβάλλοντος και εστιάζει στη διαχείριση των φυσικών πόρων υπό το πρίσμα της αειφορίας.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές στις προσεγγίσεις αντανακλώνται στα κείμενα διεθνών συναντήσεων που πραγματοποιούνται για την Π.Ε. Στη διεθνή διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, για πρώτη φορά διαπιστώνεται η παγκόσμια διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η ανάγκη θεσμικής αντιμετώπισής τους. Υιοθετείται η αναγκαιότητα της Π.Ε., ενώ η θεώρηση του περιβάλλοντος είναι σαφώς ανθρωποκεντρική, καθώς γίνεται λόγος για καλύτερη διαχείριση των πόρων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανθρώπινη ευημερία (Γαβριλάκης και Σοφούλης, 2005).

Αποτέλεσμα της διάσκεψης της Στοκχόλμης ήταν η ίδρυση του Περιβαλλοντικού Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών που ανέλαβε δραστηριότητες στο χώρο της Π.Ε. και η ανάληψη πρωτοβουλίας για την διάσκεψη του Βελιγραδίου το 1976. Η διακήρυξη που έγινε γνωστή ως «χάρτα του Βελιγραδίου», συνδέει τα περιβαλλοντικά προβλήματα με άλλα παγκόσμια προβλήματα όπως η φτώχεια, ο υπερπληθυσμός και αναγνωρίζει 1) το δικαίωμα όλων των πολιτών για ανάπτυξη μέσα σε όρια και 2) υποστηρίζει την υιοθέτηση ενός νέου ήθους, τόσο για τη σχέση ανθρώπων και περιβάλλοντος, όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους ανθρώπους. Σκοπός της Π.Ε. θεωρείται πλέον η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του

πληθυσμού για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η επίλυσή τους και η πρόληψη νέων (Παπαδημητρίου, 2006).

Η Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 διοργανώνεται ως η πρώτη διακυβερνητική συνάντηση ειδικά για την Π.Ε. και συνοψίζει στα αποτελέσματά της την πορεία των συζητήσεων που είχαν προηγηθεί την προηγούμενη δεκαετία. Στο δίλημμα ανάπτυξη ή προστασία του περιβάλλοντος, η Διάσκεψη αποφασίζει ότι η ανάπτυξη πρέπει να διασφαλίζει τη μεγαλύτερη ωφέλεια από το περιβάλλον τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση των ορίων των φυσικών συστημάτων για απορρόφηση των αρνητικών επιπτώσεων από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η αλλαγή μπορεί να επέλθει αν υπάρξουν αλλαγές στο σύστημα αξιών που κατευθύνει τις επιλογές τόσο στην οικονομία όσο και στην κοινωνία (Φλογαΐτη, 1998).

Εκτός από την πορεία των περιβαλλοντικών ζητημάτων η Διακήρυξη της Τιφλίδας τονίζει ότι η Π.Ε. πρέπει να εστιάζει στα προβλήματα που απασχολούν τις τοπικές κοινωνίες, ότι οι τοπικοί πληθυσμοί πρέπει να συμμετέχουν στην επίλυσή τους, και τέλος αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2009).

Όσον αφορά τα ΜΜΕ, η Διακήρυξη επισημαίνει ότι «φέρουν την ευθύνη να θέσουν τους τεράστιους πόρους τους στην υπηρεσία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης». Για το λόγο αυτό θεωρεί ότι τα ΜΜΕ μαζί με τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης πρέπει να αξιοποιηθούν (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004).

Δέκα χρόνια αργότερα πραγματοποιείται στη Μόσχα διεθνές συνέδριο με θέμα «Περιβαλλοντική εκπαίδευση και κατάρτιση». Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης που έχει αρχίσει να διαδίδεται, εμφανίζεται στο τελικό κείμενο της Διάσκεψης, ως αγαθό που πρέπει να προστατευθεί (Γαβριλάκης και Σοφούλης, 2005). Η νέου τύπου ανάπτυξη αναγνωρίζεται ως η λύση στο δίλημμα ανάπτυξη ή περιβάλλον. Υπό τη νέα αυτή οπτική η Π.Ε. οφείλει να συμβάλλει στην προώθηση της νέας έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης (Φλογαΐτη, 1998).

Στη Διάσκεψη της Μόσχας οι αναφορές στα ΜΜΕ καταρχήν εστιάζουν στις δυσκολίες που εντοπίζονται για την προβολή περιβαλλοντικών θεμάτων. Αυτές αφορούν 1) το οικονομικό κόστος των οπτικοακουστικών παραγωγών καθώς και των δικαιωμάτων εκμετάλλευσης, 2) την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των ειδικών και του κοινού, 3) την απουσία ομάδων πληθυσμού αλλά και τοπικών κοινωνιών στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, 4) την ασάφεια των περιβαλλοντικών πληροφοριών. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση γίνεται πιο στέρεα στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (1992). Το 36^ο κεφάλαιο του συνολικού σχεδίου δράσης, γνωστού και ως ατζέντα 21, αφιερώνεται στην εκπαίδευση που «είναι σημαντική για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης». Έτσι ορίζονται τρεις κατευθύνσεις οι οποίες αφορούν τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης προς το νέο ζητούμενο, την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του πληθυσμού και την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Στο ίδιο κεφάλαιο προτείνονται ενέργειες για την ευρεία διάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών στο κοινό, όπως η συνεργασία με ΜΜΕ και φορείς που δραστηριοποιούνται

στη βιομηχανία του θεάματος και της μαζικής επικοινωνίας ώστε να μεταφερθεί η γνώση των φορέων αυτών γύρω από θέματα διαμόρφωσης συμπεριφοράς του κοινού (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Ο ίδιος προσανατολισμός ισχύει για τα διακηρυκτικά κείμενα των Διασκέψεων της Θεσσαλονίκης (1997) και Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Υιοθετείται πλέον η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, και κατόπιν η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Δημητρίου, 2009).

Στη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης επισημαίνεται ότι τα MME μπορούν με τους μηχανισμούς που διαθέτουν, να κινητοποιούν το κοινό τους με την μετατροπή της περίπλοκης επιστημονικής γνώσης σε μηνύματα που μπορούν εύκολα να ερμηνευτούν (Τσαμπούκου-Σκαναβή 2004).

Το 2005 τα Ηνωμένα Έθνη δρομολόγησαν τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη μέχρι το 2014. Η UNESCO ανέλαβε την ανάπτυξη ενός διεθνούς σχεδίου για την υλοποίησή της. Σκοπός της είναι να ενσωματώσει τις αξίες που αναδεικνύει η αειφόρος ανάπτυξη σε όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθούν αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές, ώστε η αειφόρος και δίκαιη κοινωνία να είναι πραγματικότητα για το σύνολο των πολιτών (Φλογαΐτη και Λιαράκου, 2009).

1. Τα MME ως εργαλείο άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Έρευνες συνδέουν τη συχνή χρήση των MME με την ενεργοποίηση του κοινού για την εξοικονόμηση ενέργειας, καθώς επίσης και με την εξοικείωση του κοινού με αντίστοιχα θέματα (Δημόπουλος κ. συν., 2001). Το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς επιδρούν τα MME στον τρόπο σκέψης του κοινού τους.

Δύο είναι τα μοντέλα που ενσωματώνουν αντίστοιχες θεωρίες. Το πρώτο περιγράφει μια γραμμική σχέση που στη μια άκρη έχει τον πομπό-επιστημονική κοινότητα και στην άλλη άκρη το κοινό που είναι παθητικός δέκτης. Τα MME θέτουν την ημερήσια διάταξη και όλοι οι δέκτες με τη συχνή έκθεση σε παρόμοια ερεθίσματα οδηγούνται σε μια συμβολική πραγματικότητα που ταυτίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Η ισχύς της επιρροής εξαρτάται από παράγοντες όπως η ένταση της κάλυψης, ο βαθμός ευαισθητοποίησης και η πορεία του ζητήματος στο δημόσιο διάλογο.

Το άλλο μοντέλο δίνει αφενός βαρύνουσα σημασία στην πλαisiώση των MME, διαδικασία που νοηματοδοτεί κάθε θέμα που προβάλλεται, αφετέρου προβλέπει τη δυνατότητα του κοινού να θέτει θέματα. Έτσι τα MME άλλοτε παίζουν διαμορφωτικό ρόλο και άλλοτε αντανakλούν τις απόψεις που τίθεται στο δημόσιο πεδίο από το κοινό τους. Η θεωρία της εξάρτησης από τα MME εξηγεί τι από τα δύο συμβαίνει. Η θεωρία επισημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ανάγκη των ατόμων να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να δράσουν, τόσο μεγεθύνεται η επίδραση των MME (Δημόπουλος κ. συν., 2001).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αν και ταυτίζεται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, εντούτοις έχει διαπιστωθεί η χρησιμότητά της και στη μη

τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, μορφές στις οποίες βασικό ρόλο διαδραματίζουν τα MME.

Για να είναι αποτελεσματική η Π.Ε., πρέπει το κοινό στο οποίο απευθύνεται να είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένο. Τότε μόνο ο πληθυσμός αντιλαμβάνεται την αξία της Π.Ε., δέχεται να συμμετέχει σε προγράμματα και να προσανατολιστεί σε μια πιο φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Επομένως ο στόχος είναι η αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς και για το λόγο αυτό τα MME που απευθύνονται σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του, μπορούν να ενταχθούν στη διαδικασία της Π.Ε. (Σκαναβή και Σακελλάρη, 2002).

Η εργασία των δημοσιογράφων μπορεί να ευαισθητοποιεί και να εκπαιδεύει το κοινό με τη δημοσιοποίηση γεγονότων που αφορούν το περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους. Οι δημοσιογράφοι με το λόγο τους όμως, όπως διαπιστώνει η Ζιάκα κ.ά., (2001), προβάλλουν τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για το μοντέλο της οικονομικής ανάπτυξης, τις παραγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται, τις αιτίες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Εξάλλου σύμφωνα με τη Μυριβήλη (2009) τα MME θεωρούν ότι δε μπορούν να παρέμβουν για να αλλάξουν στάσεις οι πολίτες. Έχουν χάσει την πολιτική υπόστασή τους και αντί γι' αυτό αναλώνονται σε μια αποσπασματική δημοσιογραφία των αποκαλύψεων και του θεάματος.

Τα MME έχουν έναν αυξημένο κοινωνικό ρόλο που αφορά την ενημέρωση των πολιτών, ώστε αυτοί να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης (Χρυσόγελος, 2009). Η ενημέρωση αυτή όμως πρέπει να είναι συνεχής και ενδεδειγμένη. Τα γεγονότα που σχετίζονται με την ενέργεια, τις μεταφορές, τη γεωργία και όλες τις δραστηριότητες που έχουν επιπτώσεις στο περιβάλλον, πρέπει να καλύπτονται δημοσιογραφικά ως προς την περιβαλλοντική τους διάσταση (Χαραλαμπίδης, 2009).

Διεθνή συνέδρια προτείνουν την ένταξη των MME στα εργαλεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας προτείνει:

- να ενθαρρυνθούν τα MME να αναγνωρίσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο στη διαμόρφωση της καταναλωτικής συμπεριφοράς,
- να ενθαρρυνθούν τα MME στη διάδοση της γνώσης για την προστασία του περιβάλλοντος,
- να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους επαγγελματίες των MME, ώστε να χειρίζονται κατάλληλα τα περιβαλλοντικά θέματα,
- να χρησιμοποιηθούν τα MME για την πρόσβαση όσο το δυνατό περισσότερου πληθυσμού σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- να χρησιμοποιηθούν τα MME στο πλαίσιο ανάπτυξης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας αλλά και εργαλείων αξιολόγησης προγραμμάτων ευαισθητοποίησης του γενικού πληθυσμού,
- να προμηθευτούν τα MME υλικό περιβαλλοντικό εκπαίδευσης από τις εθνικές επιτροπές της Unesco,

- να χρησιμοποιηθούν κυρίως τα Οπτικοακουστικά Μέσα μέσω κινηματογραφικών και τηλεοπτικών παραγωγών στην προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η Διακήρυξη της Μόσχας προτείνει μεταξύ άλλων την παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα ΜΜΕ, τη χρήση νέων μέσων επικοινωνίας και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και τη δημιουργία τράπεζας οπτικοακουστικού υλικού. Επίσης στη Διάσκεψη του Ρίο προτείνεται η UNICEF να διαθέσει στα ΜΜΕ εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά και τέλος να εμπλουτιστούν τα προγράμματα σπουδών των δημοσιογραφικών σχολών με θέματα για το περιβάλλον και την ανάπτυξη (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

2. Η επιστημονική πληροφορία στα ΜΜΕ

Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος επιβάλλει τη συμμετοχή των πολιτών στις περιβαλλοντικές αποφάσεις. Για να συμβεί αυτό, οι πολίτες πρέπει να διαθέτουν γνώσεις που αφορούν τις αιτίες αλλά και δεξιότητες αναζήτησης λύσεων και συμμετοχής. Η επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ πολιτών, δομών εξουσίας και ειδικών περιγράφεται ως Περιβαλλοντική Επικοινωνία, στην οποία εντάσσονται και όλες οι μορφές εκπαίδευσης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Οι Λιαράκου και Φλογαΐτη (2007) επισημαίνουν ότι η IUCN (Διεθνής Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης) έχει μεταθέσει τα τελευταία χρόνια την προσοχή της από την εκπαίδευση στην επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία γίνεται συστατικό στοιχείο των πολιτικών για την αειφορία. Στη φάση της διερεύνησης οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν την επικοινωνία για την αξιολόγηση του ενδιαφέροντος της κοινότητας, στη φάση της διαμόρφωσης προγραμμάτων συμβουλευονται τους εμπλεκόμενους φορείς και στη φάση της υλοποίησης της πολιτικής οι κυβερνήσεις αναπτύσσουν επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μαζί με τις ρυθμίσεις, προκειμένου να γίνουν αποδεκτές οι αλλαγές από τον πληθυσμό.

Ο πολλαπλασιασμός των περιβαλλοντικών κινδύνων και το μέγεθος των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει το κοινό των ΜΜΕ γι'αυτά, ο υπερεθνικός χαρακτήρας των κινδύνων και η ανάγκη για εξειδικευμένη πληροφόρηση έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση της δημοσιογραφικής επικοινωνίας της διακινδύνευσης (risk communication). Οι έρευνες σχετικά με τη ραδιενέργεια μετά το δυστύχημα του Τσερνομπίλ τη δεκαετία του 1980 και οι επιπτώσεις από την προώθηση της βιοτεχνολογίας την επόμενη δεκαετία είναι δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα (Neverla, 2006).

Η δημοσιογραφική επικοινωνία της διακινδύνευσης έχει δύο μειονεκτήματα. Το πρώτο αφορά στην εστίαση σε μεμονωμένα περιστατικά παραβλέποντας το ιστορικό και τις επιστημονικές θεωρήσεις. Αποτέλεσμα είναι να αποπλαισιώνονται τα γεγονότα και επιπλέον να χρησιμοποιούνται οι επίσημες αρχές ως κύρια πηγή πληροφόρησης. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά στο εθνοκεντρικό είδος δημοσιογραφίας για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους (Neverla, 2006).

Ένας εναλλακτικός τρόπος δημοσιογραφικής κάλυψης των περιβαλλοντικών κινδύνων θα μπορούσε να συμπεριλάβει τις γνώσεις που προέρχονται από επιστήμονες, ερευνητικά δίκτυα

και πορίσματα υπερεθνικών ερευνών. Ακόμη η λειτουργία της δημοσιογραφίας θα μπορούσε να επεκταθεί στη διαμόρφωση απόψεων για το δημόσιο χώρο και τον εκδημοκρατισμό του (Neverla, 2006).

Η Τσαμπούκου-Σκαναβή (2004) αναφερόμενη στον όρο risk communication κάνει λόγο για την επικοινωνία της επικινδυνότητας. Αυτή περιλαμβάνει την επιστημονική προσέγγιση στην ανάλυση, περιγραφή και πληροφόρηση για θέματα περιβαλλοντικών κρίσεων, φυσικών καταστροφών, επιδημιών. Οι ειδικοί που ασχολούνται, είναι συνήθως επιστήμονες επικοινωνίας σε πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα, και προσεγγίζουν μια κατάσταση επικινδυνότητας εξετάζοντας τις αιτίες, τις συνέπειες, τις ομάδες ενδιαφέροντος και την αναζήτηση μιας λύσης.

Το τρίπτυχο: Επιστήμονες-MME-κοινή γνώμη συνιστά ένα ξεχωριστό επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο επιδρά στην αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών πολιτικών (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι περισσότεροι επιστήμονες που πραγματοποιούν έρευνες δεν είναι εξοικειωμένοι στην επικοινωνία με το κοινό. Υπάρχει μόνο ένας μικρός αριθμός εξεχόντων ερευνητών που δημοσιεύει έρευνες σε επιστημονικά έντυπα τα οποία έχουν ευρεία απήχηση στους δημοσιογράφους. Μάλιστα στις επαφές τους με τα MME μπορούν να επεκταθούν και σε θέματα πολιτικής, ηθικής κλπ, όμως οι περισσότεροι δεν είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία με το κοινό. Για το λόγο αυτό άλλωστε οι ίδιοι οι επιστήμονες εκτιμούν σε ποσοστό άνω του 80% ότι πρέπει να επιμορφωθούν ή να καταβάλλουν προσπάθειες για να υπερπηδήσουν βασικά εμπόδια, όπως αυτό της γλώσσας, δηλαδή της επικοινωνίας με το κοινό σε μια γλώσσα πιο κατανοητή και όχι με τεχνική/επιστημονική ορολογία (Weigold, 2001).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sachsman (1999), οι δημοσιογράφοι διαφέρουν από τους επιστήμονες σε πολλούς τομείς. Έχουν διαφορετικές σπουδές, υιοθετούν διαφορετικούς στόχους, ακόμη και αξίες με αποτέλεσμα να βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία όλα όσα συμβαίνουν στον κόσμο. Οι δημοσιογράφοι παραδοσιακά αξιολογούν τα γεγονότα με βάση το χρόνο, την εγγύτητα, το ανθρώπινο ενδιαφέρον, τη σπανιότητα και τις συνέπειές τους.

Η Katherine Richardson, ειδική στο θέμα της κλιματικής αλλαγής, συμπληρώνει ότι οι δημοσιογράφοι δεν είναι ικανοί να πληροφορήσουν το κοινό τους για το θέμα αυτό, καθώς εργάζονται σε κερδοσκοπικές επιχειρήσεις και γι' αυτό τα άρθρα τους είναι ανακριβή και καταστροφολογικά (IOM 2009).

Ο Roll-Hansen (1994) για το θέμα της αξιοπιστίας της επιστημονικής γνώσης και του χειρισμού της από τα MME, τονίζει ότι η εμπιστοσύνη για τη γνώμη των ειδικών είναι δεδομένη, όμως η κριτική που μπορούν να ασκήσουν τα MME και οι πολίτες είναι απαραίτητη. Η εποικοδομητική κριτική, συμπληρώνει ο Roll-Hansen, μπορεί να είναι δύσκολη, όμως πρέπει να διεξάγεται, είτε από ειδικούς συναφών επιστημονικών πεδίων, είτε από πολίτες που ερευνούν τις επιστημονικές αποδείξεις και τα επιχειρήματα που κατατίθενται.

Οι επιστήμονες συχνά παραπονιούνται ότι τα MME παραποιούν στατιστικά μεγέθη που αφορούν κινδύνους, αλλοιώνουν τα γεγονότα και δίνουν το λόγο σε κινδυνολόγους με

αποτέλεσμα την παράλογη μεταβολή της συμπεριφοράς του κοινού. Οι δε δημοσιογράφοι περιγράφονται ως εθισμένοι στη δημοσιοποίηση ειδήσεων που αφορούν απειλές με σκοπό να διεγείρουν και να τρομάζουν την κοινή γνώμη.

Μέλη της επιχειρηματικής κοινότητας, της πολιτικής εξουσίας, επιστήμονες και εκπρόσωποι περιβαλλοντικών ομάδων ασκούν κριτική στα ΜΜΕ για την ακρίβεια των πληροφοριών τους και συγκεκριμένα, 1) για την υπερβολή που επιδεικνύουν, όσον αφορά την προβολή κάποιων περιβαλλοντικών κινδύνων, 2) για τη διαστρέβλωση δεδομένων, 3) για την τάση τους να αγνοούν σοβαρούς κινδύνους και να ενδιαφέρονται για μικρότερης σημασίας (Greenberg κ. ά., 1990), 4) για την ενασχόλησή τους περισσότερο με τα γεγονότα παρά με τα θέματα, με το θεαματικό και επίκαιρο παρά με το μακροχρόνιο (Sachsman κ. ά., 2008), 5) την εξάρτησή τους από διαφημιστικές εταιρείες και επιχειρηματικά συμφέροντα (Kostarella κ. ά., 2013).

Ο Roll-Hansen (1994) εστιάζει στην έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος των δημοσιογράφων να αξιολογήσουν τα επιστημονικά επιχειρήματα. Αναφέρει την περίπτωση μιας κοινωνικής επιστήμονα που ερευνούσε το ζήτημα της επιθετικότητας και αναρωτιόταν γιατί οι δημοσιογράφοι σπάνια τη ρωτούσαν πως γνώριζε, τι γνώριζε, τι αποδείξεις είχε για όσα ισχυριζόταν και γιατί οι θέσεις της διέφεραν από τις κρατούσες αντιλήψεις. Θέματα δηλαδή που θεωρούνται δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα είναι απόντα από τις αναφορές των ΜΜΕ, επειδή οι δημοσιογράφοι και όσοι παίρνουν συνεντεύξεις από επιστήμονες, τις περισσότερες φορές δέχονται χωρίς κανένα προβληματισμό τις απαντήσεις τους.

Σε τρεις έρευνες για έντυπα Μέσα και μια έρευνα για οπτικοακουστικά Μέσα ζητήθηκε από επιστήμονες να αναφέρουν τα πιο συνηθισμένα λάθη που εντοπίζουν σε επιστημονικά θέματα που δημοσιεύονται στα ΜΜΕ. Η παράλειψη αναφορών σε βιβλιογραφικές πηγές, οι παραπλανητικοί τίτλοι και το γεγονός ότι δεν αναλύονται σε βάθος είναι τρία κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν (Greenberg κ. ά., 1990).

Ο Kitzinger (1999) επισημαίνει ότι οι κατηγορίες εναντίον των δημοσιογράφων συσκοτίζουν παρά διαφωτίζουν τις διαδικασίες που επηρεάζουν τη δημοσιογραφική κάλυψη. Αναφέρεται μάλιστα σε μια μετα-ανάλυση 52 ερευνών που αφορούσαν κάλυψη περιβαλλοντικών κινδύνων και κατέληξε ότι οι ειδήσεις ήταν περισσότερο καθησυχαστικές παρά κινδυνολογικές.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο σημειώνουν οι ερευνητές σε σχέση με την κάλυψη επιστημονικών θεμάτων από τους δημοσιογράφους αφορά το ότι αναμειγνύουν τις επιστημονικές απόψεις με θέματα που άπτονται άλλων πεδίων της δημόσιας σφαίρας, επηρεάζονται στις κρίσεις τους και στις προτεραιότητες τους από πολιτισμικούς παράγοντες και δε χρησιμοποιούν ως πηγή, υλικό που δημοσιεύεται σε επιστημονικά έντυπα.

Η κριτική σε βάρος των δημοσιογράφων για τον τρόπο με τον οποίο καλύπτουν περιβαλλοντικά και ευρύτερα επιστημονικά θέματα σχετίζεται με τους δύο κυρίαρχους τρόπους κάλυψης επιστημονικών θεμάτων στον τύπο. Σε αντιδιαστολή με τον «εκπλαϊκευτικό – διαφωτιστικό» τρόπο, αντιπαραβάλλεται ο «ειδησεογραφικός», με χαρακτηριστικά τη μη εξειδικευμένη κάλυψη, τα λίγα τεχνο-επιστημονικά στοιχεία, την αναφορά σε αρνητικές επιπτώσεις και τη χρήση κώδικα χαμηλής/μέτριας επεξεργασίας (Δημόπουλος κ. ά., 2001).

Οι δύο αυτοί τρόποι κάλυψης επιστημονικών θεμάτων διαμορφώνουν μάλιστα δύο διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες. Πρόκειται για υποθετικές κατασκευές κοινού που ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στις επιστημονικές πληροφορίες που δημοσιεύονται. Για παράδειγμα ο «ειδησεογραφικός» τρόπος κάλυψης απευθύνεται σε ένα κοινό που δεν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επιστημονικά θέματα, δεν ενδιαφέρεται για την επιστημονική μέθοδο, ανταποκρίνεται στις κινδυνολογικές προβλέψεις και δεν είναι συνηθισμένο στον επεξεργασμένο κώδικα με τον οποίο καλύπτονται τα επιστημονικά θέματα. Σε αντιδιαστολή προβάλλεται το «ενήμερο» κοινό (Δημόπουλος κ. ά., 2001).

Η διαχείριση της επιστημονικής πληροφορίας στα ΜΜΕ απασχολεί την επιστημονική κοινότητα όχι μόνο προς την κατεύθυνση της κριτικής στους δημοσιογράφους. Αυτό που αναδεικνύεται είναι η επιθυμία των επιστημόνων να διαπραγματεύονται με το κοινό. Το 2002 Βρετανοί επιστήμονες είχαν προτείνει τη μετάβαση από την «κατανόηση της επιστήμης από το κοινό» (public understanding of science) στην «εμπλοκή του κοινού στην έρευνα και την τεχνολογία» (public engagement with science and technology). Η νέα προσέγγιση συνεπάγεται τη συμμετοχή του κοινού σε δημόσιο διάλογο με τους επιστήμονες. Με τον τρόπο αυτό οι μη ειδικοί μετατρέπονται σε πρωταγωνιστές σε επιστημονικές επιλογές που έχουν κοινωνικές επιπτώσεις (Pitrelli, 2003).

Συμπεράσματα

Τα Μ.Μ.Ε. με τη διεισδυτικότητα που έχουν σε ομάδες πληθυσμού μέσω των ενημερωτικών τους προγραμμάτων μπορούν να ευαισθητοποιούν το κοινό τους για περιβαλλοντικά ζητήματα που απασχολούν τις τοπικές κοινωνίες και τη διεθνή κοινή γνώμη. Έτσι μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συμπληρωματικά με τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς που προωθούν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Η διαμεσολάβησή τους μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας και των πολιτών καθίσταται αποτελεσματική, μόνο όταν οι διαχειριστές της πληροφορίας αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό τους ρόλο, επιμορφώνονται σε περιβαλλοντικά θέματα, συνεργάζονται με τους επιστήμονες και αντιμετωπίζουν το κοινό τους ως ενεργό στοιχείο της περιβαλλοντικής επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί, αφορά κυρίως την ανάλυση άρθρων περιβαλλοντικού περιεχομένου και περιορισμένες έρευνες για τις γνώσεις και τις στάσεις δημοσιογράφων γι περιβαλλοντικά ζητήματα. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει 1) στις επιμορφωτικές ανάγκες των δημοσιογράφων που καλύπτουν περιβαλλοντικά θέματα 2) στους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του επαγγέλματός τους, 3) στη συχνότητα και τομείς παρουσίας ειδικών που ασχολούνται με περιβαλλοντικά θέματα στα ΜΜΕ 4) στη χρήση έντυπου και οπτικοακουστικού δημοσιογραφικού υλικού περιβαλλοντικού περιεχομένου στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Greenberg, M. R., Sachsman, D. B., Salomone, K. L., Sandman, P. M. (1990). A Question of Quality: How Journalists and News Sources Evaluate Coverage of Environmental Risk. *Journal of Communication*, 40, 117-130.
- Kostarella I., Theodosiadou S., Tsantopoulos G. (2013). The coverage of environmental issues by the Greek media from the editors' perspective. *GV - Global Virtual Conference is Scientific Conference with International Attendance. GV Online Archive*, 1, 1.
- Kitzinger, J. (1999). Researching risk and the media. *Health, risk and society*, 1, 55-69.
- Neverla, I. (2006). Οι δυνατότητες της Δημοσιογραφικής Επικοινωνίας της Διακινδύνευσης για τη Συγκρότηση Μιας Ευρωπαϊκής Δημόσιας Σφαίρας. Στο: Σ. Γκαϊτατζή Whitlock, A. Μπαλτζής (Επιμ.), *Καινοτομίες και Προκλήσεις στα Ευρωπαϊκά ΜΜΕ* (σελ 133-154). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Pitrelli, N. (2003). *The crisis of the "Public Understanding of Science" in Great Britain*. Retrieved December 12, 2016, from <https://jcom.sissa.it/archive/02/01/F020101>.
- Roll-Hansen, N. (1994). Science, Politics and the Mass Media: On Biased Communication of Environmental Issues. *Science, Technology and Human Values*, 19-3, 324-341.
- Sachsman, D. B. (1999). Commentary: Should Reporters Use Risk as a Determinant of Enviromental Coverage? *Science Communication*, 21, 88-95.
- Sachsman, D. B., Simon, J., Valenti, J. M. (2008). Environmental Reporters and U.S. Journalists: A comparative analysis. *Applied Environmental Education and Communication*, 7, 1-19.
- Weigold, M. F. (2001). Communicating Science: A Review of the Literature. *Science Communication*, 23,2, 164-193.
- Γαβριλάκης, Κ., Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των «γεγονότων» στο χώρο της ΠΕ. Στο: Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σελ.53-69). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημόπουλος, Κ., Κουλαϊδής, Β., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β. (2001) *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στο δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζιάκα, Γ., Robichon, P., Souchon, C. (2001). Μια πρόταση σχετική με τις «ενδιάμεσες ομάδες» για να προσεγγίσουμε το πλατύ κοινό. Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Έξι προτάσεις για την κοινωνία των πολιτών* (σελ. 89-95). Αθήνα:Νησίδες.
- IOM (2009). Προβληματική η πληροφόρηση για το περιβάλλον από τους δημοσιογράφους, *ΕνδιάΜΕΣΑ*, 61,6.
- Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Μυριβήλη, Λ. (2009). Οι Πράσινοι, τα ΜΜΕ και η Δημοκρατία. Στο: *Περιβάλλον και ΜΜΕ* (σελ. 41-44). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της ΕΣΗΕΑ.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και Σχολείο*. Μια διαχρονική θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική πολιτική και οικολογική κρίση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκαναβή, Κ., Σακελλάρη, Μ. (2002). Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης: Η περίπτωση των δημοσιογράφων στα τοπικά ΜΜΕ της Μυτιλήνης. *Θέματα στην εκπαίδευση*, 3, 167-187.

- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και επικοινωνία, Δικαίωμα στην επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. (Επ.), (2009) *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ηράκλειο: ΚΠΕ Αρχανών/ENSI.
- Χαραλαμπίδης, Ν. (2009). Η ενεργειακή επανάσταση. Στο: *Περιβάλλον και ΜΜΕ* (σελ. 25-31). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της ΕΣΗΕΑ.

Ερευνώντας τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Investigating health education programs in secondary education

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Οικιακής Οικονομίας, gkadig@yahoo.gr

Kadigiannopoulos Georgios, Teacher of Home Economics, gkadig@yahoo.gr

Abstract: The present article investigates the content of the approved school programs of health education in secondary education and the specialities of the teachers carrying them out, using the content analysis method. The approved health education school programs carried out in secondary education schools in the 1st Department of Secondary Education of Athens and in the regional units of Heraklion, Kozani and Evros for the school years 2012 to 2017 were classified under the criteria of title and relevant ministerial degree. These particular regions were selected by virtue of their size: they are the largest within their educational districts, containing 27.9% of the total student population and 38.33% of the total secondary education teachers. Therefore, the research may be considered to be representative.

The statistical analysis, carried out using the SPSS 24 statistical package, yielded the conclusion that health education programs in secondary education focus on matters of health, mental health and socioemotional development, while their subject range displays a satisfactory diversity and their number is gradually waning. An additional conclusion is that a limited number of teachers carrying out health education programs have the corresponding qualifications (teachers of biology, chemistry, physical education and home economics, doctors, nurses etc), while the majority are not directly related to health education.

Keywords: health education, school programmes, secondary education

Περίληψη: Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της θεματολογίας των προγραμμάτων αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν. Με κριτήριο τον τίτλο και τη σχετική υπουργική εγκύκλιο πραγματοποιήθηκε, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, ταξινόμηση των εγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας, τα οποία υλοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' Αθήνας και των περιφερειακών ενοτήτων του Ηρακλείου Κρήτης, της Κοζάνης και του Έβρου για τα σχολικά έτη από το 2012 έως το 2017. Στις υπό μελέτη περιοχές φοιτά το 27.9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διδάσκει το 38.33% του συνόλου των διδασκόντων στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, η οποία πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24, προέκυψε ως κύριο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα όπως: η διατροφή, η ψυχική υγεία και η κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ ελάχιστα καταπιάνονται με κρίσιμα ζητήματα όπως: η κυκλοφοριακή αγωγή, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, η ασφάλεια και ο εθισμός στο διαδίκτυο, ο σχολικός εκφοβισμός και η σεξουαλική αγωγή. Παράλληλα, συμπεραίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας έχουν σε περιορισμένο βαθμό αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο. Η ιδιαίτερη συμβολή του άρθρου έγκειται στο ότι αποτελεί την πρώτη αντιπροσωπευτική έρευνα με το συγκεκριμένο περιεχόμενο στον ελλαδικό χώρο, η οποία δύναται να αποτελέσει αρωγό στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: αγωγή υγείας, σχολικά προγράμματα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα προγράμματα αγωγής υγείας υφίστανται περίπου τρεις δεκαετίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και επιδιώκουν τη διάχυση σημαντικών εννοιών και αξιών της αγωγής υγείας (Βασιλειάδου & Ιωαννίδη, 2007), καθώς και την ουσιαστική βελτίωση της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας των μαθητών.

Ως αγωγή υγείας στην εκπαίδευση καλούνται οι προγραμματισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιτευχθεί από τους μαθητές ο συνδυασμός γνωστικών και εμπειρικών παραμέτρων, ώστε να δύνανται να αποφασίζουν με υπευθυνότητα και συνείδηση για ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία τους (Γκούβρα κ.ά., 2001).

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με σχετική εγκύκλιό του (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016) διέκρινε τη θεματολογία των προγραμμάτων αγωγής υγείας σε δύο κύριες κατηγορίες και σε επιμέρους υποκατηγορίες (Πίνακας 1). Η επιλογή του συνόλου της θεματολογίας των προγραμμάτων αγωγής υγείας συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα πληθώρας επιστημονικών ερευνών, στο μαθητικό και στο γενικό πληθυσμό, οι οποίες καταδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών προβλημάτων σε τομείς που έλκουν το ενδιαφέρον της αγωγής υγείας.

Πίνακας 1. Κατηγορίες και υποκατηγορίες προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

Κατηγορίες προγραμμάτων Αγωγής Υγείας	Επιμέρους υποκατηγορίες
Μαθαίνω για τη ζωή	Η υγεία (η υγεία ως πολιτισμικό και κοινωνικό αγαθό, οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην υγεία και στην ασθένεια, οι εξαρτησιογόνες ουσίες όπως: καπνός, αλκοόλ, ναρκωτικά, οι

ασθένειες όπως: AIDS, ηπατίτιδα Β, μεσογειακή αναιμία, καρδιαγγειακά νοσήματα, ασθένειες στο εργασιακό περιβάλλον, σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, καρκίνος, στοματική υγιεινή, τα ατυχήματα και η ασφάλεια, οι πρώτες βοήθειες, ο εθελοντισμός και η υγεία όπως: αιμοδοσία, προσφορά ιστών και οργάνων)

Η κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη (συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη – αντιμετώπιση προβλημάτων, αυτοεκτίμηση, αυτοσυναίσθημα – ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαπροσωπικές σχέσεις, ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου, αντιμετώπιση πένθους, εφηβεία, συμπεριφορές και αντιλήψεις, οι εξαρτήσεις όπως: ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα, ηλεκτρονικά μέσα, τυχερά παιχνίδια κ.ά)

Η υγεία, η ιστορία και η τέχνη (μυθολογία, ιστορικές αντιλήψεις για την υγεία, έθιμα, δοξασίες και λαογραφικά στοιχεία, μνημεία, έργα και αρχαιολογικοί χώροι όπως: προσωποποιήσεις υγείας, ασκληπιεία, αμφιαράεια κ.ά)

Η υγεία και λογοτεχνία (ζητήματα σωματικής / ψυχικής υγείας και ποιότητας ζωής στη μυθιστοριογραφία και στην ποίηση)

Αγωγή του ενεργού πολίτη

Τα ανθρώπινα δικαιώματα – δημοκρατία (προβλήματα φτώχειας, αναλφαριθμητισμού, δημοκρατικά δικαιώματα, δικαιώματα του πολίτη, κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών, ισότητα φύλων, ρατσισμός, ξενοφοβία)

Η ποιότητα ζωής (κατοικία, υγιεινή και ασφάλεια, ποιότητα ζωής στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον - έκθεση σε τοξικές ουσίες, φυσική ζωή, άσκηση και υγιεινός τρόπος διαβίωσης, διατροφικές συνήθειες και μεταλλαγμένα τρόφιμα, εθελοντισμός, πολιτική προστασία όπως: πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων / σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές)

Η κυκλοφοριακή αγωγή (η οδική συμπεριφορά πεζών και οδηγών, η οδική συμπεριφορά μαθητών: οι μαθητές ως οδηγοί και ως επιβάτες – διαμόρφωση κυκλοφοριακής συνείδησης, οδική ασφάλεια)

Η αγωγή του καταναλωτή (αγωγή του καταναλωτή και οικονομία, αγωγή του καταναλωτή και κοινωνία, πληθυσμιακές μετακινήσεις και κατανάλωση, υγεία και κατανάλωση, ανάληψη προτύπων κατανάλωσης κ.ά)

Συγκεκριμένα, σημαντικός αριθμός επιστημονικών ερευνών σε εφήβους στον ελληνικό χώρο διαπίστωσε ότι υψηλό ποσοστό τους δύνανται να χαρακτηριστούν ως παχύσαρκοι ή υπέρβαροι (Krassas et al., 2001; Κοκκέβη κ.ά., 2012α; Grammatikopoulou et al., 2014), καθώς έχουν υιοθετήσει λανθασμένες διατροφικές επιλογές και την καθιστική ζωή (Krekoukia et al., 2007; Kourlaba et al., 2009; Κοκκέβη κ.ά., 2012β), ενώ επιλέγουν να ασκηθούν σε περιορισμένο βαθμό (Kiess et al., 2008; Παπάς & Καργιάννης, 2011).

Παράλληλα με τα αυξημένα επίπεδα βάρους ιδιαίτερη ανησυχία εγείρουν και τα ιδιαίτερα μειωμένα επίπεδα βάρους. Πιο αναλυτικά εθνική αντιπροσωπευτική έρευνα σε έλληνες εφήβους, ηλικίας 12-19 ετών, τη διετία 2010-2012, διαπίστωσε ότι το 3,3% των αγοριών και το 5,8% των κοριτσιών ήταν ελλειποβαρή (Grammatikopoulou et al., 2014). Η ύπαρξη εφήβων που συνειδητά επιλέγουν να είναι ελλειποβαρείς ενδεχομένως να υποκρύπτει τον

άμεσο κίνδυνο της νευρικής ανορεξίας, ενώ ελλοχεύει και ευρύτερους κινδύνους για την υγεία τους.

Επιπροσθέτως, πανελλήνια έρευνα στο σχολικό πληθυσμό για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών κατέγραψε σημαντικό ποσοστό των μαθητών συστηματικά να καπνίζουν, να καταναλώνουν αλκοόλ ή να κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών (Κοκκέβη κ.ά., 2012α). Αναφορικά με το αλκοόλ σημειώνεται ότι σημαντικό ποσοστό εφήβων κάνει όχι μόνο χρήση, αλλά και κατάχρηση, ειδικότερα στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (Τριανταφυλλίδου & Τσουμάκας, 2006), ενώ ως προς το κάπνισμα αναφέρεται μεταξύ άλλων η ανάγκη οργανωμένων παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της πρόληψης (Vardavas & Connolly, 2010). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η διαπίστωση της ύπαρξης συνεκτικής σχέσης ανάμεσα στην κατανάλωση τσιγάρου, αλκοόλ και φαγητού (Papadopoulou et al., 2016).

Κρίσιμα ζητήματα για την αγωγή υγείας στον ελλαδικό χώρο αποτελούν η κυκλοφοριακή αγωγή και η σεξουαλική αγωγή, καθώς οι έλληνες έφηβοι εμφανίζονται, ιδιαίτερα επιρρεπείς στην πρόκληση τροχαίων ατυχημάτων (Σωτηριάδου κ.ά., 2011), στην απόκτηση σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων και στην υλοποίηση εκτρώσεων (Τσαρμακλής, 2007).

Επίσης, αυξημένο ενδιαφέρον και ιδιαίτερη ευαισθησία σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο υφίσταται για τα ζητήματα της ασφάλειας και του εθισμού στο διαδίκτυο (Σφακιανάκης κ.ά., 2012), καθώς και για τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού (Γιοβαζολιάς κ.ά., 2008), τα οποία έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία.

Την ίδια στιγμή η αγωγή υγείας δε θα μπορούσε να μην επικεντρώνεται ιδιαιτέρως στην ικανοποίηση των νέων αναγκών που έχουν δημιουργηθεί παγκοσμίως στο κοινωνικό σύνολο εξαιτίας του μεταναστευτικού ρεύματος, των νέων μορφών παραβατικότητας (Βασιλειάδου & Ιωαννίδη, 2007; Παυλόπουλος κ.ά., 2009) και της ραγδαίας οικονομικής επιδείνωσης λόγω της οικονομικής κρίσης (Petersen et al., 2016).

Στην προσπάθεια επίλυσης του συνόλου των παραπάνω σημαντικών προβλημάτων κομβικό ρόλο δύνανται να επιτελέσουν τα προγράμματα αγωγής υγείας, τα οποία συμβάλλουν στην άμβλυνση ή εξάλειψή τους, καθώς θέτουν ευθέως σε απειλή τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών και εν τέλει οδηγούν στον κοινωνικό τους αποκλεισμό.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Σκοπός της έρευνας

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί να ερευνήσει τη θεματολογία των εγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν, καθώς και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με την επιλογή της θεματολογίας των προγραμμάτων σε σχέση με τα πορίσματα των σχετικών επιστημονικών ερευνών. Η εστίαση σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο η επιλογή

της θεματολογίας των προγραμμάτων αγωγής υγείας βρίσκεται σε ακολουθία με την πρόσφατη επιστημονική έρευνα και τις εξελίξεις σε κοινωνικό επίπεδο στο χώρο της αγωγής υγείας ή πραγματοποιείται ανεξάρτητα από αυτές.

1.2 Ερωτήματα της έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν κατά κύριο λόγο από τη μελέτη των συμπερασμάτων πρόσφατων επιστημονικών ερευνών σε θεματικές της αγωγής υγείας. Συγκεκριμένα, κύριο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί με ποιες θεματικές επιλέγουν να ασχοληθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί στα προγράμματα αγωγής υγείας, καθώς δεν υφίσταται μέχρι στιγμής αντίστοιχη έρευνα στον ελλαδικό χώρο.

Συγχρόνως, προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ο προσδιορισμός του ποσοστού των προγραμμάτων αγωγής υγείας που ασχολούνται με κρίσιμα ζητήματα για τους εφήβους όπως: η διατροφή (Krassas et al., 2001), οι εξαρτησιογόνες ουσίες (Κοκκέβη κ.ά., 2012α), η ασφάλεια και ο εθισμός στο διαδίκτυο (Σφακιανάκης κ.ά., 2012), ο σχολικός εκφοβισμός (Γιοβαζολιάς κ.ά., 2008), η σεξουαλική αγωγή (Τσαρμακλής, 2007) και η κυκλοφοριακή αγωγή (Σωτηριάδου κ.ά., 2011).

Παράλληλα, κρίσιμο ερευνητικό ερώτημα συνιστά ποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών επιλέγουν να υλοποιήσουν προγράμματα αγωγής υγείας, καθώς και κατά πόσο αυτές έχουν το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται για να υποστηρίξουν το ανάλογο πρόγραμμα.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πρωτογενή στοιχεία που αφορούν σε προγράμματα αγωγής υγείας, τα οποία εγκρίθηκαν και υλοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Α' Αθήνας και στις περιφερειακές ενότητες του Ηρακλείου Κρήτης, της Κοζάνης και του Έβρου για τα σχολικά έτη από το 2012 έως το 2017.

Οι συγκεκριμένες διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέχθηκαν με κριτήριο ότι: α) αποτελούν τις μεγαλύτερες στις εκπαιδευτικές τους περιφέρειες (Αττικής, Κρήτης, Δυτικής Μακεδονίας, Θράκης), β) οι μαθητές που φοιτούν στις υπό μελέτη περιοχές, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για το σχολικό έτος 2014-2015 αντιπροσωπεύουν το 27,9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γ) εργάζονται σε αυτές το 38,33% του συνόλου των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια δύναται να

υποστηριχθεί ότι υφίστανται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε η έρευνα να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική.

Επιπροσθέτως, οι υπό μελέτη περιοχές διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά του μαθητικού και του γενικού πληθυσμού τους. Συγκεκριμένα, στην περιοχή της Α΄ Αθήνας φοιτά υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, ενώ στις περιφερειακές ενότητες του Ηρακλείου Κρήτης, της Κοζάνης και του Έβρου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι χαμηλότερα. Παράλληλα, τα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού στην περιοχή της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας είναι αμιγώς αστικά, ενώ ο πληθυσμός στις περιφερειακές ενότητες του Ηρακλείου Κρήτης, της Κοζάνης και του Έβρου εμφανίζει αστικά, ημιαστικά και αγροτικά χαρακτηριστικά.

2.2 Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Η έρευνα αναφορικά με τη θεματολογία των προγραμμάτων αγωγής υγείας και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στους τίτλους των εγκεκριμένων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, με κριτήριο τον τίτλο πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση των εγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες που ορίζονται στην αντίστοιχη υπουργική εγκύκλιο, καθώς και με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Η στατιστική ανάλυση υλοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

3.1 Θεματολογία των προγραμμάτων αγωγής υγείας

Από τη μελέτη του Πίνακα 2 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων αγωγής υγείας στις υπό μελέτη περιοχές εστιάζει σε ζητήματα που εντάσσονται στην κατηγορία «Μαθαίνω για τη ζωή» και συγκεκριμένα σε υποκατηγορίες της όπως: η υγεία, η ψυχική υγεία και η κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη. Ενδεχομένως, η υψηλή προτίμηση που εμφανίζεται στα ζητήματα ψυχικής υγείας και κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης να οφείλεται στην αντίστοιχη σημαντική προβολή που αυτά έχουν τύχει κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα τελευταία χρόνια.

Πίνακας 2. Προγράμματα αγωγής υγείας στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας και στις περιφερειακές ενότητες Ηρακλείου Κρήτης, Κοζάνης και Έβρου

Θεματολογία / Σχολικό έτος	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
<i>Μαθαίνω για τη ζωή</i>	90 (90,9%)	64 (65,9%)	72 (76,6%)	62 (76,54%)	42 (82,3%)
	24 (82,7%)	26 (68,4%)	24 (88,9%)	24 (85,6%)	19 (82,6%)
	27 (90%)	22 (64,7%)	14 (51,85%)	12 (42,85%)	14 (93,3%)
	7 (87,5%)	15 (78,9%)	24 (88,9%)	25 (73,5%)	16 (80%)
Υγεία	60 (60,6%)	45 (46,4%)	44 (46,8%)	39 (48,1%)	18 (35,3%)

	10 (34,5%)	15 (39,5%)	11 (40,74%)	8 (28,6%)	10 (43,4%)
	16 (53,3%)	7 (20,58%)	44 (46,8%)	8 (28,57%)	5 (33,3%)
	2 (25%)	10 (52,6%)	14 (51,8%)	15 (44,1%)	7 (35%)
Ψυχική υγεία – Κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη	28 (28,28%)	15 (15,46%)	25 (26,6%)	19 (23,45%)	19 (37,2%)
	12 (41,4%)	8 (21%)	11 (40,74%)	15 (53,5%)	6 (26%)
	10 (33,3%)	14 (41,17%)	10 (37%)	2 (7,14%)	5 (33,3%)
	5 (62,5%)	5 (26,3%)	10 (37,1%)	10 (29,4%)	8 (40%)
Υγεία – Ιστορία – Τέχνη	2 (2,02%)	4 (4,12%)	2 (2,12%)	4 (4,9%)	5 (9,8%)
	1 (3,4%)	3 (7,9%)	2 (7,4%)	0 (0%)	2 (8,7%)
	1 (3,3%)	1 (2,94%)	1 (0,37%)	2 (7,14%)	3 (20%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)
Υγεία – Λογοτεχνία	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,06%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 (3,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,6%)	1 (4,3%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,6%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Αγωγή του ενεργού πολίτη	9 (9,1%)	33 (34,1%)	22 (23,4%)	19 (23,46%)	9 (17,7%)
	5 (17,2%)	12 (31,6%)	3 (11,1%)	4 (14,3%)	4 (17,4%)
	3 (10%)	12 (35,3%)	13 (48,15%)	16 (57,15%)	4 (17,4%)
	9 (26,5%)	4 (20,1%)	3 (11,1%)	9 (26,5%)	4 (20%)
Ανθρώπινα δικαιώματα - δημοκρατία	3 (3,03%)	18 (18,5%)	14 (14,9%)	8 (9,8%)	3 (5,8%)
	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,7%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 (3,3%)	2 (5,88%)	3 (3,18%)	4 (14,28%)	0 (0%)
	5 (14,7%)	0 (0%)	1 (3,7%)	5 (14,7%)	1 (5%)
Ποιότητα ζωής	2 (2,02%)	8 (8,24%)	4 (4,28%)	6 (7,4%)	4 (7,8%)
	2 (6,8%)	7 (18,4%)	1 (3,7%)	1 (3,6%)	3 (12,9%)
	1 (3,3%)	3 (8,8%)	5 (18,5%)	7 (25%)	1 (6,6%)
	4 (11,8%)	4 (20,1%)	2 (7,4%)	4 (11,8%)	2 (10%)
Κυκλοφοριακή αγωγή	4 (4,04%)	4 (4,12%)	2 (2,12%)	1 (1,23%)	2 (3,9%)
	2 (6,8%)	2 (5,3%)	1 (3,7%)	3 (10,7%)	1 (4,3%)
	1 (3,3%)	3 (8,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Αγωγή του καταναλωτή	0 (0%)	3 (3,1%)	2 (2,12%)	4 (4,9%)	0 (0%)
	1 (3,4%)	3 (7,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	0 (0%)	4 (11,76%)	5 (18,5%)	5 (17,85%)	0 (0%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)
Σύνολο	99	97	94	81	51
	29	38	27	28	23
	30	34	27	28	15
	8	19	27	34	20

Στην πρώτη γραμμή ανά έτος βρίσκονται τα δεδομένα για τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας, στη δεύτερη για την περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου Κρήτης, στην τρίτη για την περιφερειακή ενότητα Κοζάνης και στην τέταρτη για την περιφερειακή ενότητα Έβρου

Αν και σταδιακά αρχίζει να εντείνεται το ενδιαφέρον για ζητήματα ποιότητας ζωής και υγείας – ιστορίας – τέχνης, δε συμβαίνει το ίδιο για ζητήματα αγωγής καταναλωτή, τα οποία φαίνεται ότι δεν έλκουν το ενδιαφέρον μαθητών και εκπαιδευτικών. Χρήζει ιδιαίτερης έρευνας και ανάλυσης το γεγονός ότι σε μία χώρα που βιώνει έντονα την οικονομική κρίση, η αγοραστική - καταναλωτική δύναμη έχει περιοριστεί σημαντικά και η ανάγκη για αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων και προσαρμογή στα νέα οικονομικά δεδομένα είναι απολύτως απαραίτητη, παρόλα αυτά οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υλοποίηση αντίστοιχης θεματικής προγραμματών αγωγής υγείας.

Ισχυρός προβληματισμός ανακύπτει από το γεγονός ότι μικρό ποσοστό των προγραμμάτων αγωγής υγείας ασχολούνται με την κυκλοφοριακή αγωγή, μολονότι στον ελλαδικό χώρο

υφίστανται σημαντικά προβλήματα σε αυτό τον τομέα, καθώς σε τακτά χρονικά διαστήματα έρχονται στην επιφάνεια τροχαία ατυχήματα, στα οποία έχουν εμπλακεί άμεσα έφηβοι. Το μειωμένο ενδιαφέρον για τα ζητήματα κυκλοφοριακής αγωγής ενισχύει την εκτίμηση ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται ουσιαστικά ούτε από τον αυξημένο αριθμό των τροχαίων ατυχημάτων, ούτε από τους αντίστοιχους θανάτους κυρίως νέων ανθρώπων, καθώς σε αντίθετη περίπτωση θα επιδίωκαν την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων αγωγής υγείας σε υψηλότερο βαθμό.

Ιδιαίτερου σχολιασμού χρήζει η χαμηλή ενασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων – δημοκρατίας, μολονότι στις θεματικές αυτής της υποκατηγορίας περιλαμβάνονται ζητήματα όπως: τα προβλήματα φτώχειας, αναλφαβητισμού, κοινωνικού αποκλεισμού, ισότητας ευκαιριών, ρατσισμού και ξενοφοβίας, τα οποία βρίσκονται στο προσκήνιο σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο λόγω της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και του συνεχούς μεταναστευτικού ρεύματος. Λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών και την υπέρογκη αύξηση τα τελευταία χρόνια του ποσοστού των ανθρώπων που ζουν κάτω από το οικονομικό όριο της φτώχειας σε συνθήκες πραγματικής ανέχειας συνιστά αρνητική εξέλιξη σε εκπαιδευτικό επίπεδο η μειωμένη ενασχόληση των προγραμμάτων αγωγής υγείας με τα συγκεκριμένα ζητήματα.

Αρνητική εντύπωση και σκεπτικισμό προκαλεί, επίσης, η σταδιακή μείωση του αριθμού των υλοποιούμενων προγραμμάτων αγωγής υγείας, η οποία πιθανότατα να συνδέεται με παράγοντες όπως: το μειωμένο ενδιαφέρον μαθητών και εκπαιδευτικών για αυτά τα θέματα, η δυσκολία επεξεργασίας των συγκεκριμένων θεμάτων, η απουσία δυνατότητας συμπλήρωσης ωραρίου ή υπερωριακής απασχόλησης των εκπαιδευτικών με προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά.

Από τη μελέτη του Πίνακα 3 προκύπτουν απαντήσεις σε ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι σημαντικό ποσοστό των προγραμμάτων αγωγής υγείας εστιάζει στα ζητήματα διατροφής, γεγονός που αναμφίβολα είναι θετικό λαμβάνοντας υπόψη την αντίστοιχη βιβλιογραφία για τη διατροφή των εφήβων στον ελλαδικό χώρο.

Την ίδια στιγμή με κριτήριο τις υπάρχουσες επιστημονικές έρευνες, οι οποίες καταγράφουν υψηλά ποσοστά των εφήβων να κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών προκαλεί αναμφίβολα αρνητική εντύπωση και προβληματισμό η μειωμένη ή μηδενική ενασχόληση με θέματα χρήσης ουσιών όπως: το κάπνισμα, τα ναρκωτικά και το αλκοόλ (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Θεματολογία προγραμμάτων αγωγής υγείας στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας και στις περιφερειακές ενότητες Ηρακλείου Κρήτης, Κοζάνης και Έβρου με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα

Θεματολογία / Σχολικό έτος	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Διατροφή	14 (14,1%)	15 (15,5%)	10 (10,6%)	10 (12,3%)	10 (19,6%)

	1 (3,4%)	6 (15,8%)	4 (14,8%)	2 (7,1%)	2 (8,7%)
	3 (10%)	5 (14,7%)	5 (18,5%)	3 (10,7%)	4 (26,7%)
	0 (0%)	4 (21,05%)	5 (18,5%)	2 (5,88%)	3 (15%)
Κάπνισμα – Ναρκωτικά -	11 (11,1%)	9 (9,3%)	12 (12,8%)	4 (4,93%)	0 (0%)
Αλκοόλ	1 (3,4%)	0 (0%)	2 (7,4%)	0 (0%)	0 (0%)
	5 (16,7%)	0 (0%)	1 (3,7%)	1 (3,6%)	0 (0%)
	2 (25%)	1 (5,2%)	4 (14,8%)	3 (8,82%)	0 (0%)
Εθισμός και ασφάλεια στο	2 (2,02%)	3 (3,1%)	5 (5,3%)	2 (2,46%)	0 (0%)
διαδίκτυο	1 (3,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,6%)	1 (4,3%)
	0 (%)	5 (14,7%)	1 (3,7%)	0 (0%)	0 (0%)
	1 (12,5%)	2 (10,52%)	1 (3,7%)	1 (2,94%)	0 (0%)
Σχολικός εκφοβισμός	5 (5,05%)	5 (5,15%)	5 (5,3%)	3 (3,7%)	1 (1,96%)
	0 (%)	1 (2,6%)	2 (7,4%)	1 (3,6%)	0 (0%)
	3 (10%)	1 (2,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,94%)	1 (5%)
Σεξουαλική αγωγή	2 (2,02%)	1 (1,03%)	8 (8,51%)	1 (1,23%)	4 (7,8%)
	3 (6,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,3%)
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,6%)	0 (0%)
	1 (12,5%)	2 (10,52%)	0 (0%)	2 (5,88%)	1 (5%)
Σύνολο	99	97	94	81	51
	29	38	27	28	23
	30	34	27	28	15
	8	19	27	34	20

Στην πρώτη γραμμή ανά έτος βρίσκονται τα δεδομένα για τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας, στη δεύτερη για την περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου Κρήτης, στην τρίτη για την περιφερειακή ενότητα Κοζάνης και στην τέταρτη για την περιφερειακή ενότητα Έβρου

Επιπροσθέτως, μαθητές και εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην εμφανίζουν αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα ασφάλειας και εθισμού στο διαδίκτυο, καθώς και σχολικού εκφοβισμού (Πίνακας 3), μολονότι τα τελευταία χρόνια τα αντίστοιχα ζητήματα έχουν τύχει ιδιαίτερης προβολής από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και έχουν υλοποιηθεί ενημερωτικές δράσεις από το αρμόδιο υπουργείο, καθώς προκαλούν τον έντονο προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας στον ελληνικό χώρο. Πιθανότατα μαθητές και εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι σχετικές υλοποιηθείσες ενημερωτικές δράσεις από το ΥΠ.Π.Ε.Θ καλύπτουν τις ανάγκες τους στην αντίστοιχη θεματική.

Αντίστοιχα ιδιαίτερος χαμηλή εμφανίζεται η ενασχόληση των προγραμμάτων αγωγής υγείας με ζητήματα σεξουαλικής αγωγής (Πίνακας 3), παρόλο που υφίσταται σημαντικό κενό στην αντίστοιχη εκπαίδευση των εφήβων στην Ελλάδα, ενώ και τα σχετικά επιδημιολογικά στοιχεία είναι αποθαρρυντικά. Η απουσία ουσιαστικής ενασχόλησης με θέματα σεξουαλικής αγωγής πιθανότατα να συνδέεται με την πολυδιάστατη αδυναμία - δυσκολία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις αναφορικά με τα συγκεκριμένα θέματα.

Καταληκτικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των υπό μελέτη περιοχών εστιάζουν κυρίως στην κατηγορία «Μαθαίνω για τη ζωή» και ειδικότερα σε ζητήματα υγείας, ψυχικής υγείας και κοινωνικό - συναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ ο αριθμός των υλοποιούμενων προγραμμάτων εμφανίζει σταδιακή μείωση. Την ίδια στιγμή από τα ζητήματα αιχμής για την αγωγή υγείας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επιλέγουν να ασχοληθούν κυρίως με τη διατροφή και σε ιδιαίτερα

περιορισμένο βαθμό με ζητήματα όπως: η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, η ασφάλεια και ο εθισμός στο διαδίκτυο, ο σχολικός εκφοβισμός και η σεξουαλική αγωγή.

3.2 Ειδικότητες εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας

Για να διερευνηθεί ποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας και κατά πόσο αυτές έχουν αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο για την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας πραγματοποιήθηκε μια διάκριση στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών με κριτήριο το γνωστικό αντικείμενο χωρίστηκαν σε σχετικές ή μη, με τα ζητήματα αγωγής υγείας. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι ειδικότητες της ιατρικής, της νοσηλευτικής, της βιολογίας, της χημείας, της φυσικής αγωγής και της οικιακής οικονομίας, ενώ στη δεύτερη κατηγορία το σύνολο των υπολοίπων ειδικοτήτων.

Η παραπάνω διάκριση πραγματοποιήθηκε στη βάση μιας παραδοχής, η οποία έγινε για τις ανάγκες της έρευνας και δεν εδράζεται σε κάποια ερευνητικά δεδομένα. Αυτή η παραδοχή υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν γνωστικό υπόβαθρο σχετικό με τη θεματολογία των προγραμμάτων αγωγής υγείας δύνανται να τα σχεδιάσουν και να τα υλοποιήσουν πιο επιτυχημένα.

Μελετώντας τον Πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι προγράμματα αγωγής υγείας υλοποιούνται κατά κύριο λόγο από ειδικότητες εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν έχουν το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο και συνεπώς δε συνδέονται άμεσα με τα συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτό το εύρημα είναι αναμενόμενο να προκαλεί σημαντικό σκεπτικισμό αναφορικά με την εγκυρότητα των μεταδιδόμενων γνώσεων και την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων προγραμμάτων αγωγής υγείας. Με δεδομένο ότι δεν υφίσταται ουσιαστική αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ούτε από τους εκπαιδευτικούς, ούτε από τους μαθητές δεν είναι σε θέση να γνωρίζει κανείς τόσο το βαθμό της εγκυρότητας των μεταδιδόμενων γνώσεων, όσο και την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων προγραμμάτων αγωγής υγείας.

Πίνακας 4. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που υλοποίησαν προγράμματα αγωγής υγείας στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας και στις περιφερειακές ενότητες Ηρακλείου Κρήτης, Κοζάνης και Έβρου

Σχολικό έτος	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17
Σχετικές ειδικότητες (ιατροί, νοσηλεύτες, βιολόγοι, χημικοί, φυσικής αγωγής, οικιακής οικονομίας)	64 (24,3%) 20 (28,2%) Δε δόθηκαν αναλυτικά στοιχεία 8 (61,5%)	62 (29,95%) 27 (32,1%) 15 (16,85%) 12 (41,4%)	52 (26,8%) 13 (19,4%) 11 (15,9%) 21 (42,9%)	62 (38,03%) 15 (21,4%) 15 (21,7%) 27 (45,8%)	28 (26,2%) 19 (35,2%) 10 (24,4%) 18 (52,9%)
Μη σχετικές ειδικότητες	199 (75,7%) 51 (71,8%) Δε δόθηκαν αναλυτικά στοιχεία 5 (38,5%)	145 (70,05%) 57 (67,9%) 74 (83,15%) 17 (58,6%)	142 (73,2%) 54 (80,6%) 58 (84,1%) 28 (57,1%)	101 (61,97%) 55 (78,6%) 54 (78,3%) 32 (54,2%)	79 (73,8%) 35 (64,8%) 31 (75,6%) 16 (47,1%)

Σύνολο	263	207	194	163	107
	71	84	67	70	54
	-	89	69	69	41
	13	29	49	59	34

Στην πρώτη γραμμή ανά έτος βρίσκονται τα δεδομένα για τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθήνας, στη δεύτερη για την περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου Κρήτης, στην τρίτη για την περιφερειακή ενότητα Κοζάνης και στην τέταρτη για την περιφερειακή ενότητα Έβρου

Αναμφισβήτητα έχει ιδιαίτερη σημασία ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων να έχει τις κατάλληλες γνώσεις, προκειμένου να το υποστηρίξει. Σε αντίθετη περίπτωση ενδεχομένως να υφίσταται κίνδυνος για λανθασμένη πληροφόρηση των μαθητών και κατ' επέκταση για τη λανθασμένη προσέγγιση των υπό μελέτη θεμάτων στην κρίσιμη εφηβική ηλικία. Σε κάθε περίπτωση ένας εκπαιδευτικός δύναται να υλοποιήσει επιτυχώς ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, ακόμα και όταν η ειδικότητά του δε συνδέεται άμεσα με αυτό, αρκεί να ενδιαφερθεί επισταμένως για το σχεδιασμό του και να εμπλακεί ουσιαστικά στην εξέλιξή του.

Συνοψίζοντας η έρευνα ανέδειξε ως αποτέλεσμα ότι τα προγράμματα αγωγής υγείας υλοποιούνται κατά κύριο λόγο από ειδικότητες εκπαιδευτικών που το γνωστικό τους αντικείμενο δε συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων αγωγής υγείας με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η μελέτη της σχετικής με την αγωγή υγείας των εφήβων, ελληνικής και ξενόγλωσσης, βιβλιογραφίας αναδεικνύει την ανάγκη για την υλοποίηση ουσιαστικών παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο μέσω των προγραμμάτων αγωγής υγείας.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας σε θεωρητικό επίπεδο ήρθε να συνδεθεί άμεσα με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα που έλαβε χώρα στα πλαίσια του παρόντος άρθρου. Συγκεκριμένα, από την υλοποιηθείσα έρευνα στα προγράμματα αγωγής υγείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Α' Διεύθυνση Αθήνας και στις περιφερειακές ενότητες του Ηρακλείου Κρήτης, της Κοζάνης και του Έβρου συμπεραίνεται ότι στις υπό μελέτη περιοχές δεν υφίστανται σημαντικές διαφορές ως προς τις θεματικές που επιλέγουν μαθητές και εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν στα προγράμματα αγωγής υγείας.

Ειδικότερα παρατηρείται μια αυξημένη εστίαση σε ζητήματα υγείας, ψυχικής υγείας και κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς και μικρό ή μηδενικό ενδιαφέρον για θέματα αγωγής καταναλωτή, ανθρωπίνων δικαιωμάτων – δημοκρατίας κ.ά. Παράλληλα από την έρευνα συμπεραίνεται ότι από τα ζητήματα αιχμής για την αγωγή υγείας στον ελλαδικό χώρο, τα αντίστοιχα προγράμματα επιλέγουν να ασχοληθούν κατά κύριο λόγο με θέματα διατροφής.

Επιπροσθέτως, στο σύνολο των υπό μελέτη περιοχών συμπεραίνεται ότι προγράμματα αγωγής υγείας υλοποιούν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικοί, των οποίων η ειδικότητα και το γνωστικό υπόβαθρο δε συνδέεται άμεσα με την αγωγή υγείας με αποτέλεσμα να γεννιούνται ποικίλοι σχετικοί προβληματισμοί αναφορικά με την επιτυχία τους. Σε κάθε περίπτωση η επιτυχία των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων δεν είναι δυνατό να μετρηθεί ουσιαστικά με το υπάρχον νομικό πλαίσιο που τα διέπει, καθώς δεν υφίσταται ένας ουσιαστικός μηχανισμός αξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και συνεπώς δε δύνανται να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Η εικόνα που προκύπτει από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύει την αδήριτη αναγκαιότητα να υπάρξει παραίνεση, μέσω των εκάστοτε υπευθύνων για τα προγράμματα αγωγής υγείας στις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας να εστιάζουν σε ζητήματα αιχμής για τον αντίστοιχο τομέα στον ελλαδικό χώρο, καθώς και στις λιγότερο δημοφιλείς θεματικές της.

Σε κάθε περίπτωση, με δεδομένη την πληθώρα των επιστημονικών ερευνών σε ζητήματα αγωγής υγείας και την ταχεία μεταβολή των δεδομένων στα αντίστοιχα θέματα στον εφηβικό και γενικό πληθυσμό στον ελλαδικό χώρο, κρίνεται απολύτως απαραίτητη η διαρκής και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεματικές των προγραμμάτων της αγωγής υγείας, οι οποίες απαιτούν ιδιαίτερες επιστημονικές γνώσεις, καθώς και σε θεματικές που δεν εμφανίζονται δημοφιλείς μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση σημαντική συμβολή δύναται να προσφέρει η συγγραφή αντίστοιχων εγχειριδίων για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς αντίστοιχες προσπάθειες στο παρελθόν είχαν τύχει ικανοποιητικής αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Καταληκτικά, τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο μειώνονται αριθμητικά με την πάροδο του χρόνου, εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε ζητήματα υγείας, ψυχικής υγείας και κοινωνικό - συναισθηματικής ανάπτυξης και υλοποιούνται στην πλειονότητά τους από εκπαιδευτικούς, των οποίων οι ειδικότητες και το γνωστικό υπόβαθρο δε συνδέονται άμεσα με τις θεματικές της αγωγής υγείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Grammatikopoulou, M.G., Poulimeneas, D., Gounitsioti, I.S., & Gerothanasi, K. (2014) Prevalence of simple and abdominal obesity in Greek adolescents: the ADONUT study, *Clinical Obesity*, 4(6), 303-308.
- Kiess, W., Markus, C., & Wabitsch, M. (2008). Η παχυσαρκία στην παιδική και εφηβική ηλικία. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Kourlaba, G., Panagiotakos, D.B., Mihas, K., Alevizos, A., Marayiannis, K., Mariolis, A., & Tountas, Y. (2009). Dietary patterns in relation to socio-economic and lifestyle characteristics among Greek adolescents: a multivariate analysis. *Public Health Nutrition*, 12(9), 1366-1372.

- Krassas, G.E., Tzotzas, T., Tsametis, C., & Konstantinidis, T. (2001). Prevalence and trends in overweight and obesity among children and adolescents in Thessaloniki, Greece, *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 14, 1319-1326.
- Krekoukia, M., Nassis, G.P., Psarra, G., Skenderi, K., Chroussos, G.P., & Sidossis, L.P. (2007). Elevated total and central adiposity and low physical activity are associated with insulin resistance in children. *Metabolism*, 56 (2), 206-213.
- Papadopoulou, S.K., Hassapidou, M.N., Katsiki, N., Fachantidis, P., Fachantidou, A.I., Daskalou, E., & Deligiannis, A.P. (2016) Relationships between alcohol consumption, smoking status and food habits in Greek adolescents: Vascular implications for the future. *Current Vascular Pharmacology*. (Epub ahead of print).
- Petersen, A., Koller, S.H., Motti - Stefanidi, F., & Verma, S. (2016). Global Equity and Justice Issues for Young People During the First Three Decades of Life, *Advance in Child Development and Behavior*, 51, 289-320.
- Vardavas, C.I. & Connolly, G.N (2010). Η Αλληλένδετη Σχέση μεταξύ Ελέγχου του Καπνίσματος και Εκπαιδευτικής Παρέμβασης στα Σχολεία, *Νοσηλευτική*, 49(3), 205–206.
- Βασιλειάδου, Σ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). Η αγωγή υγείας ως διαμεσολαβητική πρόταση άμβλυνσης ανισοτήτων μέσα στη σχολική τάξη. Στο Ε. Κουτσοβάνου (Επ.), *Σχολείο ίσιο για άνισα παιδιά* (σ. 215-220). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο: Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (Επ.). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Αντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή υγείας και σχολείο. *Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Κοκκέβη, Α., Ξανθάκη, Μ., Φωτίου, Α. & Καναβού, Ε. (2012β). Οι έφηβοι στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στις χώρες της έρευνας HSBC. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Τ., Καναβού, Ε., Ξανθάκη, Μ., & Σταύρου, Μ. (2012α). Έκθεση αποτελεσμάτων. Πανελλήνια έρευνα για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στους μαθητές – Έρευνα ESPAD 2011. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Παπάς, Α. & Καργιάννης, Σ. (2011). Παιδική και εφηβική παχυσαρκία. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούτση, Δ., & Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο, *Ψυχολογία*, 16 (3), 402-424.
- Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ., & Φλώρος, Γ. (2012). Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Αθήνα: Λιβάνης.
- Σωτηριάδου, Κ., Σαράφης, Π., & Μαλλιάρου, Μ. (2011). Οδηγητική συμπεριφορά και τροχαία ατυχήματα ως πρόβλημα δημόσιας υγείας, *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 4 (2), 59 – 69.
- Τριανταφυλλίδου, Α. & Τσουμάκας, Κ. (2006). Αλκοόλ και εφηβεία, *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 53, 33-40.
- Τσαρμακλής, Γ. (2007). Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παιδιών και εφήβων, *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 54, 95-98.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+). Για το σχολικό έτος 2016-2017, ΑΠ: 170596/ ΓΔ4 / 13/10/2016.

Σύγκριση και σχολιασμός άρθρων για τον εκφοβισμό μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη

Comparing and comments on articles with reference to bullying amongst colleague teachers in schools. The role of the principal-leader

Νεραντζίδου Ανθούλα, *Νηπιαγωγός, Msc, anerantz@hotmail.com*

Μαμάκου Κυριακή, *Καθηγήτρια Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλολόγος, Msc στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Msc στη Συστηματική Φιλοσοφία, kmamakou@hotmail.com*

Nerantzidou Anthoula, *Preschool Teacher, Msc, anerantz@hotmail.com*

Mamakou Kyriaki, *Secondary Education Teacher, Philologist, Msc in Educational Administration and Leadership, Msc in Systematic Philosophy, kmamakou@hotmail.com*

Abstract: The school, as a living organism, is influenced by the change in conditions and problems that arise. Consequently, the role of principal-leader is an especially demanding one, as it has to face contemporary challenges. The objective of this work is the study of bullying in schools among colleague teachers and the stance taken by the principal-leader, by comparing two articles. The articles we are studying and comparing, are considered by us representative, and come from America and Australia, respectively. We note that the particular research topic of bullying between colleagues has been limitedly investigated in Greece, as only one research has been carried out on this matter. Finally, as a way of addressing the issue we suggest the transformational of leadership model be implemented.

Key words: bullying, school, colleague teachers, principal

Περίληψη: Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, επηρεάζεται από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς καλείται να αντιμετωπίζει τις σύγχρονες προκλήσεις. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του εκφοβισμού στα σχολεία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και της θέσης που παίρνει ο διευθυντής-ηγέτης μέσα από τη μελέτη και σύγκριση δύο άρθρων. Τα άρθρα που μελετούμε και συγκρίνουμε, τα θεωρούμε αντιπροσωπευτικά. Προέρχονται από την Αμερική και την Αυστραλία, αντίστοιχα. Σημειώνουμε πως το συγκεκριμένο θέμα έρευνας, του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων έχει αποτελέσει σε πολύ μικρό βαθμό αντικείμενο έρευνας στον

Ελλαδικό χώρο, καθώς έχει διεξαχθεί μόνο μία σχετική έρευνα. Τέλος, ως τρόπο αντιμετώπισης προτείνουμε την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, σχολείο, συνάδελφοι, διευθυντής.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη σύγκριση δυο άρθρων (Riley, Duncan, & Edwards, 2011· Gray & Gardiner, 2013), που επιλέξαμε μέσα από την αναζήτηση μας στο διαδίκτυο, προκειμένου να διαπραγματευτούμε τον εκφοβισμό στα σχολεία μεταξύ συναδέλφων και τον ρόλο του ηγέτη στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος.

Οι ενότητες αναδεικνύουν το φαινόμενο του εκφοβισμού συναδέλφων μέσα από την ανάλυση και μελέτη των άρθρων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα πραγματεύεται την ανάλυση άρθρου ποσοτικής έρευνας από την Αυστραλία, ενώ η δεύτερη ενότητα τη μελέτη άρθρου ποιοτικής έρευνας από την Αμερική. Ακολουθεί, η τρίτη ενότητα με τη σύγκριση τους. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που απορρέουν από την ανάλυση των δυο άρθρων.

Τα άρθρα που παρακάτω προσεγγίζουμε κριτικά, τα θεωρούμε αντιπροσωπευτικά, γιατί: α) είναι δείγματα απ' τα ελάχιστα που βρήκαμε σχετικά με το θέμα μας, β) το πρώτο άρθρο ήταν η πρώτη και παράλληλα εθνική έρευνα στην Αυστραλία και γ) τα δυο άρθρα είναι συμπληρωματικά, ως προς τη μεθοδολογία έρευνας. Το πρώτο άρθρο αναφέρεται στον εκφοβισμό υπαλλήλων στα σχολεία της Αυστραλίας και αποτελεί ποσοτική έρευνα, ενώ το δεύτερο άρθρο αναφέρεται αντίστοιχα στην Αμερική και αποτελεί ποσοτική, αλλά κυρίως ποιοτική έρευνα. Θα λέγαμε έτσι ότι το ένα άρθρο συμπληρώνει το άλλο. Τέλος, να προσθέσουμε ότι απ' τα δύο άρθρα αναδεικνύονται αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, τα δυο άρθρα αναδεικνύουν την ύπαρξη εκφοβισμού στα σχολεία μεταξύ συναδέλφων σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο, το θέμα αυτό θα πρέπει να το αντιμετωπίσει και να το επιλύσει ο διευθυντής - ηγέτης σχολείου. Αυτό θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και μέσω της ανάλυσης των άρθρων. Επιπλέον, μετά από τη μελέτη μας σχετικά με το θέμα, η δική μας πρόταση είναι ο διευθυντής να υιοθετήσει το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη, δηλαδή του ηγέτη που δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στην αλλαγή της κουλτούρας, που μετασχηματίζει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του χωρίς να περιορίζεται σ' αυτές, και ο οποίος μπορεί να προλαμβάνει όλες τις τυχόν συγκρούσεις.

1. Διερεύνηση του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων μέσα από την έρευνα της Αυστραλίας

Από τη μελέτη του άρθρου των Riley, Duncan, and Edwards (2011). Staff bullying in Australian schools, Journal of Educational Administration, 49(1), 7 – 30, που αναδεικνύει τον σχολικό εκφοβισμό μεταξύ συναδέλφων στα σχολεία της Αυστραλίας, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε, κατ' εμάς, τα σημαντικά σημεία της έρευνας.

Αρχικά, να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με το άρθρο, φαίνεται ότι δεν έχει ξανά πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στην Αυστραλία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται, πρώτον, ότι σύμφωνα με την κυβέρνηση της Αυστραλίας (Επιτροπή Παραγωγικότητας, 2010) «[...] καμιά έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στους χώρους εργασίας της Αυστραλίας σχετικά με την επίπτωση του εκφοβισμού» (σ. 287). Επίσης, δεύτερον, ο Beyond Bullying Association (2003) ανέφερε προηγούμενα ότι δεν υπάρχει καμία αυστραλιανή έρευνα που να ερευνά τον γενικό πληθυσμό ή αντιπροσωπευτικές ομάδες των εργαζομένων. Κατά συνέπεια, φαίνεται να μην υπάρχουν αξιόπιστα στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με το αυστραλιανό εργατικό δυναμικό και καμιά απάντηση στο ερώτημα: Είναι ο εκφοβισμός του προσωπικού εμφανής σε σχολεία της Αυστραλίας; Η έρευνα που περιγράφεται σε αυτό το άρθρο αποτελεί την πρώτη εθνική διαδικτυακή έρευνα του προσωπικού εκφοβισμού που διεξάγεται στα σχολεία της Αυστραλίας.

Το άρθρο αναδεικνύει δύο συγκεκριμένες έρευνες, που θεωρούμε και εμείς σημαντικές, για περαιτέρω μελέτη, οι οποίες είναι: α) έρευνα που υλοποιήθηκε στις ΗΠΑ, από τους Blasé και Blasé (2002, 2003a, b), στην οποία αναφέρονται τα ευρήματα από «την πρώτη και μοναδική μελέτη των αρχών κακομεταχείρισης των εκπαιδευτικών στον κόσμο» (Blasé & Blasé, 2003b, σ. 268) και β) οι Blasé, Blasé και Du (2008), στην οποία παρουσίασαν μια δεύτερη εθνική μελέτη σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ ως προς την ηθική και ψυχολογική κακομεταχείρισή τους από τους διευθυντές. Πρόκειται για δυο σημαντικές έρευνες που επιπλέον ερευνούν τον εκφοβισμό και από τη μεριά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς.

Ο λόγος για την απουσία έρευνας στην Αυστραλία είναι ενδεχομένως το γεγονός ότι ο εκφοβισμός είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με το άρθρο, μπορούμε να διακρίνουμε τις μορφές που μπορεί να έχει, όπως: τη μορφή της υπερβολικής παρακολούθησης της εργασίας, παράλογες προθεσμίες, ανεξέλεγκτο φόρτο εργασίας, και ανάθεση εργασιών χωρίς νόημα, λεκτική βία, επίμονη κριτική, εμφανείς απειλές, ή πιο ανατρεπτικές πράξεις, όπως ο αποκλεισμός και η απομόνωση, κουτσομπολιά ή φήμες, ή/και φάρσες σε βάρος του συναδέλφου του (Agervold & Mikkelsen, 2004· Zapf & Einarsen, 2003, 2005). Ένα βασικό στοιχείο του εκφοβισμού είναι «οι συστηματικές κοινωνικές αρνητικές πράξεις» για ένα άτομο ή τουλάχιστον η δημιουργία ενός αρνητικού περιβάλλοντος εργασίας (Einarsen et al., 2003, σ. 15).

Ο εκφοβισμός αναφέρεται πως έχει αναγνωριστεί ως ένα διαδεδομένο πρόβλημα στον χώρο εργασίας σε πολλές χώρες (Zapf & Einarsen, 2005). Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιοι ενδεικτικοί ορισμοί, σημαντικοί για την εργασία μας, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο άρθρο: Εκφοβισμός (bullying): «[...] Επανεπιλημμένες και επίμονες αρνητικές πράξεις προς ένα ή περισσότερα άτομο(α) που περιλαμβάνουν μια επίμονη ανισορροπία δύναμης και δημιουργούν ένα εχθρικό περιβάλλον εργασίας» (Salin, 2003). «Εκφοβισμός του προσωπικού» (staff bullying): χρησιμοποιήθηκε για να σχετίζονται με περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας ενήλικας, δηλαδή το μέλος του προσωπικού, ήταν είτε ο δράστης ή ο στόχος του εκφοβισμού. Αυτό δεν αποκλείει το γεγονός ότι το προσωπικό θα μπορούσε να εκφοβίζεται από τους μαθητές.

Η συγκεκριμένη διερευνητική έρευνα βασίστηκε στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την εμπειρία τους στο πλαίσιο μιας οργανωσιακής ομάδας, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές μπορούν να ανακουφίσουν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, αν όχι να τις εξαλείψουν. Φαίνεται από το άρθρο ότι τα άτομα και οι ομάδες έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τον εκφοβισμό (Baumeister, 1996· Blasé et al., 2008). Ο Peyton (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «ο εκφοβισμός δεν είναι το τι σημαίνει για τον δράστη, πρόκειται για το τι αισθάνθηκε ο αποδέκτης» (σ. 84).

Επιπλέον, αναφέρεται πως ο εκφοβισμός διαπράττεται μεταξύ ατόμων με παρόμοια ισχύ, όπως συν-εργαζομένων (Høgh & Dofradottir, 2001· Leymann, 1996), δηλαδή συναδέλφων. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μελετητών θεωρούν ότι συνήθως παρατηρείται διαφορά ισχύος μεταξύ του θύτη και του στόχου, και αυτό, φυσικά έχει συνέπειες για την ηγεσία. Αυτή η επικρατούσα αντίληψη δίνει κυρίως έμφαση σε μια ιεραρχική προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω και όχι σε οριζόντιες σχέσεις (συνάδελφος στον συνάδελφό), ή από κάτω προς τα πάνω (συνάδελφος προς τη διεύθυνση), εντός ή εκτός του σχολείου. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με το άρθρο, πέρα από τη διαφορά της ισχύος για τον ορισμό του εκφοβισμού, στην πλειοψηφία οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στο περιβάλλον του στόχου (Ferris et al., 2007· Lewis et al., 2008). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Leymann (1996) αναφέρονται ως αιτίες εκφοβισμού οι οργανωτικές σχέσεις, τα προβλήματα δεσπόζουσας θέσης εντός του οργανισμού και οι τρόποι διαχείρισής τους από τους ηγέτες. Επομένως, τονίζεται και πάλι η αξία του διευθυντή-ηγέτη του σχολείου ως προς τη διαχείριση προκλήσεων, όπως αυτή του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων.

1.1 Ευρήματα

Στην ενότητα αυτή αναλύονται κάποια, σημαντικά κατά εμάς, αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας απ' το άρθρο που μελετάμε.

Παρουσία του εκφοβισμού

Το 99,6% των ερωτηθέντων, σχεδόν όλο το δείγμα, έχουν βιώσει κάποια μορφή εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Με 50% και άνω να έχουν την εμπειρία της σχεδόν τα 3/4 της λίστας εμπειριών. Η εξήγηση από τους Richards και Freeman (2002), όπως αναφέρεται στο άρθρο, είναι ότι οι σύγχρονες πολυάριθμες πιέσεις που συνδέονται με τη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στον εκφοβισμό μεταξύ των μελών του προσωπικού. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία προκαλεί φαινόμενα εκφοβισμού.

Ταυτοποίηση των πρωταρχικών στόχων

Σε σχέση με την ταυτοποίηση των πρωταρχικών στόχων, οι συνάδελφοι (97,3%) ήταν οι πιο σημαντικοί στόχοι, και ακολουθούνται από τους μαθητές (92,1%) και το προσωπικό υποστήριξης (90,7%). Επομένως, από αυτό το σημείο φαίνεται πως «το ψάρι βρωμάει απ' το κεφάλι» και ότι αρχικά πρέπει να αντιμετωπιστεί ο εκφοβισμός συναδέλφων και κατόπιν των μαθητών. Η διαπίστωση σχετικά με τους συναδέλφους δεν είναι αναμενόμενη, δεδομένης της θέσης τους στο σχολείο. Αυτό το εύρημα ήταν ιδιαίτερα ανησυχητικό για τους ηγέτες στην εκπαίδευση, δηλαδή το γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα αναφέρθηκε στις συνέπειες του εκφοβισμού στην υγεία, που έδειξε ότι ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό 50% των ατόμων αναφέρει ότι η υγεία τους επηρεάζεται από επίμονα ή συχνά περιστατικά εκφοβισμού.

Η επίδραση του εκφοβισμού στο άτομο

Τα στατιστικά αποτελέσματα αποκάλυψαν ένα ανησυχητικά υψηλό 50% των ατόμων να δηλώνει ότι επηρεάζεται η σωματική και ψυχική υγεία τους από επίμονα ή συχνά περιστατικά εκφοβισμού. Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι ερευνητές της έρευνας που μελετούμε υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα τους είναι παρόμοια με αυτά της έρευνας του Einarsen και των συνεργατών του (2003), καθώς και του O' Connell και των συνεργατών του (2007), οι οποίοι βρήκαν ότι οι επιδράσεις του εκφοβισμού είχαν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση των στόχων εκφοβισμού, οι οποίοι υποφέρουν από αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και τη σωματική ευεξία, εκφράζοντας, παράλληλα, μια ισχυρή επιθυμία να εγκαταλείψουν τον χώρο εργασίας τους.

Άλλα σημαντικά ευρήματα για εμάς:

Σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας, δηλαδή επηρεάζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές, τα στελέχη και το προσωπικό υποστήριξης. Κατά συνέπεια, σημαντικό εύρημα είναι ότι οι διευθυντές είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστούν ως στόχοι εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Αναδεικνύεται, λοιπόν, το θέμα μας, δηλαδή ο εκφοβισμός μεταξύ συναδέλφων και το πόσο σημαντικό είναι ο ηγέτης να μπορεί να το προλαμβάνει και να το αντιμετωπίζει κατάλληλα.

Επιπλέον, εύρημα είναι ότι ποσοστό λιγότερο από 4% δήλωσε ότι βίωσε μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς, όπως η βία στην προσωπική περιουσία και η σεξουαλική

παρενόχληση. Αυτό, σύμφωνα με το άρθρο, δικαιολογείται από η αξία της εκπαίδευσης και της νομοθεσίας. Επιπλέον, το άρθρο αναφέρει ότι, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, υπήρξε αποτελεσματική μείωση ορισμένων συμπεριφορών του εκφοβισμού, γεγονός που μας παραξένεψε, διότι σχεδόν όλο το δείγμα είχε δεχτεί κάποια μορφή εκφοβισμού.

1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο συγκεκριμένο σημείο αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας για τον εκφοβισμό εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου. Εμείς θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στα πιο σημαντικά κατ' εμάς.

Αναλυτικότερα, ως προς την ηλικία του προσωπικού οι εκπαιδευτικοί από 51 ετών και πάνω φάνηκε να επηρεάστηκαν περισσότερο από όλους, ίσως απλά λόγω προϋπηρεσίας. Έτσι, ως προς την εμπειρία των διδασκόντων φαίνεται πως όταν υπάρχει μεγαλύτερη εμπειρία, τότε είναι πιο συχνή είναι η εμπειρία του εκφοβισμού. Ενώ οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας έχουν λιγότερη εμπειρία εκφοβισμού, γεγονός που υποδηλώνει ίσως ότι ακόμη αγνοούν τι συνιστά μια κουλτούρα εκφοβισμού ή συμπεριφορά παρενόχλησης, ενώ το πιο έμπειρο προσωπικό το γνωρίζει και είναι έτοιμο να το εντοπίσει ως εκφοβισμό. Επιπλέον, ως προς το φύλο υπήρξαν διαφορές ως προς τις μορφές του εκφοβισμού.

Σχετικά με το σύστημα του σχολείου φαίνεται περισσότερο να επηρεάζονται αυτοί των δημόσιων σχολείων. Αυτό ίσως να οφείλεται, κατά τους ερευνητές, στην ηλικία, στο μέγεθος και στην πολυπλοκότητα των αρχών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ως προς τον τύπο του σχολείου περισσότερο πλήττονται αυτοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάτι το οποίο δε μας έκανε εντύπωση, διότι όσο ανεβαίνει η βαθμίδα στην εκπαίδευση, τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα και υπάρχει μεγαλύτερο αριθμητικά προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων. Ως προς τους αποδέκτες, φαίνεται ότι από τα 44 είδη εκφοβισμού, τα 25 επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο από το προσωπικό υποστήριξης, τις αρχές και τα στελέχη. Αναδεικνύεται, επομένως, η σημασία του θέματος, δηλαδή του εκφοβισμού συναδέλφων. Παρ' όλα αυτά σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι διευθυντές και τα στελέχη επηρεάζονται από τη συμπεριφορά του εκφοβισμού και προτείνεται έτσι ότι η δυσαναλογία δύναμης στηρίζει ότι ο εκφοβισμός μπορεί να μην είναι αυστηρά ιεραρχικός.

Ως προς το καθεστώς απασχόλησης περισσότερο πλήττονται αυτοί με πλήρη απασχόληση. Και αυτοί της μερικής απασχόλησης πλήττονται σε ένα μόνο σημείο που αφορά την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος και προσδοκιών. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για την ηγεσία να επικοινωνεί περισσότερο με το προσωπικό μερικής απασχόλησης. Και κατά τη γνώμη μας, ο ηγέτης θα μπορούσε να συζητά μαζί με όλο το προσωπικό (πλήρους και μερικής απασχόλησης), ώστε να προλαμβάνει αυτού του είδους τις συγκρούσεις.

Τέλος, υπήρξαν οι ίδιες επιπτώσεις από τα φαινόμενα εκφοβισμού σχεδόν σε όλη τη χώρα. Αναφέρουμε αυτή που κατέλαβε την πρώτη θέση σε όλες τις πολιτείες και περιοχές, η οποία είναι η ψυχική και σωματική υγεία.

1.3 . Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι αναγκαίο να αναγνωρίσουν την ύπαρξη του εκφοβισμού προσωπικού σε πολλαπλές μορφές και να αντιμετωπίσουν το ζήτημα σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Βασική προϋπόθεση είναι να υπάρξει ευαισθητοποίηση των υφιστάμενων πολιτικών, κατευθυντήριες γραμμές, με προτεραιότητα για τη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη, σε εκείνους που κατά πάσα πιθανότητα υπήρξαν θύτες και στόχοι. Επίσης, να ενδιαφερθούν για τη σχέση τους με όλο το προσωπικό του σχολείου. Επομένως, να εμπλακούν με το προσωπικό και να μην είναι απρόσωποι και απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους. Απαραίτητο είναι να υπάρχει η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινή ομάδα.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που δεν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι, σύμφωνα με το άρθρο, να κληθεί το προσωπικό του σχολείου να συζητήσει οποιαδήποτε εμπειρία/(ες) εκφοβισμού του προσωπικού με ένα σχολείο ή σύστημα που έχει οριστεί ως αντιπρόσωπος/διαμεσολαβητής.

Μία δεύτερη πρόταση τους είναι ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια βάση καταγραφής φαινομένων εκφοβισμού, που θα μπορούσε να διατηρηθεί από τις αρχές και να είναι ανοικτή για επιθεώρηση. Τη συγκεκριμένη πρόταση τη θεωρούμε λίγο δύσκολο να πραγματοποιηθεί, γιατί κάποια πράγματα ίσως δεν αποκαλύπτονται και μένουν σε κάποια «πηγαδάκια». Καλό είναι ο ηγέτης να εμπλέκεται προσωπικά με το προσωπικό, ώστε έτσι να έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει περισσότερα πράγματα για τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Καταληκτικά, όπως προτείνεται από το άρθρο, και βρίσκει και εμάς σύμφωνους (Baron, 2002· Orpinas & Horne, 2006), ως προς τους διευθυντές των σχολείων, θα πρέπει να εκπαιδεύονται στην πρόληψη του εκφοβισμού και στο πώς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό. Έτσι, ώστε επίσημα και ανεπίσημα να δημιουργούν μία αντι-εκφοβιστική κουλτούρα. Τέλος, να προσθέσουμε μόνο ότι καλό θα ήταν, κατά τη γνώμη μας, να εφαρμοστεί το ίδιο και για όλο το προσωπικό του σχολείου.

1.4 Περαιτέρω έρευνα

Από τη μελέτη του συγκεκριμένου άρθρου απορρέουν αρκετά θέματα για έρευνα, που μπορεί να αποτελέσουν συνέχεια αυτού. Μπορεί να πραγματοποιηθεί έρευνα που να εστιάζεται στις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε προσωπικό, σχολείο και τα επίπεδα του συστήματος. Επίσης, μπορεί να προκύψει μια έρευνα που να αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία, όπως στον τύπο σχολείου, π.χ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο μέγεθος του

σχολείου, σε συμπεριφορές σχετικά με τη μητρική γλώσσα, καταγωγή. Εξάλλου, χαρακτηριστικό είναι πως οι ίδιοι ερευνητές πραγματοποίησαν ανάλογη έρευνα και κατά το 2012. Επιπρόσθετα, προτείνεται, λόγω του μεγάλου ποσοστού υπαλλήλων που έχουν βιώσει τον εκφοβισμό, να πραγματοποιηθεί έρευνα με τυχαίο δείγμα με τη χρήση ερευνητικού εργαλείου που θα αξιοποιεί και ποιοτικές μεθόδους, όπως είναι οι συνεντεύξεις. Μια τέτοια έρευνα είναι το επόμενο άρθρο που μελετούμε στην παρούσα εργασία.

1.5 Σημεία κριτικής άρθρου

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να σταθούμε σε ένα ακόμη σημείο του υπό μελέτη άρθρου. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα έρευνα, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της οποίας πιστεύουμε ότι, αν εφαρμοζόταν στην Ελλάδα θα έμοιαζαν αρκετά μ' αυτά της Αυστραλίας. Επιπλέον, προτείνονται σύμφωνα με το άρθρο, δυο ενδιαφέροντες τρόποι αντιμετώπισης, αυτοί του διαμεσολαβητή και της εγγραφής-καταγραφής του εκφοβισμού. Τέλος, προτείνεται η συμπληρωματική μελέτη ενός άλλου άρθρου, το οποίο αναφέρεται κυρίως στον ρόλο που διαδραματίζει σε αυτές τις περιπτώσεις ο ηγέτης (Blasé & Blasé, 2002, 2003a, b· Blasé et al., 2008).

2. Διερεύνηση του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων μέσα από την έρευνα της Αμερικής

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης του υπό εξέταση θέματος μέσα από τη μελέτη μιας ποιοτικής έρευνας, που έλαβε χώρα στην Αμερική, με σκοπό την εξέταση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση υγιούς σχολικού κλίματος και πνεύματος συναδελφικότητας. Συγκεκριμένα, μέσα από τις μελέτες περιπτώσεων που θα παρουσιαστούν θα φανούν αρκετές και διαφορετικές πτυχές του θέματος και παράλληλα θα έχουμε τη δυνατότητα μέσα από την κριτική ανάλυσή τους να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με το πρόβλημα του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με το άρθρο των Gray και Gardiner (2013) «*Educator - Peer Workplace Bullying: Why Leadership Must Address Incivility and Create a Quilt of Caring in the School*» το πρόβλημα του εκφοβισμού επηρεάζει την κουλτούρα του σχολείου συνολικά, και αφορά μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς. Όπως πολύ σωστά επισημαίνεται, παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει διερευνηθεί πολύ το θέμα του εκφοβισμού μεταξύ μαθητών, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τον εκφοβισμό μεταξύ συναδέλφων στον εργασιακό χώρο, του οποίου οι συνέπειες είναι εξίσου σοβαρές. Ενδεικτικά, ο Hudcovna (2007, όπ. αναφ. στο Gray & Gardiner, 2013) αναφέρει πως μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση, κατάθλιψη, άγχος, αίσθημα κατωτερότητας, ψυχοσωματικές ασθένειες σχετιζόμενες με το άγχος (πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου, αϋπνία), ακόμα και σε αυτοκτονία, σε σπάνιες, βέβαια, περιπτώσεις. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Jones (2009, όπ. αναφ. στο Gray &

Gardiner, 2013) έχουν ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι μέρες απουσίας των εκπαιδευτικών λόγω ασθένειας, με άμεση συνέπεια τις αρνητικές επιδόσεις των μαθητών.

Ο εκφοβισμός μεταξύ ενηλίκων στον εργασιακό χώρο μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως αγενής, εκδικητική, ειρωνική συμπεριφορά, κακοπροαίρετη και άδικη κριτική, προσβολές και συγκρούσεις. Επιπλέον, ο Gruenert (2006, όπ. αναφ. στο Gray & Gardiner, 2013) αναφέρεται σε ομάδες εκπαιδευτικών (κλίκες) που λειτουργούν ως άτυποι ηγέτες στο σχολείο και στοχοποιούν συναδέλφους, τους οποίους υποτιμούν, δυσφημούν, τους περιθωριοποιούν και εσκεμμένα τους απομονώνουν. Παράλληλα, ο ίδιος σημειώνει πως τα συνήθη θύματα είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, οι οποίοι με τη σειρά τους, αφού επιβιώσουν, έχουν τη σφοδρή επιθυμία να κάνουν το ίδιο στους επόμενους, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μια ανάλογη κουλτούρα. Αυτό ακριβώς το ενδεχόμενο αποτελεί, κατά την άποψή μας, μια από τις πιο επικίνδυνες συνέπειες του προβλήματος, καθώς οδηγεί σε παγιωμένες συμπεριφορές που τείνουν να αναπαράγονται. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή είναι προφανές πως βασίζεται στο θυμικό και όχι στη λογική. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε πως το συγκεκριμένο συμπέρασμα, που παρουσιάζεται στο άρθρο, έχει γενικευτικό χαρακτήρα, καθώς άτομα με ισχυρό προσωπικό αξιακό σύστημα και κριτική ικανότητα σε ανάλογη περίπτωση θα αντιδράσουν με σύνεση και δε θα μετατραπούν από θύματα σε θύτες, προκειμένου να νιώσουν καλύτερα.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση κάθε μελέτης περίπτωσης, θα αναφερθούμε στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (multicase model). Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής εστιάζει στο θέμα και το διερευνά μέσω σκόπιμα επιλεγμένων περιπτώσεων, έτσι ώστε να αναδειχτούν διαφορετικές οπτικές του θέματος. Ως μέσο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη τυχαίου δείγματος τριών διευθυντών και τριών εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. Σημειώνεται πως οι αρχικές ερωτήσεις της συνέντευξης σε καμία περίπτωση δεν προδιέθεταν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν πως έχουν βιώσει κάποια εμπειρία εκφοβισμού. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες: 1) Ποια η εμπειρία τους από τις σχέσεις με τους συναδέλφους στο σχολείο; 2) Ποιος ο ρόλος του διευθυντή στην οριοθέτηση αυτών των εμπειριών;

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, οι ερευνητές δημιούργησαν μία δεξαμενή πιθανών συμμετεχόντων με ποικίλα χαρακτηριστικά, από την οποία, μετά από επεξεργασία μέσω της σκάλας Likert, αντλήθηκε το δείγμα για τις συνεντεύξεις. Ειδικότερα, ζήτησαν μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, από 400 διευθυντές και εκπαιδευτικούς από τρεις πολιτείες της Αμερικής να απαντήσουν σε δημογραφικά ερωτήματα, όπως φύλο, ηλικία, σεξουαλικό προσανατολισμό, ερωτήματα σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας και την υπηρεσιακή τους κατάσταση, και τέλος ερωτήματα σχετικά με το αν έχουν βιώσει θετικές ή αρνητικές εμπειρίες στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι συνεντεύξεις του τυχαίου δείγματος. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Νοέμβριο και σε μερικές περιπτώσεις συγκεντρώθηκαν και συμπληρωματικά δεδομένα τον Ιανουάριο από κάποιους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, μέσω τηλεφώνου και με ανταλλαγή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ο χρόνος για την καθεμιά κυμαινόταν

από δύο έως τέσσερις ώρες. Επιτόπιες παρατηρήσεις στον χώρο των σχολείων δε συμπεριελήφθησαν στην παρούσα έρευνα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην πολιτική που ακολουθούνταν κάθε σχολείο, προκειμένου να φανεί το κλίμα που επικρατούσε σε αυτό, καθώς και στα συμπεράσματα και τις προσωπικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων.

Η άποψή μας είναι πως, μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η αντικειμενικότητα, επειδή τα ερωτήματα δεν προδίκάζαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Εξάλλου, το παραπάνω αποδεικνύεται και από τον ισχυρισμό των ερευνητών πως, σε περίπτωση που οι απαντήσεις έδειχναν πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν βιώσει κάποια αρνητική εμπειρία, η έρευνα δε θα συνεχιζόταν. Επιπλέον, η αξιοπιστία ενισχύεται και από την ετερότητα των συμμετεχόντων στη συνέντευξη μέσω της προεπιλογής δείγματος. Ωστόσο, θεωρούμε πως οι επιτόπιες παρατηρήσεις στον χώρο εργασίας, και στην προκειμένη περίπτωση στο σχολείο, θα διασφάλιζαν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, εφόσον είναι πιθανόν οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, λόγω της άμεσης εμπλοκής τους και της συνακόλουθης συναισθηματικής φόρτισής τους, να διακρίνονταν από τάσεις υπερβολής και υποκειμενικότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αποκαλυπτικά. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις περιελάμβαναν διάφορες μορφές εκφοβισμού και αναλύθηκαν θεματικά. Κάθε μελέτη περίπτωσης ρίχνει φως και σε άλλη πλευρά του φαινομένου. Πιο αναλυτικά, η πρώτη μελέτη περίπτωσης αναφέρεται στη λεκτική κακοποίηση, με χρήση παρωνυμίων, γυνάικας εκπαιδευτικού από άνδρες συναδέλφους μπροστά σε μαθητές και γονείς. Συγκεκριμένα, ο θύτης ήταν προπονητής με υψηλό κύρος στο σχολείο και προστατευόταν από τον διευθυντή. Η εκπαιδευτικός πίστευε πως ο διευθυντής έπρεπε να αντιμετωπίσει το θέμα άμεσα και να απομακρύνει τον προπονητή. Αντίθετα, αυτό που εισέπραξε ήταν η απροθυμία του διευθυντή να ασχοληθεί με το θέμα και η αποσιώπηση του περιστατικού. Παράλληλα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων έχει άμεσο αντίκτυπο σε γονείς και μαθητές. Το αποτέλεσμα ήταν να μετακινηθεί η ίδια σε άλλο σχολείο. Πρόκειται, κατά τη γνώμη μας, για την τυπική περίπτωση επίδειξης ισχύος, χαρακτηριστικής του εκφοβισμού, κατά την οποία ο δημοφιλής και αρεστός στον διευθυντή αισθάνεται υπεροχή και κάνει κακή χρήση της δύναμής του.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης εξετάζει την αντίθετη, θα λέγαμε, περίπτωση από την παραπάνω και έρχεται να καταρρίψει την άποψη πως μόνο οι έχοντες δύναμη ασκούν εκφοβισμό. Έτσι περιγράφεται η περιθωριοποίηση, απομόνωση και γενικότερη αλλαγή στάσης προς συνάδελφο, μόλις ανέλαβε τη θέση του διευθυντή στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έπαψαν πλέον να είναι ανοιχτοί απέναντί του, τον ξεχώρισαν και τον αντιμετώπιζαν σαν να ήταν εναντίον τους. Ο ίδιος έλαβε δράση, προσπαθώντας να καταλάβει την κουλτούρα του σχολείου και να έρθει σε κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους. Δημιούργησε κλίμα οικειότητας, τους μιλούσε σε ανθρώπινο επίπεδο και ήταν ανοιχτός να τους ακούσει. Το συμπέρασμά στο οποίο κατέληξε ήταν πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα έπρεπε, κατά τη γνώμη μας, να είχε μελετηθεί σε βάθος χρόνου, έτσι ώστε να γνωρίζαμε αν

τελικά η τακτική που ακολουθήθηκε από τον διευθυντή απέδωσε και άλλαξε ουσιαστικά η στάση των συναδέλφων απέναντί του.

Στην τρίτη μελέτη περίπτωσης περιγράφεται η απομόνωση και λεκτική κακοποίηση νέας εκπαιδευτικού στο σχολείο από τον διευθυντή και τους συναδέλφους της. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής της δεν επεδείκνυε σεβασμό απέναντί της, καθώς συνήθιζε να της φωνάζει ενώπιον των μαθητών της μέσα στη σχολική αίθουσα, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό το κύρος της. Το χειρότερο από όλα όμως ήταν πως δεν την υποστήριξε, ακόμη και όταν η εκπαιδευτικός του ανέφερε πως έγινε αποδέκτρια αγενούς συμπεριφοράς από τον σύμβουλο. Η ίδια πιστεύει πως η αλλαγή στο κλίμα ξεκινά πάντα από τον διευθυντή, ο οποίος οριοθετεί τις σχέσεις και τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Τελικά, απογοητευμένη από τον εκφοβισμό που δέχτηκε από διευθυντή και συναδέλφους, μετά από δύο χρόνια αποφάσισε να μετακινηθεί σε άλλο σχολείο. Η περίπτωση αυτή έχει κοινά χαρακτηριστικά με την πρώτη, και πολύ εύστοχα θίγει το θέμα του εκφοβισμού, καθώς και πάλι ο ισχυρός, λόγω θέσης αυτή τη φορά, επιδεικνύει τη δύναμή του επιλέγοντας τον πιο αδύναμο κρίκο (νέα γυναίκα εκπαιδευτικός). Στο σημείο αυτό θα προσθέσουμε πως και σε αυτή, όπως και στην πρώτη περίπτωση, η συμπεριφορά του θύτη υποκρύπτει σεξιστική νοοτροπία.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω περιπτώσεις, στην τέταρτη μελέτη περίπτωσης ο εκπαιδευτικός, που έκανε αγενή σχόλια εναντίον συναδέλφου του ενώπιον μαθητών, αντιμετωπίστηκε από τους υπόλοιπους συναδέλφους, χωρίς να χρειαστεί να αναφερθεί το περιστατικό στον διευθυντή. Η διευθύντρια της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας θεωρεί πως ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς μέχρι ενός ορίου, χωρίς να υποσκιάσουν τον διευθυντή, οι συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων λύνονται χωρίς να χρειάζεται η παρέμβασή του. Η ίδια ορθά συμπληρώνει πως ο διευθυντής οφείλει να συζητά με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζοντάς τους πάντα ως ισότιμους συνομιλητές, χωρίς να είναι επικριτικός απέναντί τους. Κατά την άποψή μας, η τακτική της διευθύντριας είναι παρακινδυνευμένη και μπορεί να διαταράξει επικίνδυνα τις ισορροπίες, σε περίπτωση που οι συνάδελφοι δεν είναι αρκετά ώριμοι και θελήσουν να αποκτήσουν μεγάλη εξουσία και να μη λειτουργήσουν ισότιμα. Εξάλλου, ο διευθυντής, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Andrews και Soder (1987, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014), οφείλει να είναι ορατός σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου και ιδιαίτερα στην επίλυση συγκρούσεων. Τέλος, και σε αυτή την περίπτωση καλό θα ήταν να γνωρίζαμε αν τελικά η τακτική της διευθύντριας απέδωσε θετικά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Στην επόμενη μελέτη περίπτωσης, πέμπτη, ένας εκπαιδευτικός περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε όταν ανέλαβε διευθυντής σχολείου. Αυτό που κυρίως τον απασχόλησε ήταν πως θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το πρόβλημα των παγιωμένων στάσεων και συμπεριφορών που έχουν αναπτύξει οι παλαιότεροι συνάδελφοί του, με αποτέλεσμα να αντιστέκονται σε κάθε είδους αλλαγή και να δημιουργείται κλίμα διχασμού μεταξύ του καινούριου διευθυντή και των παλιών συναδέλφων στο σχολείο. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν πως ο διευθυντής πρέπει να προβαίνει μόνο σε ουσιαστικές και αναγκαίες αλλαγές, και όχι να οδηγείται σε αυτές, μόνο για να φανεί πως έκανε κάτι καινούριο.

Συμπληρωματικά, θεωρεί πως χρειάζεται να κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του, να ακούει προσεκτικά όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, να αναπτύσσει έναν ειλικρινή διάλογο επικοινωνίας μαζί τους και στο τέλος να επιδιώξει οποιαδήποτε αλλαγή. Και στην περίπτωση αυτή όμως, για να έχουμε ολοκληρωμένη άποψη, πιστεύουμε πως χρειάζεται να συνεχιστεί η έρευνα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Τέλος, στην έκτη μελέτη περίπτωσης θίγεται η περίπτωση του μεροληπτικού διευθυντή που συστηματικά κάνει διακρίσεις μεταξύ των συναδέλφων. Η ψυχολόγος που εργάστηκε στο συγκεκριμένο σχολείο ένιωθε άβολα, καθώς δε συμπεριλαμβανόταν σε αυτούς που συμπαθούσε ο διευθυντής. Συνακόλουθα, η έλλειψη σεβασμού από τον διευθυντή επηρέαζε και τη συμπεριφορά των συναδέλφων της. Υπήρχαν «ομάδες ελίτ» με τις οποίες η εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να συνεργαστεί. Επιπλέον, διαπίστωνε πως συχνά οι συνάδελφοί της απέκρυπταν εσκεμμένα πληροφορίες, προκειμένου να φανεί ανεπαρκής στη δουλειά της. Η θέση της ψυχολόγου είναι πως για να αποφευχθούν μεροληπτικές συμπεριφορές απαιτούνται επικοινωνία και διαφανείς διαδικασίες. Θεωρούμε πως μέσα από τη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται ξεκάθαρα ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Θα λέγαμε πως ο διευθυντής είναι αυτός που δίνει τον τόνο στον σύλλογο διδασκόντων και η δική του συμπεριφορά επηρεάζει και τις συμπεριφορές των συναδέλφων, όπως έγινε εμφανές και από την τελευταία περίπτωση.

Όλες οι παραπάνω μελέτες περίπτωσης θεωρούμε πως είναι αντιπροσωπευτικές για το θέμα που εξετάζουμε. Προκειμένου όμως να τις αποτιμήσουμε και να μελετήσουμε επαρκώς το πρόβλημα του εκφοβισμού, θα ήταν χρήσιμο να είχε προστεθεί και ένα ακόμη ερώτημα στην έρευνα, που θα αφορούσε το μοντέλο ηγεσίας που θεωρούν ενδεδειγμένο οι συμμετέχοντες για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Με τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό οι ερευνητές θα μπορούσαν να προσεγγίσουν καλύτερα το θέμα, κυρίως ως προς τις προτάσεις αντιμετώπισής του.

Το βασικό συμπέρασμα, λοιπόν, της έρευνας που μελετήθηκε είναι πως οι διευθυντές επηρεάζουν στον μέγιστο βαθμό το σχολικό κλίμα και οφείλουν να προστατεύσουν τους συναδέλφους από τον εκφοβισμό. Πολύ ορθά επισημαίνεται πως αν ο διευθυντής αδιαφορήσει για την επιθετικότητα στον χώρο εργασίας, το πιθανότερο είναι πως το ίδιο θα πράξουν και οι εκπαιδευτικοί, με συνέπεια τα περιστατικά εκφοβισμού να αυξηθούν και η επιθετικότητα να αποτελέσει χαρακτηριστικό της κουλτούρας του σχολείου. Επίσης, οι ερευνητές συσχέτισαν το αυταρχικό στυλ διοίκησης με την εμφάνιση του εκφοβισμού.

Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος, είναι προφανές πως η παρούσα μελέτη εστιάζει στον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να αντιμετωπίζει τα περιστατικά εκφοβισμού μέσω της συζήτησης, ακούγοντας προσεκτικά τα εμπλεκόμενα μέρη. Επίσης, πολύ σωστά σημειώνεται πως η μελέτη του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων θα ρίξει φως και στη μελέτη του εκφοβισμού μεταξύ μαθητών, καθώς τα δύο θέματα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

Η σημαντικότερη όμως πρόταση, σύμφωνα με τους συντάκτες του άρθρου, είναι οι ηγέτες στην εκπαίδευση να εκπαιδεύονται με την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να εντάσσεται και η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές – ηγέτες οφείλουν να επιδεικνύουν σεβασμό, καθοδήγηση και ενδιαφέρον προς όλους τους συναδέλφους και να αφουγκράζονται τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες του προσωπικού. Παράλληλα, κύριο μέλημα τους είναι να βρίσκουν τρόπους ώστε να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στη δημιουργία του σχολικού κλίματος, χωρίς να εξαιρείται κανείς. Είναι αναγκαίο να δημιουργούν κλίμα συνεργασίας και να δουλεύουν με τους συναδέλφους ως ομάδα, αντιμετωπίζοντάς τους ως ισότιμους συνεργάτες. Σε διαφορετική περίπτωση, αν αντιμετωπίζουν τους συνεργάτες τους ως υποδεέστερους, η υποταγή ως στάση περνά και στη σχολική κουλτούρα. Η πρόταση αυτή σχετίζεται με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αποτελεί τη δική μας πρόταση για την αντιμετώπιση του θέματος και θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

Προς την ίδια κατεύθυνση, της ισότητας και της συνεργασίας, προτείνεται οι ηγέτες να καθορίζουν ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές μεταξύ των συναδέλφων. Συγκεκριμένα, πρέπει να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους άτυπους ηγέτες και τις ισχυρές ομάδες που δημιουργούνται στο σχολείο, χωρίς να δημιουργήσουν επιπλέον συγκρούσεις. Όπως χαρακτηριστικά και εύστοχα επισημαίνεται, ο διευθυντής είναι αυτός που καθορίζει ποιες ομάδες και δραστηριότητες παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο σχολείο, αλλά και ποιες οδηγούνται στο περιθώριο.

3. Συγκριτική μελέτη των δύο ερευνών

Η συγκριτική μελέτη των δύο ερευνών δείχνει πως το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων δεν είναι αμελητέο, καθώς τα ποσοστά είναι πολύ υψηλά. Ωστόσο, δεν έχει λάβει της προσοχής που θα έπρεπε σε ερευνητικό επίπεδο, επειδή οι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών, παραγνωρίζοντας πως και οι δύο περιπτώσεις αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος.

Συνοψίζοντας, και οι δύο έρευνες συμφωνούν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί (έρευνα Αμερικής) ή σχεδόν όλοι (99,6% σύμφωνα με την έρευνα της Αυστραλίας) είχαν γίνει αποδέκτες κάποιας μορφής εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Αξιοσημείωτο είναι πως, αντίθετα με ότι θα περίμενε κανείς, αποδέκτες της συμπεριφοράς αυτής υπήρξαν και εκπαιδευτικοί υψηλά ιστάμενοι στην ιεραρχία σε θέσεις ισχύος (π.χ. διευθυντές). Η έρευνα της Αμερικής θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με εκείνη της Αυστραλίας (ποσοτική έρευνα), επειδή είναι ποιοτική και μέσω των συνεντεύξεων ρίχνει φως σε πολλές πτυχές του προβλήματος, παρουσιάζοντας παράλληλα και τις απόψεις των στόχων εκφοβισμού. Εξάλλου, η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα συνεντεύξεων προτείνεται και από τους συντάκτες του πρώτου άρθρου.

Ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, και οι δύο έρευνες συγκλίνουν στον καθοριστικό ρόλο του ηγέτη ως διαμορφωτή του σχολικού κλίματος. Ιδιαίτερα σε έναν εργασιακό χώρο,

όπως είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, μία σχολική μονάδα, οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν ακόμη περισσότερο στην αποτελεσματικότητά του (Κούλα, 2011). Άρα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας από τον διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών NUT (2016) παρέχει κάποια καθοδήγηση, που ενδεχομένως να βοηθούσε τους διευθυντές σχολείων προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, η έρευνα της Αυστραλίας προτείνει και τον ορισμό «διαμεσολαβητή», πρόταση πραγματικά ενδιαφέρουσα που θα δώσει έμφαση στον διάλογο και την αντιμετώπιση του προβλήματος από μια άλλη οπτική. Θεωρούμε πως με τη βοήθεια ουδέτερων ατόμων, που δεν εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα με τους στόχους και έχουν εμπειρία από διαφορετικό σχολικό κλίμα, τα περιστατικά εκφοβισμού θα αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και χωρίς τη συναισθηματική φόρτιση, που πιθανόν να έχουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι. Δυστυχώς, στη χώρα μας μία τέτοια πρόταση είναι δύσκολα υλοποιήσιμη, γιατί από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται παρέμβαση η με οποιονδήποτε τρόπο εμπλοκή τρίτων ατόμων που δεν εργάζονται στη σχολική μονάδα.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η μελέτη των δύο παραπάνω άρθρων μας έδωσε το έναυσμα αρχικά να προβληματιστούμε για το υπό εξέταση θέμα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και στη συνέχεια να προβούμε σε σκέψεις και προτάσεις για την αντιμετώπισή του. Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως το φαινόμενο του εκφοβισμού και της σχολικής βίας μεταξύ μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια και συχνές αναφορές για αυτό γίνονται και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης λόγω κάποιων ακραίων περιστατικών που σημειώθηκαν στη χώρα μας. Παράλληλα, συνέδρια, ομιλίες, ημερίδες και δράσεις για το πρόβλημα αυτό διοργανώνονται με μεγάλη συχνότητα. Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για να προφυλάξει τους μαθητές από τις αρνητικές συνέπειες του φαινομένου έχει αναπτύξει ένα δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, αναπτύσσοντας μια σειρά από δράσεις και επιμορφώσεις. Παρόλα αυτά όμως το πρόβλημα δεν έχει συνδεθεί στον βαθμό που θα έπρεπε με το σχολικό κλίμα και ιδιαίτερα με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Η σύνδεση αυτή θα οδηγούσε στη σφαιρική αντιμετώπισή του και θα έριχνε φως και σε άλλες πτυχές του και αιτίες εμφάνισής του, που τώρα μας διαφεύγουν. Ας μην ξεχνούμε πως οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν ερεθίσματα και πρότυπα για αυτούς. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Venzor (2015), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που είναι στόχοι εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους, στη συνέχεια οι ίδιοι με τη σειρά τους εκφοβίζουν τους μαθητές τους. Πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο που επηρεάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, όταν το γενικότερο σχολικό κλίμα ευνοεί τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, τότε ο μαθητής αντιδρά θετικά σε αυτές τις συμπεριφορές και τις υιοθετεί ως δική του συμπεριφορά και ανάλογα, οι κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές.

Όσον αφορά την έκταση του εκφοβισμού μεταξύ συναδέλφων στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα, καθώς έχει γίνει μόνο μία σχετική έρευνα (Kakoulakis, Galanakis, Bakoula-Tzoumaka, Darvyri, Chrousos, & Darvyri, 2015). Είναι γεγονός πως θέματα που σχετίζονται με την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις δε βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος και πολύ πιθανόν οι εργαζόμενοι να υποβιβάζουν περιστατικά αγενούς συμπεριφοράς από συναδέλφους στην καθημερινότητά τους, αποδίδοντάς τα σε στιγμιαίο εκνευρισμό. Τα πολύ υψηλά ποσοστά όμως εκπαιδευτικών ως στόχων εκφοβισμού σε Αμερική και Αυστραλία, όπως αυτά προέκυψαν από τις έρευνες που μελετήθηκαν, σε συνδυασμό με την αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού μεταξύ μαθητών στη χώρα μας, δεν μπορούν παρά να μας προβληματίσουν και να θέσουν επιτακτική την ανάγκη διερεύνησής του και στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, συγκρίνοντας τις δύο έρευνες που παρουσιάστηκαν και με μεταγενέστερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, όπως αυτή των Riley, Duncan, & Edwards (2012a), τα ευρήματα και οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουν είναι παρόμοια. Ειδικότερα, οι Riley, Duncan, & Edwards, το 2012, προχώρησαν σε μία επιπλέον έρευνα, στην οποία εξέτασαν το φαινόμενο του εκφοβισμού σε δείγμα περισσότερων από 2500 συμμετεχόντων με βάση 10 δημογραφικές ταξινομήσεις. Στα πορίσματα της έρευνας αυτής αναφέρουν λεπτομερώς το ανθρώπινο και οικονομικό κόστος, και παράλληλα, παρέχουν χρήσιμες συμβουλές και συστάσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους διευθυντές των σχολείων. Τέλος, κατά την παρουσίαση των πορισμάτων τους της παρούσας έρευνας στο 17^ο ετήσιο συνέδριο Ηθικής και Ηγεσίας (2012b) εστίασαν στην ηθική διάσταση της ηγεσίας του σχολείου και στις ηγετικές ικανότητες που απαιτούνται για να εξασφαλιστεί μια κουλτούρα στα σχολεία που θα προωθεί την ευημερία του συνόλου και θα καταδικάζει φαινόμενα εκφοβισμού και παρενόχλησης.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες που εντοπίσαμε σχετικά με το υπό εξέταση θέμα είναι αυτές των Kakoulakis, Galanakis, Bakoula-Tzoumaka, Darvyri, Chrousos και Darviri (2015) και των Adebayo και Juliet (2014). Μάλιστα, η πρώτη είναι η μόνη έρευνα που αφορά τα ελληνικά δεδομένα, με δείγμα 265 εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας. Ένα από τα ευρήματα της ήταν η χαμηλή αυτοεκτίμηση των αποδεκτών εκφοβισμού. Τέλος, τα αποτελέσματα της δείχνουν ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, χαρακτηριστικά εξωτερικής εμφάνισης, όπως το ύψος και το βάρος δε θεωρούνται παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου. Η μόνη μεταβλητή που φαίνεται να έχει αντίκτυπο στα επίπεδα εκφοβισμού είναι ο τύπος σχολείου. Συγκεκριμένα, στα ιδιωτικά σχολεία το φαινόμενο παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα δημόσια, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με τα πορίσματα της έρευνας των Riley, Duncan, και Edwards (2011). Επίσης, σε αντίθετα πορίσματα με αυτά των δύο άρθρων που εξετάστηκαν κατέληξε και η έρευνα των Adebayo και Juliet (2014) που αφορά την Αφρική. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί σπάνια βίωσαν κάποια μορφή εκφοβισμού στον χώρο εργασίας. Ωστόσο, και από την έρευνα αυτή προκύπτει ως βασική συνέπεια του εκφοβισμού για τα θύματα η χαμηλή ψυχολογία, όπως φάνηκε και από την έρευνα του Hudcovna (2007, όπ.

αναφ. στο Gray & Gardiner, 2013). Παράλληλα, σημαντικό εύρημα της μελέτης αποτέλεσε πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα προσόντα είναι οι κύριοι αποδέκτες περιστατικών εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο. Τέλος, επισημαίνεται πως όλες οι προαναφερθείσες έρευνες εστιάζουν κυρίως στην ποσοτική αποτύπωση του φαινομένου και δε διερευνούν τον ρόλο του διευθυντή – ηγέτη στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Για τον λόγο αυτό δεν κατέστη δυνατή και η σύγκριση με την έρευνα των Gray και Gardiner (2013).

Επομένως, αναγκαία κρίνεται η περαιτέρω έρευνα για τον εκφοβισμό μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Προκειμένου να εξεταστεί αρχικά η έκταση του φαινομένου στη χώρα μας απαιτείται η διενέργεια τόσο ποσοτικής, όσο και ποιοτικής έρευνας. Παράλληλα, θα πρέπει να διερευνηθεί το προφίλ του θύτη, αλλά και του στόχου του εκφοβισμού (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση, προσόντα, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, τύπος σχολείου). Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να μελετηθεί η μορφή με την οποία εκδηλώνεται ο εκφοβισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, καθώς και οι επιπτώσεις αυτών των συνθηκών στο χώρο του σχολείου σε όλα τα μέλη της. Τέλος, καθοριστικός αποτελεί ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, οπότε θα πρέπει να εξεταστούν οι τυχόν ηγετικές του ικανότητες, οι ενέργειες του και ίσως η ακολουθία συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας στην εξάλειψη του φαινομένου του εκφοβισμού.

Καταληκτικά, φάνηκε πως ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικός, εφόσον θα πρέπει να αφουγκράζεται το περιβάλλον και τις διαρκείς αλλαγές, αξιοποιώντας την κριτική του ικανότητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες προκλήσεις. Η πρότασή μας, όπως άλλωστε διατυπώθηκε στην παρούσα εργασία, είναι αυτή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Θεωρούμε πως μέσω του ομαδικού πνεύματος, της επικοινωνίας και του υποστηρικτικού κλίματος, που προωθεί μεταξύ των συναδέλφων, μπορεί να οδηγήσει, τόσο στην επίτευξη του βασικού στόχου της παιδείας, που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου στα πλαίσια της δημοκρατίας, όσο και στην αντιμετώπιση κρίσιμων προβλημάτων, όπως ο εκφοβισμός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Adebayo A. & Juliet N. (2014). Workplace bullying: The experiences of teachers in Kuwadzana cluster, Harare, Zimbabwe. *European Scientific Journal*. 10(4), 306–319.
- Barron, O. (2002). Why workplace bullying and violence are different: protecting employees from both. In M. Gill, S. B. Fisher, V. Bowie. *Violence at work: causes, patterns and prevention* (pp. 151- 164). US : Willan.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal Mistreatment. *Education Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2003a). *Breaking the Silence: Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2003b). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' Perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422.

- Blasé, J., Blasé, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Gray, N., & Gardiner, M. (2013). Educator - Peer Workplace Bullying: Why Leadership Must Address Incivility and Create a Quilt of Caring in the School. *Journal of School Leadership*, 23(5), 813-845.
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P., & Darviri, C. (2015). Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a Sample of Greek Teachers. *Psychology*, 6, 63-74.
- NUT (National Union of Teachers) (2016). *Harassment and bullying of teachers: Guidance for workplace representatives, safety representatives and division*. Retrieved July 12, 2017, from <https://www.teachers.org.uk/help-and-advice/self-help/b/bullying>
- Orpinas, P., & Horne, M. A. (2006). *Bullying Prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. US: American Psychological Association.
- Riley, D., Duncan, J. D., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools, *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7 – 30.
- Riley, D., Duncan, D., & Edwards, J. (2012a). *Bullying of Staff in Schools*. Camberwell, Vic: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Riley, D., Duncan, D., & Edwards, J. (2012b, October). *Ethical Leadership in Tackling Bullying of Staff in Schools*. Paper presented at the 17th Annual Values and Leadership Conference, Australia, Brisbane. Retrieved July 12, 2017, from http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/481056/UCEA_RileyDuncanEdwards_Paper.pdf
- Venzor, E. (2015). *What role do teachers play in bullying behavior?* Phd Thesis. University of Texas at Arlington. Retrieved July 13, 2017, from https://uta-ir.tdl.org/uta-ir/bitstream/handle/10106/25337/Venzor_uta_2502D_13258.pdf?sequence=1

Ελληνόγλωσση

- Κούλα, Ε. Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Προς ένα πολιτισμικό διαθεματικό διδακτικό μοντέλο στην Ιστορία της Τέχνης & της
Ενδυμασίας**

Towards a cultural interdisciplinary teaching model in History of Art & Costume

Σαπφώ Α. Μορτάκη, *ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κύπρου, Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, msapfo@hotmail.com*

Sapfo A. Mortaki, *TEI of Central Macedonia, Hellenic Open University, Open University of Cyprus, Adjunct
Tutor, msapfo@hotmail.com*

Abstract: This article combines the teaching of the modules of History of Art and Costume. The history of clothing constitutes part of the study of material culture, as an aesthetic tool to express ideas, desires and beliefs that exist in society. Paintings from the Renaissance are chosen and described, since the close connection between fashion and art is strongly perceived during that time, in the broader context of the dominant ideas. The works of art are treated as evidence of visual culture, which includes all the different forms of cultural production, thus rendering clothing a cultural product. The article seeks to demonstrate that the representation of garments in art constitute a principal source of information, that lead to reliable conclusions about the evolution of fashion, the diachronic influence on individual artists as well as on the characteristics of entire artistic currents. Finally, a model of interdisciplinary teaching is proposed, where it is argued that the two modules can be discussed and taught in parallel, with the use of common interpretative tools, thus reinforcing the link between fine and applied arts.

Key words: interdisciplinary teaching, material culture, picture, clothing, history of art

Περίληψη: Το παρόν άρθρο συνδυάζει τη διδασκαλία των αντικειμένων της Ιστορίας της Τέχνης και της Ενδυμασίας. Η ιστορία της ενδυμασίας εντάσσεται στο πλαίσιο της μελέτης του υλικού πολιτισμού, ως ένα αισθητικό μέσο για την έκφραση ιδεών, επιθυμιών και πιστεύω που υπάρχουν στην κοινωνία. Επιλέγονται και περιγράφονται ζωγραφικοί πίνακες από την Αναγέννηση, καθώς από την εποχή αυτή γίνεται έντονα αντιληπτή η στενή σύνδεση της μόδας με την τέχνη, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των κυρίαρχων ιδεών. Τα έργα τέχνης αντιμετωπίζονται ως τεκμήρια του οπτικού πολιτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές μορφές πολιτιστικής παραγωγής, ανάγοντας, έτσι, την ενδυμασία σε πολιτιστικό προϊόν. Το άρθρο επιδιώκει να αποδείξει ότι οι αναπαραστάσεις των ενδυμάτων

σε έργα τέχνης αποτελούν κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, που οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα για την εξέλιξη της μόδας, αλλά και για την επιρροή που αυτή άσκησε διαχρονικά τόσο σε μεμονωμένους καλλιτέχνες όσο και στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών ολόκληρων καλλιτεχνικών ρευμάτων. Τέλος, προτείνεται ένα μοντέλο διαθεματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο υποστηρίζεται ότι τα δύο θεματικά πεδία μπορούν να εξετάζονται και να διδάσκονται παράλληλα με τη χρήση κοινών ερμηνευτικών μέσων, ενισχύοντας έτσι τη διασύνδεση μεταξύ Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματική διδασκαλία, υλικός πολιτισμός, εικόνα, ενδυμασία, ιστορία της τέχνης

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Hollander (1993: 311) το ένδυμα είναι μία μορφή οπτικής τέχνης, μία δημιουργία από εικόνες, όπου το ορατό μέρος αποτελεί το μέσο. Η Wilson (1985: 3) θεωρεί ότι πρέπει να ερευνούμε την ενδυμασία ως ένα πολιτιστικό φαινόμενο, ως ένα αισθητικό μέσο για την έκφραση ιδεών, επιθυμιών και πιστεύω που επικρατούν στην κοινωνία.

Η ιστορία του υλικού πολιτισμού, μέσα στην οποία εντάσσεται η μελέτη της ενδυμασίας, υιοθετεί μεθοδολογικά εργαλεία που άπτονται της ιστορίας της τέχνης λόγω του κοινού ιστορικού πλαισίου, κατά το οποίο διαμορφώθηκαν (Lehmann, 2005). Υποστηρίζεται ότι τα δύο θεματικά πεδία μπορούν να εξετάζονται και να διδάσκονται παράλληλα με τη χρήση κοινών ερμηνευτικών μέσων, ενισχύοντας έτσι τη διασύνδεση μεταξύ Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Στο παρόν άρθρο προτείνεται σε θεωρητικό επίπεδο ένα διαθεματικό μοντέλο διδασκαλίας της Ιστορίας της Τέχνης και της Ιστορίας της Ενδυμασίας, το οποίο βασίζεται σε μία συνδυαστική προσέγγιση των βασικών χαρακτηριστικών μεταξύ των δύο θεματικών πεδίων. Στο πρώτο κεφάλαιο, τα ζωγραφικά έργα που χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν το επιχείρημα αυτό, εξετάζονται στο πλαίσιο του υλικού πολιτισμού. Έτσι, εκτός από την αισθητική τους αξία, προσλαμβάνουν τον χαρακτήρα τεκμηρίων για την εξέλιξη της ενδυμασίας σε κάθε εποχή. Σκοπός είναι να δοθεί έμφαση στα σημεία σύγκλισης μεταξύ των δύο μαθημάτων και στην έννοια της διαθεματικότητας, όπως περιγράφεται στο δεύτερο κεφάλαιο, και όχι να παρουσιαστούν με πληρότητα τα χαρακτηριστικά της αναγεννησιακής τέχνης.

Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια, περιγράφονται επιλεγμένοι ζωγραφικοί πίνακες της περιόδου της Αναγέννησης από την Ιταλία, καθώς από την εποχή αυτή γίνεται έντονα αντιληπτή η στενή σύνδεση της μόδας με την τέχνη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των ιδεών που επικρατούσαν τότε. Σε αυτούς, απεικονίζονται με λεπτομέρειες οι ενδυματολογικές τάσεις της εποχής, ώστε υποστηρίξουμε ότι καθίσταται εφικτό να διδάσκεται η ιστορία της ενδυμασίας μέσω της ιστορίας της τέχνης ή παράλληλα με αυτήν. Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι στο τέταρτο κεφάλαιο δίνεται μία απλή περιγραφή και όχι τεχνοτροπική

ανάλυση των έργων. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά της ενδυμασίας της εποχής, έτσι όπως συνάγονται από τα συγκεκριμένα έργα τέχνης. Η θεωρητική προσέγγιση στην οποία στηρίζομαστε κυρίως είναι η εικονογραφική-εικονολογική, η οποία διατυπώθηκε από τον Panofsky, ii και όπου το έργο τέχνης ερμηνεύεται πολυδιάστατα.

Τέλος, επισημαίνονται τα εκπαιδευτικά οφέλη από την υιοθέτηση αυτού του διδακτικού μοντέλου, σύμφωνα με τη θεωρία της ενεργού οικοδόμησης της γνώσης. Ακόμη, εκφράζεται η άποψη ότι η προσέγγιση αυτή προσφέρεται για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με στόχο τη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου προωθείται η ενεργός συμμετοχή.

1. Οπτικός πολιτισμός: οι εικόνες ως πηγές για την ιστορία της ενδυμασίας

Οι εικόνες, στις οποίες εντάσσονται και οι πίνακες ζωγραφικής που χρησιμοποιούνται στη συνέχεια, αποτελούν αποδείξεις και μαρτυρίες για τις μεταβολές που σημειώθηκαν ιστορικά στις αντιλήψεις των ανθρώπων για την εικόνα τους, η οποία εκφράζεται μέσω της ενδυμασίας. Η δημιουργία των εικόνων από τον άνθρωπο, μεταξύ άλλων, έχει σκοπό την καταγραφή του περιβάλλοντός του, καταδεικνύοντας την πορεία και την εξέλιξη του πολιτισμού του (Σάλλα, 2010). Συνεπώς, η ιστορία και η διαχρονική πορεία του υλικού πολιτισμού εμφανίζεται άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μαρτυρίες των εικόνων σε κάθε εποχή (Burke, 2003; Chapman, 1993), έτσι όπως σε αυτές αποκρυσταλλώνονται όψεις και αξίες. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενδυμασία τοποθετείται και προσεγγίζεται με πολιτιστικά συμφραζόμενα (Boughton, 2011), ως μορφή δημιουργικής έκφρασης που σηματοδοτεί μία εποχή. Ο οπτικός πολιτισμός περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές μορφές πολιτιστικής παραγωγής, ανάγοντας, έτσι, την ενδυμασία σε πολιτιστικό προϊόν.

Ειδικότερα, οι αναπαραστάσεις ενδυμάτων σε έργα τέχνης αποτελούν κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, που οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα για την εξέλιξη της μόδας, αλλά και για την επιρροή που άσκησε διαχρονικά τόσο σε μεμονωμένους καλλιτέχνες όσο και στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών ολόκληρων καλλιτεχνικών ρευμάτων, καθώς κάθε εικαστικό έργο είναι το αποτέλεσμα μιας οργανωμένης μορφοποιητικής πράξης (Βάος, 2008). Η ιστορία της ενδυμασίας συνδέεται άμεσα με την ιστορία του πολιτισμού, όπως αυτή μπορεί να συντεθεί μέσα από τη μελέτη των εικόνων ως ιστορικών τεκμηρίων για κάθε περίοδο, κατά την άποψη του Warburg για τη χρήση των οπτικών μαρτυριών ως ιστορικών αποδείξεων (Burke, 2003).

Οι εικόνες μεταφέρουν με μη λεκτικό αλλά παραστατικό τρόπο πληροφορίες λόγω της δύναμης της οπτικής αποτύπωσης με την απόδοση των λεπτομερειών, ώστε προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο για τα ενδύματα, αλλά και για τα κοσμήματα, τις κομμώσεις και γενικότερα για την κοινωνική διαστρωμάτωση και ιδιαίτερα την θέση των γυναικών σε μία δεδομένη χρονική περίοδο, καθώς και για τις οικονομικές, θρησκευτικές, αισθητικές συνθήκες, αποτυπώνοντας ουσιαστικά την κοινωνία κάθε εποχής (Burke, 2003), ξεκινώντας από τις απαρχές της ιστορίας μέχρι τις μέρες μας. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε μία συνολική

ερμηνεία του έργου τέχνης (Danto, 2004). Τα έργα τέχνης αποτελούν τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας, αποτελούν έναν κώδικα σημείων (Κατσικούδης, 2011), που βοηθά στην πραγμάτευση των δύο θεμάτων λόγω του κοινού ιστορικού υποβάθρου. Η τέχνη αντιμετωπίζεται ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο, όπως διαμορφώνεται στα πλαίσια διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων, τονίζοντας την κοινωνική αξία των έργων (Κούβου, 2010). Αποτυπώνουν το σύνολο και βοηθούν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις επιδράσεις της μόδας σε διάφορες χώρες, όπως και για την αναβίωση στοιχείων σε διαφορετικές εποχές. Πολλές φορές προσφέρουν σημαντικά στοιχεία και για την κατασκευή των ενδυμάτων, συνδέοντας την ιστορία της ενδυμασίας και με αυτήν της τεχνολογίας (Burke, 2003). Επίσης, μπορούν να προσεγγιστούν από διαφορετικές επιστημονικές πλευρές λόγω της πολυσημίας και των πολλαπλών συμβόλων που φέρουν. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι πίνακες ζωγραφικής ενέχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του στιλ κάθε εποχής και για τον λόγο αυτό θεωρούμε ότι η ιστορία της ενδυμασίας εξελίσσεται σε άμεση συνάρτηση με την ιστορία της τέχνης, συνδέοντας τα δύο αυτά θεματικά πεδία δυναμικά.

Η ιδιότητά τους ως αυτόπτες μάρτυρες των εξελίξεων συχνά ενισχύεται από την υπογραφή ή εμφάνιση των καλλιτεχνών μέσα σε αυτό, όπως στην περίπτωση του γνωστού πίνακα Οι αρραβόνες του Αρνολφίνι, όπου ο Jan van Eyck αφήνει το στίγμα του (Gombrich, 1982). Γενικά, οι εικόνες αναπαριστούν τις ιδέες, τις αξίες και τα πιστεύω κάθε εποχής (Duncum, 2010) και ερμηνεύονται με βάση τα εκάστοτε δεδομένα. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι μέσα σε πολιτιστικά συμφραζόμενα η έννοια της ενδυμασίας, ως κοινωνική έκφραση, ενέχει ένα δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα (Thornquist, 2014), ώστε για τη διδασκαλία της ιστορίας της χρησιμοποιούνται όροι από την ιστορία της τέχνης.

2. Μία πρόταση για ένα μοντέλο διαθεματικής διδασκαλίας

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης συντελεί στην καλλιέργεια της παρατήρησης, της κατανόησης, της ερμηνείας, της κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα ευνοεί την αφύπνιση του ενδιαφέροντος για προσωπική δράση και δημιουργία (Βάος, 2008), έτσι ώστε, εκτός από την απόκτηση γνώσεων, καλλιεργείται η ερμηνευτική ικανότητα των εκπαιδευόμενων (Eisner, 2002; Efland, 2002). Η ανάλυση των μορφικών χαρακτηριστικών ενός έργου, που στην περίπτωσή μας ταυτίζονται με την περιγραφή των ενδυμάτων, προσφέρουν οργανωμένη γνώση τόσο για την τέχνη όσο και την ενδυμασία. Με την τοποθέτηση του έργου τέχνης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία για κατανόηση της δυναμικής φύσης του πολιτισμού και των μεταβολών στα χαρακτηριστικά και στα στιλ κάθε εποχής. Έχει, άλλωστε, υποστηριχτεί ότι οι εικαστικές τέχνες έχουν σημαντική εκπαιδευτική αξία και είναι ικανές να υποκινήσουν τη μάθηση (Gardner, 2004; Boughton, 2011), καθώς συντελούν στην οπτικοποίηση των πληροφοριών. Αναφερόμαστε σε μία διαθεματική προσέγγιση, καθώς κάθε εικόνα παραπέμπει σε ποικίλα πολιτιστικά συμφραζόμενα (Duncum, 2010), τοποθετώντας τις δύο επιστήμες στο πλαίσιο των σπουδών του οπτικού πολιτισμού, συνδέοντας ουσιαστικά δύο γνωστικά αντικείμενα (Marshall, 2005; Boughton, 2011).

Με τον τρόπο αυτό αποκαλύπτονται διασυνδέσεις, που διευκολύνουν την κατανόηση μιας εποχής και, κατά συνέπεια, τη μάθηση. Η τέχνη αντιμετωπίζεται ως τρόπος μάθησης, μέσω της οποίας δομείται νέα γνώση (Marshall, 2011). Συσχετίζεται με έννοιες όπως η αναπαράσταση, η έκφραση και η αισθητική, ακολουθώντας τις εξελίξεις, έτσι ώστε ένα έργο τέχνης εκτός από αυτήν του την ιδιότητα, αντανακλά ένα σύστημα ιδεών (Miller, 2007). Στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης ενισχύονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και η κατανόηση θεμελιωδών εννοιών (Marshall, 2010).iii Η τέχνη συνδέεται με πολλά διδακτικά αντικείμενα καθώς εμπεριέχει μηνύματα, περιεχόμενο και ιδέες έξω από το έργο τέχνης (Marshall, 2010), αντικατοπτρίζοντας το ευρύτερο πλαίσιο μιας εποχής. Για τον λόγο αυτό τα δύο αντικείμενα μπορούν να προσεγγιστούν με τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία, υιοθετώντας μία κοινωνική προσέγγιση που ερευνά τις δυναμικές κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν κάθε εποχή (Candy, 2004). Μέσω της ερμηνείας των χαρακτηριστικών του έργου τέχνης ενισχύεται η γνώση, ώστε να εφαρμοστεί και στην περιγραφή των αντίστοιχων ενδυμάτων κάθε εποχής, μέσω της μεταφοράς και της προβολής τους επάνω σε αυτά (Marshall, 2010). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευόμενοι ενισχύουν τις αντιληπτικές και αναλυτικές δεξιότητές τους (Marshall, 2010). Με τον τρόπο αυτό προκύπτει εμπέδωση της γνώσης, καθώς πραγματοποιείται η εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, όπως υποστηρίζει και ο Dewey (1991).

Μέσω της τέχνης μπορεί να επιχειρηθεί διαθεματική διδασκαλία, με σκοπό την προσφορά συνολικής εμπειρίας και κατανόησης (Κούβου, 2010). Σκοπός της χρήσης ζωγραφικών έργων είναι να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και των δύο θεματικών πεδίων, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μεθοδολογικά και ερμηνευτικά εργαλεία (Αλεξάκη, 2004). Μέσω της εμπλοκής με την τέχνη, αναπτύσσεται κριτική και δημιουργική σκέψη, αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και αναπτύσσεται η προσωπικότητα με τη δημιουργία εμπειριών (Dewey, 1934).

3. Τέχνη και ενδυμασία στην Αναγέννηση: μία σύντομη εισαγωγή

Η εποχή της Αναγέννησης (15ος και 16ος αιώνας) σηματοδοτεί το τέλος του Μεσαίωνα και την αρχή των νεότερων χρόνων (Γεωργιτσογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Ξεκίνησε από την Ιταλία στο τέλος περίπου του 14ου αιώνα, η οποία αποτέλεσε το επίκεντρό της καθ' όλη τη διάρκεια του 15ου αιώνα και αργότερα επηρέασε όλη σχεδόν την Ευρώπη (Λαμπράκη-Πλάκα, 2004). Τη χρονική αυτή περίοδο σημαντικά γεγονότα, πολιτικά και κοινωνικά, συντελούν στην ανάπτυξη της οικονομίας και δημιουργούνται συνθήκες για την καλλιέργεια των γραμμάτων και των τεχνών (Μάρεϋ & Μάρεϋ, 1995). Αναπτύσσεται μια καινούργια φιλοσοφία, ο ανθρωπισμός ή ουμανισμός, η οποία κατέστησε τον άνθρωπο το κέντρο της δημιουργίας (Mackrell, 2005), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων και σε αντίθεση με τη θεοκρατική αντίληψη του Μεσαίωνα (Laver, 1996). Οι νέες αντιλήψεις, εμπνευσμένες από την επιθυμία για επαναφορά της δόξας της κλασικής Ελλάδας και της Ρώμης (Turner, 2011), για τις τέχνες, τα γράμματα και τη διακόσμηση, μαζί με τις κοινωνικές αλλαγές στη δομή των χωρών, ήταν φυσικό να επηρεάσουν και την ενδυμασία (Βουγιούκα,

1998), η οποία αποτελεί τρόπο ζωής και συμπεριφοράς των ανθρώπων, ώστε αυτή να λάβει άλλη διάσταση και να συμπορευθεί με τις υπόλοιπες δραστηριότητες στο χώρο (Λαγάκου, 1998). Από τις σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης για την αναγεννησιακή ενδυμασία αποτελούν οι ζωγραφικοί πίνακες της εποχής, οι οποίοι, λόγω της ρεαλιστικής τεχνοτροπίας που χρησιμοποιείται, αποδίδουν τα ενδυματολογικά στοιχεία όσων εικονίζονται συνήθως όπως είναι στην πραγματικότητα, με όλες σχεδόν τις λεπτομέρειες (Γεωργιτισογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Ακόμα και οι πίνακες με θρησκευτικά θέματα εικονίζουν ανθρώπους με ρούχα που ήταν της μόδας την εποχή των καλλιτεχνών (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009).

Τα χαρακτηριστικά της ενδυμασίας διαμόρφωσαν διάφοροι παράγοντες, όπως οι πνευματικές αξίες και οι αισθητικές αντιλήψεις της εποχής, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οι εμπορικές ανταλλαγές, τα θρησκευτικά κινήματα, οι απόψεις περί εθνικότητας και οι γάμοι των βασιλέων μεταξύ των βασιλικών οικογενειών της Ευρώπης. Με τις μετακινήσεις των βασιλισσών εξαπλώνονταν οι πληροφορίες και διαμορφώνονταν οι μόδες (Laver, 1996; Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009). Οι αυλές, επίσης, των ηγεμόνων λειτουργούσαν ως κέντρα μόδας και οι ενδυματολογικές τάσεις διαδίδονταν συνεχώς από τη μια χώρα στην άλλη (Λαγάκου, 1998). Η κομψότητα θεωρούνταν απόδειξη κοινωνικής θέσης και είχε συμβολική αξία, ώστε θεσπίστηκαν νόμοι που καθόριζαν λεπτομέρειες της ενδυμασίας και κυρίως για τη γυναικεία (Βουγιούκα, 1998).

Η αναγεννησιακή ενδυμασία καθορίστηκε διαδοχικά από το στιλ που δημιουργήθηκε σε τρεις διαφορετικές χώρες, την Ιταλία, τη Γερμανία και την Ισπανία (Λαγάκου, 1998). Παρότι η ενδυμασία ξεκίνησε από την ίδια έμπνευση εμφανιζόταν με διαφορετική ερμηνεία σε κάθε χώρα (Βουγιούκα, 1998). Αφετηρία και πρωτοπόρος ήταν η Ιταλία, με σπουδαία κέντρα τη Φλωρεντία, τη Ρώμη, τη Βενετία, το Μιλάνο, τη Σιένα, την Πίζα καθ' όλο τον 15ο αιώνα (Λαγάκου, 1998). Κατά τον 16ο αιώνα, όταν η Ιταλία άρχισε να παρακμάζει οικονομικά και πολιτικά, απώλεσε και την πρωτοπορία στον τομέα της ενδυμασίας. Μετά τον 15ο αιώνα αναδείχθηκαν στην Ευρώπη άλλα κέντρα που επηρέασαν την ενδυμασία: η Γερμανία από το 1510 έως το 1550, με όλες τις υπερβολές της, και η Ισπανία από το 1550 έως το 1600. Συγχρόνως, τον 16ο αιώνα, δημιουργήθηκαν και δευτερεύοντα κέντρα, όπως η Γαλλία και η Αγγλία (Βουγιούκα, 1998). Σημαντικοί ζωγράφοι προέβαλαν τις προσωπικότητες αυτών που εικονίζονται, ενώ απέδιδαν το ένδυμα της εποχής με κάθε λεπτομέρεια (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009). Και τα σχέδια, ακόμη, των υφασμάτων απεικονίζονταν λεπτομερώς στο έργο των ζωγράφων (Γεωργιτισογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Άλλωστε, αρκετοί ζωγράφοι σχεδίαζαν ενδύματα, σχέδια για υφάσματα και υφαντά, ακόμα και κοσμήματα. Αυτό οφείλεται στην αναβίωση του κλασικού πνεύματος (Λυδάκης, 2002), με αποτέλεσμα οι καλλιτέχνες να έχουν μελετήσει τους συναδέλφους τους από την αρχαιότητα σχετικά με την αναπαράσταση των ενδυμάτων. Αυτή η επανακανάλυση της μορφής και της απόδοσης των ενδυμάτων, μαζί με την αντίληψη ότι η τέχνη μιμείται τη φύση, οδήγησε τους καλλιτέχνες του 15ου και 16ου αιώνα στην υιοθέτηση του δικού τους ρεαλιστικού τρόπου αναπαράστασης των ενδυμασιών, κατά τα πρότυπα της εποχής. Τον 16ο αιώνα, ακόμη,

κυκλοφόρησε το πρώτο βιβλίο με ενδυμασίες, βοηθώντας στη διάδοση της μόδας (Mackrell, 2005).

4. Η γυναικεία ενδυμασία στην Ιταλία (15^{ος}-16ος αιώνας): περιγραφή πινάκων ζωγραφικής

Η παρακάτω νωπογραφία αναπαριστά τη Γέννηση της Παναγίας και ανήκει στον πρώτο αιώνα της Αναγέννησης.



Εικ. 1: Domenico Ghirlandaio, *Η γέννηση της Παναγίας*, 1486-1490, Santa Maria Novella, Φλωρεντία

Βλέπουμε ένα σπίτι, πιθανόν της τεχνοτροπίας του τέλους του 15ου αιώνα, και παρακολουθούμε μία τυπική επίσκεψη εύπορων κυριών της καλής κοινωνίας, συγγενών της Αγίας Άννας, που ήρθαν να τη συγχαρούν για τη γέννηση της Παναγίας (Gombrich, 1998). Τον πίνακα, σε πρώτο πλάνο, μπορούμε να τον χωρίσουμε σε δύο μέρη. Από τη μια πλευρά όρθιες οι κυρίες που περιμένουν στη σειρά να δώσουν τις ευχές τους στη μητέρα της Παναγίας και από την άλλη την Αγία Άννα και το οικογενειακό της περιβάλλον, που ετοιμάζεται να περιποιηθεί το νεογέννητο παιδί.

Η πρώτη στη σειρά γυναικεία μορφή είναι ενδεδυμένη με μακρύ φόρεμα που αποτελείται από εφαρμοστό μπούστο, που δένει στο μπροστινό μέρος με κορδόνια, ενωμένο με αρκετά φαρδιά πτυχωτή φούστα ανασηκωμένη στη μέση, ώστε να τονίζεται η κοιλιακή χώρα. Το ντεκολτέ είναι ωοειδές και τα κορδόνια στο μπούστο αφήνουν να φαίνεται το φόρεμα που φοράει από κάτω. Τα μανίκια είναι εφαρμοστά με ελικοειδείς προεκτάσεις, πιασμένα στους ώμους, σχιστά στα πλάγια, αφήνοντας να διακρίνεται το πουκάμισο. Το ύφασμα είναι μπροκάρ με διάφορα σχέδια. Το στήθος είναι επίπεδο. Τα ξανθά της μαλλιά είναι πιασμένα σε μακριά κοτσίδα, αφημένα ελεύθερα από το μέσον της πλάτης. Η δεύτερη μορφή, η οποία καλύπτεται εν μέρει από την πρώτη και την τρίτη, είναι ενδεδυμένη με θαλασσί φόρεμα καλής ποιότητας, φαρδύ με στρογγυλή λαιμόκοψη, γαρνιρισμένη με χρυσό σιρίτι και, παρότι είναι αρκετά ψηλή, αφήνει να διακρίνεται η δαντέλα του λευκού πουκαμίσου της. Τα μανίκια είναι πιασμένα στους ώμους, σχιστά στα πλάγια, ενωμένα με σιρίτι και επιτρέπουν να

διακρίνονται οι προεκτάσεις του βυσσινί φορέματος που φοράει από κάτω. Το κεφάλι της σκεπάζεται με λευκό κάλυμμα κεφαλής. Με τα δυο της χέρια κρατά το φόρεμα, ώστε σχηματίζονται πτυχώσεις.

Η τρίτη γυναικεία μορφή φοράει ριχτό φαρδύ φόρεμα με ουρά γαρνιρισμένο στον ποδόγυρο με χρυσό σιρίτι και μανίκια εφαρμοστά και πρόσθετα στους ώμους (είναι στερεωμένα με κορδόνια). Η λαιμόκοψη, σε σχήμα V, είναι χαμηλή και στολισμένη και αυτή με χρυσό σιρίτι. Με τα δυο της χέρια στο ύψος της κοιλιάς, ανασηκώνει το φόρεμά της, ώστε σχηματίζονται πτυχώσεις, και ελάχιστα αφήνει χαμηλά να φαίνεται το δεύτερό της φόρεμα, σε πράσινο χρώμα, το οποίο επίσης διακρίνεται στα μανίκια και στο μπούστο, όπου είναι κομμένο και ενωμένο με σιρίτι, ώστε από κάτω φαίνεται το λευκό πουκάμισο. Το κεφάλι καλύπτεται με απλό κάλυμμα κεφαλής που επιτρέπει να φαίνονται μπροστά τα ξανθά καλοχτενισμένα της μαλλιά, κομμένα στο ύψος των αυτιών. Η τέταρτη μορφή φοράει μακρύ, φαρδύ πράσινο φόρεμα γαρνιρισμένο με χρυσό σιρίτι στον ποδόγυρο, το οποίο ανασηκώνει με το δεξί της χέρι, σχηματίζοντας πτυχώσεις. Τόσο το κεφάλι όσο και ο λαιμός της είναι καλυμμένα με απλό λευκό μαντήλι. Η πέμπτη γυναίκα είναι ντυμένη με μονοκόμματο βαθυκόκκινο φόρεμα καλής ποιότητας με πολλές πτυχώσεις, στερωμένο με ζώνη στη μέση, ώστε να τονίζεται η κοιλιά της. Η λαιμόκοψη είναι στρογγυλή, αρκετά ψηλή και γαρνιρισμένη με πλατύ χρυσό σιρίτι. Από πάνω της έχει ρίξει θαλασσί φαρδύ επανωφόρι με ουρά, στολισμένο με χρυσό σιρίτι, το οποίο στο ύψος της μέσης και της κοιλιάς συγκρατεί με τα δυο της χέρια. Με απλό μαντήλι, που πέφτει ελεύθερα, έχει καλύψει το κεφάλι της.

Από τη δεξιά πλευρά υπάρχουν τέσσερις γυναικείες φιγούρες. Η Αγία Άννα, καθισμένη σε καναπέ, κρατά στην αγκαλιά της με τα δυο της χέρια τη νεογέννητη κόρη της. Είναι ντυμένη με φαρδύ πράσινο φόρεμα καλής ποιότητας, ανοικτό σε σχήμα V στο μπούστο, με αποτέλεσμα να διακρίνεται το καφετί φόρεμα που φοράει από κάτω και το οποίο είναι κομμένο μπροστά και ενωμένο με σιρίτια, αφήνοντας να διακρίνεται το λευκό πουκάμισό της, που σχηματίζει πλούσιο γιακά καλύπτοντας το στήθος, προϋπόθεση σεμνότητας αυτής που το φοράει (Λαγάκου, 1998). Τα μανίκια είναι στενά, πρόσθετα, και αφήνουν να διαφαίνεται το πουκάμισο. Στο πίσω μέρος του κεφαλιού της φέρει μικρό κάλυμμα, ώστε φαίνονται τα καλοχτενισμένα ξανθά της μαλλιά, κομμένα μπροστά ως το λαιμό της. Δεξιά της μια νεανική γυναικεία μορφή, γονατισμένη προς την πλευρά της με το δεξί της χέρι αγγίζει το παιδί και, έχοντας ήδη αντιληφθεί την παρουσία των συγγενών, έχει στρέψει το κεφάλι της προς αυτές. Φοράει φαρδύ μπροκάρ χρυσοποίκιλτο φόρεμα, στερεωμένο στη μέση με ζώνη, στενά μανίκια μαζεμένα στον αγκώνα, που αφήνουν να φαίνονται τα μανίκια που βυσσινί φορέματος που φορά από κάτω και το οποίο είναι αρκετά μακρύ και φαρδύ που συσσωρεύεται στο πάτωμα. Η λαιμόκοψη σε σχήμα V είναι αρκετά βαθιά και από κάτω φαίνεται η πουκαμίσα γαρνιρισμένη με άσπρη δαντέλα. Το κεφάλι είναι ακάλυπτο και τα καλοχτενισμένα ξανθά της μαλλιά είναι χωρισμένα στη μέση. Αριστερά της Αγίας Άννας, μια νεαρή ελαφρά σκυμμένη γυναικεία μορφή ρίχνει νερό σε ένα δοχείο στο πάτωμα. Φοράει ένα αέρινο φαρδύ εξωτερικό φόρεμα αμάνικο, χρυσαφί, στερεωμένο στη μέση και στους γοφούς με ζώνη, ώστε να ανασηκώνεται. Στο μπούστο δένει με κορδόνια και από κάτω φορά ένα

επίσης αέρινο φαρδύ πράσινο φόρεμα με πρόσθετα μανίκια κομμένα στον αγκώνα, ώστε διακρίνονται τα μανίκια του εσωτερικού πουκαμίσου. Τα ξανθά μαλλιά της είναι πιασμένα σε κότσο, ενώ ένα μαντήλι ριγμένο στο λαιμό της αιωρείται κάτω από τη μασχάλη της. Δίπλα της, σε υπερυψωμένο κάθισμα, μια άλλη γυναικεία μορφή, πιο ηλικιωμένη, στραμμένη προς την Αγία Άννα, φοράει φαρδιά πτυχωτή γκρίζα φούστα και εφαρμοστό μπούστο σε χρώμα βυσσινί με ψηλή στρογγυλή λαιμόκοψη και εφαρμοστά μανίκια. Με απλό μαντήλι έχει καλύψει το κεφάλι και τους ώμους της.

Σε δεύτερο πλάνο, στο κεφαλόσκαλο, ο σύζυγος της Αγίας Άννας, Ιωακείμ, υποδέχεται και εναγκαλίζεται μια νεαρή κυρία, προφανώς συγγένισσα, η οποία είναι ενδεδυμένη με φαρδύ πράσινο φόρεμα, γαρνιρισμένο στον ποδόγυρο με χρυσό σιρίτι και στενά μανίκια πρόσθετα. Έχει καλυμμένο το κεφάλι και τον λαιμό της με λευκό μαντήλι. Δεξιά, στο βάθος της αίθουσας, ψηλά, ο καλλιτέχνης ζωγράφισε ένα ανάγλυφο με γυμνά παιδιά που χορεύουν με την κλασική τεχνοτροπία, συμμεριζόμενος την κλίση των συγχρόνων του για την κλασική τέχνη (Λυδάκης, 2002; Χαραλαμπίδης, 2014).



Εικ. 2: Tiziano, *Προσωπογραφία της Ελεωνόρας Γκοτζάγκα, (1536-1537), Φλωρεντία, Ουφίτσι*

Ο Τισιανός^{vi} φιλοτέχνησε την προσωπογραφία της συζύγου του Δούκα του Ουρμπίνο, Φραντζέσκο Μαρία ντελα Ρόβερε, το φθινόπωρο-χειμώνα των ετών 1536-1537 στη Βενετία (<https://www.virtualuffizi.com/francesco-maria-della-rovere.html>). Η γυναικεία μορφή, καθισμένη σε πολυθρόνα, είναι ενδεδυμένη με φαρδύ μαύρο φόρεμα από βαρύτιμο ύφασμα με μοτίβα σε μορφή χρυσού κυπέλλου, που παραπέμπουν στο οικόσημο του Μοντεφέλτρο (Παππάς, 2006). Το φόρεμα έχει τετράγωνη λαιμόκοψη, φαρδιά και χαμηλή με παρτλέ (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009). και ψηλά διακρίνεται η σουρωτή δαντέλα του πουκαμίσου. Τα μανίκια, φαρδιά και φουσκωτά στους ώμους, συνεχίζουν σε στενή γραμμή

κατά μήκος του βραχίονα και τελειώνουν σε στενές μανσέτες διακοσμημένες με χρυσοποίκιλτο σιρίτι, αφήνοντας να φαίνεται η πολύτιμη δαντέλα των μανικιών του πουκαμίσου. Οι πινελιές που χρησιμοποιούσε ο ζωγράφος αναδείκνυν τις υφές των υφασμάτων (Mackrell, 2005). Τα χρυσαφένια μαλλιά της, χωρισμένα στη μέση και δεμένα σε δύο κοτσίδες, πλαισιώνουν το πρόσωπό της, ενώ τα υπόλοιπα, τυλιγμένα με φιλέ διακοσμημένο με πέρλες, περιβάλλουν το κεφάλι τονίζοντας το κυκλικό του σχήμα. Πλήθος κοσμημάτων στολίζουν το στήθος, τη μέση και τα χέρια της, διακριτικά του πλούτου και της υψηλής κοινωνικής της θέσης. Τον λαιμό της κοσμεύει περιδέραιο από χρυσάφι και πολύτιμους λίθους και χρυσή αλυσίδα στηρίζει μενταγιόν από χρυσό και τρία μαργαριτάρια. Τη μέση της περιβάλλει χοντρή αλυσίδα, από την οποία κρέμεται χρυσό κεφάλι ζώου στολισμένο με μαργαριτάρια και ρουμπίνια και τέσσερα δαχτυλίδια με πολύτιμους λίθους κοσμούν τα δάχτυλα των δυο της χεριών. Με όλα μαζί ο καλλιτέχνης θέλησε να αποδώσει το κύρος της δούκισσας (Παππάς, 2006).



Εικ. 3: Tiziano, *Η Αφροδίτη του Ουρμπίνου*, 1538, Φλωρεντία, Ουφίτσι

Σε αυτόν τον πίνακα, μετά από παραγγελία του Δούκα του Ουρμπίνου (<https://www.virtualuffizi.com/venus-of-urbino.html>), ο καλλιτέχνης, παράλληλα με την αισθησιακή απόδοση της θεάς του έρωτα, της Αφροδίτης, προσθέτει και μερικές ρεαλιστικές λεπτομέρειες, οι οποίες δημιουργούν μια παιχνιδιάρικη όσο και οικεία ατμόσφαιρα. Σε δεύτερο πλάνο μας παρουσιάζει δύο υπηρέτριες, οι οποίες βγάζουν φορέματα από το νυφικό σεντούκι (Παππάς, 2006). Η όρθια υπηρέτρια, ελαφρά γερμένη δεξιά, φοράει αμάνικο μακρύ φαρδύ φόρεμα με αραιές πτυχωσεις, με τετράγωνη λαιμόκοψη χρώματος κόκκινου με γεωμετρικά σχήματα από χρυσή κλωστή. Το πουκάμισό της στο μπούστο είναι διαφανές, κεντημένο στη βάση και φέρει δαντέλα γύρω από τον λαιμό, ενώ τα μανίκια του είναι αρκετά φαρδιά και ανασκουμπωμένα, σαν να ετοιμάζεται να σκύψει στο μπαούλο. Τα ξανθά της μαλλιά είναι χτενισμένα σε περίτεχνο κότσο και στολισμένα γύρω από αυτόν με χρυσό

στεφάνι. Από τον αριστερό της ώμο κρέμεται ένα χρυσαφί με μπλε λωρίδες φόρεμα, που προφανώς είχε βγάλει προηγουμένως από το σεντούκι. Η δεύτερη υπηρέτρια, εμφανώς πιο μικρή σε ηλικία, είναι γονατισμένη με το επάνω μέρος του σώματός της σχεδόν μέσα στο μπαούλο. Είναι ενδεδυμένη με λευκό φόρεμα καλής ποιότητας, που αποτελείται από εφαρμοστό μπούστο και μακριά φαρδιά πτυχωτή φούστα. Τα μανίκια του είναι κοντά στους ώμους και φουσκωτά. Τα υπόλοιπα χέρια καλύπτονται με τα στενά μανίκια του δεύτερου φορέματος που φοράει από κάτω, χρώματος χρυσαφί. Τα ξανθά μαλλιά της είναι καλοχτενισμένα σε μικρό κότσο. Διακρίνονται, ακόμα, τα ίσια πέλματα των παπουτσιών.

5. Τέχνη και ενδυμασία: δύο παράλληλες ιστορίες

Από τις παραπάνω περιγραφές των εικόνων εξάγεται ότι η γυναικεία ενδυμασία στην Ιταλία τον πρώτο αιώνα της Αναγέννησης αποτελούνταν συνήθως από δύο φορέματα, ένα εξωτερικό μακρύ μέχρι τον αστράγαλο, ώστε καλύπτονταν τα υποδήματα, αμάνικο ή με μανίκια, με ανοίγματα στα πλάγια, από τα οποία διακρίνονταν το δεύτερο εσωτερικό φόρεμα (Laver, 1996) και από ένα πουκάμισο μακρύ με φαρδιά μανίκια που το φορούσαν κατάσαρκα και φαινόταν από τα κοψίματα των μανικιών και από τα βαθιά ντεκολτέ και το οποίο ήταν συνέχεια του μεσαιωνικού πουκαμίσου. Ορισμένες φορές ντύνονταν μόνο με το πουκάμισο και ένα φόρεμα. Το πρώτο φόρεμα ήταν μακρύ, με πολλές πτυχώσεις ή σουρωτό και η γραμμή του αντανάκλασε το πνεύμα και τις καλλιτεχνικές αξίες της Αναγέννησης. Οι μαλακές και φαρδιές πτυχώσεις των υφασμάτων παρείχαν άνεση και ελευθερία στις κινήσεις και συμβάδιζαν αρμονικά με την πλαστικότητα της αναγεννησιακής τέχνης (Γεωργιτσογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Χαρακτηριστικό του φορέματος είναι η ανεβασμένη μέση, κάτω ακριβώς από το στήθος, ανάμνηση από τη χάρη της ρωμαϊκής σιλουέτας (Λαγάκου, 1998), που αφήνει το υπόλοιπο ένδυμα να πέφτει με πολλές πτυχώσεις, ώστε να δίνει την εντύπωση εγκύου γυναίκας (Λαγάκου, 1998). Μάλιστα, πολλές φορές οι γυναίκες εικονίζονταν να κρατάνε τις φούστες τους ανασηκωμένες ώστε να δίνουν στυλ στην ενδυμασία (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009). Δειλά-δειλά εμφανίζεται ο διαχωρισμός του επάνω από το κάτω μέρος του φορέματος, που αργότερα θα εξελιχθεί σε φούστα και μπλούζα (Λαγάκου, 1998; Βουγιούκα, 1998). Η διαστρωμάτωση των ενδυμάτων και το γεγονός ότι τα μέρη του καθενός μπορούσαν να διακριθούν μέσα από τα ανοίγματα, παρείχε τη δυνατότητα για πρωτότυπους συνδυασμούς χρωμάτων στο σύνολο της ενδυμασίας (Γεωργιτσογιάννη & Παντουβάκη, 2011).

Τα μανίκια ήταν μακριά και στενά με ελικοειδείς προεκτάσεις, τα δε ανοίγματα στους ώμους και στα πλάγια διευκόλυναν τις κινήσεις των χεριών και του σώματος στις καθημερινές τους ασχολίες, για αυτό και χρησιμοποιήθηκαν σε όλη την Ευρώπη (Γεωργιτσογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Σταδιακά, τα μανίκια γίνονταν πιο φαρδιά και προς τα τέλη του 16ου αιώνα ήταν φουσκωτά συνήθως στους ώμους, συνέχιζαν σε στενή γραμμή και κατέληγαν σε εφαρμοστές μανσέτες, διακοσμημένες με πλούσια σιρίτια και πολύτιμες δαντέλες (Laver, 1996). Τα στήθη ήταν τονισμένα προς τα κάτω, επίπεδα και οι λαιμοκόψεις, συνήθως διακοσμημένες, είχαν σχήμα ωοειδές ή μεγάλου V.

Από τα τέλη του 15ου αιώνα η λαιμόκοψη έγινε πιο χαμηλή, πιο τετράγωνη ή σε σχήμα V αρκετά βαθύ για να φαίνεται η κεντητή τραχηλιά του πουκαμίσου και να τονίζεται ο λευκός λαιμός. Τον 16ο αιώνα η γυναικεία σιλουέτα γίνεται πιο φαρδιά, γεμάτη, έχει όγκο, ο οποίος αναδεικνύονταν από τις μεγάλες χρωματικές επιφάνειες σε φωτεινά χρώματα και αποτελεί ουσιώδες χαρακτηριστικό της ενδυμασίας, τονίζοντας το ανθρωποκεντρικό πνεύμα της Αναγέννησης, που εκφράζεται με ογκώδεις μορφές, οι οποίες θέτουν τον άνθρωπο στο κέντρο της δημιουργίας, καθόσον την περίοδο αυτή το κέντρο βάρους στην τέχνη μεταφέρθηκε από το θείο στο ανθρώπινο, η δε ανθρώπινη σιλουέτα, μέσα στον φυσικό χώρο, υποδήλωνε την πίστη στον άνθρωπο (Γεωργιτισογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Η λαιμόκοψη συνήθως είναι τετράγωνη, φαρδιά (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009) και χαμηλή, αφήνοντας να φαίνεται, όπως προαναφέραμε, η κεντημένη ή διακοσμημένη με άλλους τρόπους τραχηλιά του πουκαμίσου. Τον αιώνα αυτόν τα φορέματα στην Ιταλία δέχτηκαν επίδραση της γερμανικής μόδας vii με την εμφάνιση των διακοσμητικών σχισμάτων και σταδιακά από άλλες ευρωπαϊκές πόλεις, ώστε η μόδα διεθνοποιείται (Γεωργιτισογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Επανωφόρια χρησιμοποιούνταν στις επίσημες εμφανίσεις (Λαγάκου, 1998) στην ίδια γραμμή με τον προηγούμενο αιώνα, εφαρμοστά στο κορσάζ, φαρδιά και μακριά κάτω, σχηματίζοντας ουρά (Βουγιούκα, 1998).

Η ανάπτυξη της υφαντικής και του εμπορίου έκαναν προσιτά υφάσματα από βελούδο, μπροκάρ, δαμάσκο, σατέν (Βουγιούκα, 1998), πολύτιμες κεντημένες δαντέλες (Λαγάκου, 1998) με μοτίβα λουλουδιών ή άλλα σχέδια και χρώματα, κυρίως διαυγή, κόκκινα, μπλε, χρυσά (Payne, Winakor & Farell-Beck, 2009). Ικανοποιούσαν τις προτιμήσεις και συμπλήρωναν την ομορφιά των κυριών της αυτοκρατορικής αυλής και της πλούσιας αστικής τάξης, την οποία κυρίως η μόδα εξέφραζε και που είχε αναδειχθεί μέσα από το εμπόριο (Λαγάκου, 1998). Για την ενδυμασία ενδιαφερόταν και η κατώτερη οικονομικά τάξη, παρότι δεν είχε τη δυνατότητα να την ακολουθήσει, ώστε τις περισσότερες φορές φορούσε τα αποφόρια των πλουσίων κυριών (Λαγάκου, 1998).

Τον 15ο αιώνα οι γυναίκες άφηναν συνήθως το κεφάλι ακάλυπτο, ώστε να φαίνονται τα ξανθά βαμμένα μαλλιά τους, χτενισμένα σε κοτσίδες ή πολύπλοκους κότσους (Λαγάκου, 1998). Μερικές φορές, χρησιμοποιούσαν ως κάλυμμα κεφαλής ένα απλό διαφανές μαντήλι που έπεφτε ελεύθερο στα πλάγια (Γεωργιτισογιάννη & Παντουβάκη, 2011). Τον 16ο αιώνα συνηθιζόταν ένας γυναικείος μπερές διακοσμημένος, φορεμένος ελαφρά προς τα πίσω, ώστε να διακρίνονται μπροστά οι κοτσίδες ή οι μπούκλες που πλαισίωναν το πρόσωπο (Βουγιούκα, 1998).

Τα πρώτα χρόνια της Αναγέννησης η χρήση κοσμημάτων ήταν περιορισμένη. Τα κοσμήματα ήταν ελαφρά και μικρής κλίμακας. Αργότερα επικράτησε μια τάση για χρήση μεγαλύτερων κοσμημάτων και πολύτιμων λίθων, περιδέραια, δαχτυλίδια, σκουλαρίκια, χρυσές αλυσίδες στο λαιμό ή στη μέση, από τις οποίες κρέμονταν διάφορα αντικείμενα κ.ά., ως διακριτικά του πλούτου και της κοινωνικής θέσης αυτών που τα φορούσαν, γεγονός που ανταποκρινόταν στην προσπάθεια της αστικής τάξης, η οποία, μιμούμενη τα σύμβολα της ζωής των αριστοκρατών, ήθελε να προβάλει την οικονομική της δύναμη και να αποκτήσει την

κοινωνική προβολή και καταξίωση που επιθυμούσε (Χάουζερ, 1980), σύμφωνα με το πνεύμα της Αναγέννησης.

Συζήτηση/ Επίλογος

Η γυναικεία μόδα που αναπτύχθηκε στην Ιταλία αντανakλούσε τις καλλιτεχνικές αξίες της Αναγέννησης. Ο ρεαλισμός που χαρακτηρίζει τα ζωγραφικά έργα της εποχής συνέβαλε στο να απεικονίζονται τα ενδυματολογικά στοιχεία στις πραγματικές τους διαστάσεις. Έτσι, κατά συνέπεια, τα έργα τέχνης αποτελούν πηγές πληροφοριών τόσο για την εξέλιξη της ενδυμασίας όσο και για τις κατακτήσεις σε καλλιτεχνικό επίπεδο, αποκτώντας τεκμηριωτικό χαρακτήρα.

Τα έργα τέχνης, ως τεκμήρια για την εικονογράφηση των ενδυμάτων, αποτελούν σημειωτικά συστήματα και ερμηνεύονται σε συνάρτηση με τους πολιτισμικούς κώδικες κάθε εποχής, με βάση το σημασιολογικό πλαίσιο και τα εκάστοτε συμφραζόμενα, σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση του Panofsky. Η μεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να μεταβάλλεται, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ενότητας, καθώς η ερμηνεία των έργων τέχνης βασίζεται στη διεπιστημονικότητα.

Σύμφωνα με το μοντέλο διαθεματικής διδασκαλίας που προτείνεται εδώ, πραγματοποιείται κοινή μεθοδολογική προσέγγιση των δύο θεματικών πεδίων, με αποτέλεσμα την πληρέστερη κατανόηση των στοιχείων που χαρακτηρίζουν μία εποχή. Η συνδυαστική αυτή προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη μελέτη διαφορετικών περιόδων της Ιστορίας της Τέχνης και της Ενδυμασίας αντίστοιχα, ώστε να αποτελέσει ένα μοντέλο για τη διδασκαλία των Εικαστικών και των Εφαρμοσμένων Τεχνών. Έτσι, τα δύο αντικείμενα θα εξετάζονται παράλληλα, ώστε να ανακαλύπτονται οι παράγοντες που διαμόρφωσαν μία εποχή.

Με την υιοθέτηση του διδακτικού αυτού μοντέλου καλλιεργείται η κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, αλλά και οι αναλυτικές και συνδυαστικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας. Επιπλέον, τα δύο επιστημονικά πεδία προσφέρονται για υλοποίηση δραστηριοτήτων με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όπως τα σχέδια εργασίας (projects). Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, στον εκπαιδευτή αποδίδεται συντονιστικός ρόλος καθώς εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτές δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατακτήσουν τη γνώση μόνοι τους, μέσα από την πράξη (Kolb et al., 2014). Η αρχή της ενεργού συμμετοχής^{viii} αποτελεί σημαντική παράμετρο οργάνωσης της διδακτικής πράξης, προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (Νημά & Καψάλης, 2008).

Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο διαθεματικό μοντέλο διδασκαλίας για τη μελέτη των πολιτισμικών σπουδών, μπορεί να αποτελέσει τη θεωρητική βάση, προκειμένου να σχεδιαστούν συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των στοιχείων που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία και καθόρισαν τα επιμέρους

χαρακτηριστικά της Τέχνης και του Ενδύματος. Θα θέλαμε, επίσης, να αναφέρουμε ότι στο τρέχον ακαδημαϊκό εξάμηνο είναι σε εξέλιξη ένα project με τη καθοδήγηση της γράφουσας και τη συμμετοχή των φοιτητών του Τμήματος Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης (ΣΤΕ) του Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας, η πορεία και τα αποτελέσματα του οποίου θα ανακοινωθούν μετά την ολοκλήρωσή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boughton, D. G. (2011). Τα επτά καθοριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σ. 25-40). Αθήνα: Νήσος.
- Burckhardt, J. (1997). *Ο πολιτισμός της Αναγέννησης στην Ιταλία*. (Μτφρ. Μ. Τοπάλη). Αθήνα: Νεφέλη.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Candy, F. (2004). Couture Culture: A Study in Modern Art and Fashion: Nancy J. Troy. *The Design Journal*, 7 (2), 64-66.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Danto, A (2004). *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου. Μια φιλοσοφική θεώρηση της τέχνης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1986) Experience and Education. *The Educational Forum*, 50 (3), 241-252, DOI: 10.1080/00131728609335764.
- Dewey, J. (1991). *Child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63 (1), 6-10.
- Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: University Press.
- Gardner, H. (2004). *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*. Boston: Harvard Business Scholl Press.
- Gombrich, E. H. (1982). *The image and the eye: Further studies in the psychology of pictorial representation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gombrich, E. H. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Hollander, A. (1993). *Seeing Through Clothes*. Berkeley, Los Angeles, CA, London: University of California Press.

- Kolb, A.Y., Kolb, D.A., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45 (2), 204-234. DOI: 10.1177/1046878114534383.
- Laver, J. (1996). *Costume and Fashion. A Concise History*. London: Thames and Hudson.
- Lehmann, Ul. (2005). Couture and/or Culture? *Oxford Art Journal*, 28 (3), 485-488.
- Mackrell, A. (2005). *Art and Fashion*. London: Batsford.
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46 (3), 227-241.
- Marshall, J. (2010). "Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art". *Art Education*, 63 (3), 13-19.
- Marshall, J. (2011). Η εικόνα ως γνώση: Οι οπτικές εικόνες στην έρευνα μέσω της τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σ. 41-54). Αθήνα: Νήσος.
- Miller, S. (2007). Fashion as Art; Is Fashion Art? *Fashion Theory*, 11 (1), 25-40.
- Panofsky, I. (1991). *Μελέτες εικονολογίας. Ουμανιστικά θέματα στην τέχνη της Αναγέννησης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Payne, B., Winakor, G. & Farell-Beck, J. (2009). *Ιστορία της Ενδυμασίας*. Αθήνα: Ίων.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3rd edition). New York: Columbia University Press.
- Thornquist, Cl. (2014). Basic Research in Art: Foundational Problems in Fashion Design Explored Through the Art Itself. *Fashion Practice*, 6 (1), 37-57.
- Turner, R. A. (2011). *Η Αναγέννηση στη Φλωρεντία: Η Γένεση μιας Νέας Τέχνης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Virtual Uffizi Gallery. *Venus of Urbino*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: <https://www.virtualuffizi.com/venus-of-urbino.html>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 05/04/2017.
- Virtual Uffizi Gallery. *Venus of Urbino*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: <https://www.virtualuffizi.com/francesco-maria-della-rovere.html>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 05/04/2017.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology* (R. Silverman, Trans.). (Orig. 1926) Boca Raton: St. Lucie Press.
- Wilson, E. (1985). *Adorned in Dreams: Fashion and Modernity*. London: Virago Press.
- Αλεξάκη, Ε. (2004). Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας και η δυνατότητα διαθεματικής αξιοποίησής τους. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σ. 185-192). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική αξία*. Αθήνα: Τόπος.
- Βουγιούκα, Α. (1998). *Ιστορία Μόδας. Το κοστούμι από την Αίγυπτο μέχρι το 2000*. Θεσσαλονίκη: Βουγιούκα.

- Γεωργιτσογιάννη, Ε. & Παντουβάκη, Σ. (2011). *Ιστορία της Ενδυμασίας. Ο Δυτικός Κόσμος και η Ελλάδα από τους Προϊστορικούς Χρόνους ως την Αναγέννηση*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κατσοκούδης, Ν. (2011). Η διδασκαλία της κλασικής τέχνης σήμερα. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σ. 64-78). Αθήνα: Νήσος.
- Κούβου, Ου. (2010). Και όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.). *Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σ. 47-56). Αθήνα: Νήσος.
- Λαγάκου Ν. (1998). *Η ενδυμασία δια μέσου των αιώνων*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (2004). *Ιταλική Αναγέννηση: Τέχνη και Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκης, Σ. (2002). *Αρχαία Ελληνική Ζωγραφική και οι απηχήσεις τους στους νεότερους χρόνους*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Μάρεϋ, Λ. & Μάρεϋ Π. (1995). *Η τέχνη της Αναγέννησης*. Αθήνα: Υποδομή.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παππάς, Α. (Επιμ.) (2006). *Τιτσιάνο*. Αθήνα: Καθημερινή.
- Σάλλα, Τ. (2010). Τέχνη και εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της εικονοποιητικής διαδικασίας. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.). *Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην Τέχνη* (41-46). Αθήνα: Νήσος.
- Χάουζερ, Α. (1980). *Κοινωνική Ιστορία της Τέχνης. Αναγέννηση, Μανιερισμός, Μπαρόκ*. (Μτφρ. Τ. Κονδύλης). Αθήνα: Κάλβος.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2014). *Η Ιταλική Αναγέννηση: Αρχιτεκτονική, Γλυπτική, Ζωγραφική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χρήστου, Χρ. (1970). *Η Ιταλική Ζωγραφική του 14^{ου} και 15^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πηγές προέλευσης εικόνων

Εικ.1: https://en.wikipedia.org/wiki/Domenico_Ghirlandaio#/media/File:Birth_of_St_Mary_in_Santa_Maria_Novella_in_Firenze_by_Domenico_Ghirlandaio.jpg

Εικ. 2: https://it.wikipedia.org/wiki/Tiziano#/media/File:Tizian_102.jpg

Εικ.3: https://it.wikipedia.org/wiki/Ritratto_di_Eleonora_Gonzaga_Della_Rovere#/media/File:Tizian_055.jpg

ⁱ Η προσέγγιση αυτή προέκυψε από τη διδασκαλία των μαθημάτων Ιστορία της Τέχνης και Ιστορία Ενδύματος στο Α' και το Β' εξάμηνο του Τμήματος Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης (ΣΤΕ) του Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας. Διαπιστώθηκε η ανάγκη για μία συνολική προσέγγιση των δύο θεματικών πεδίων, καθώς συχνά αλληλοσυμπληρώνονται. Η έρευνα στράφηκε προς τη μελέτη και τη σημασία του οπτικού πολιτισμού και της έννοιας της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση.

ⁱⁱ Διατυπώνει τις εικονολογικές θεωρίες. Για τον Panofsky (1991) η Ιστορία της Τέχνης είναι μια ανθρωπιστική επιστήμη (humanistic discipline) που ενδιαφέρει όχι μόνο τον ειδικό, αλλά τον κάθε μορφωμένο άνθρωπο. Το έργο τέχνης ερμηνεύεται σταδιακά σε τρία θεωρητικά επίπεδα, αρχίζοντας δηλαδή από τη «φυσική σημασία» του, προχωρώντας στις «συμβατικές σημασίες» του και καταλήγοντας στις «συμβολικές αξίες» του (εάν και όπου υπάρχουν). Κατά το πρώτο επίπεδο εξετάζεται το έργο τέχνης φαινομενολογικά, μορφολογικά και αντικειμενικά, με βάση την περιγραφή. Εξετάζεται και περιγράφεται αυτό που βλέπει κάθε θεατής, δηλαδή το θέμα, φτιαγμένο με μορφές και μορφικά στοιχεία (σχήματα, χρώματα κ.ά.). Κατά το δεύτερο επίπεδο γίνεται μια πρώτη εμβάθυνση στην ανάλυση του θέματος, όσον αφορά στο περιεχόμενο, το νόημα, τις ειδικές πολιτισμικές επιδράσεις. Κατά το τρίτο επίπεδο εξετάζονται το βαθύτερο νόημα του έργου, η ουσιαστική ερμηνεία του, η αλήθεια και η πραγματικότητά του. Αναλύονται οι σχέσεις του έργου με τον πολιτισμό και τις ιστορικές συνθήκες, κατά τις οποίες αυτό δημιουργήθηκε. Επίσης, εξετάζονται η προσωπική ψυχολογία και η κοσμοθεωρία του καλλιτέχνη, όπως και κάθε άλλου παράγοντα, η μελέτη της επίδρασης του οποίου θα βοηθήσει στην κατανόηση όλων των παραμέτρων του έργου.

ⁱⁱⁱ Για τη συμβολή της τέχνης σε διαθεματικές προσεγγίσεις βλ. ενδεικτικά: Krug, D. & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41 (3), 208-227; Parsons, M. (2004) Art and integrated curriculum. In E. Eisner & M. Day, (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*. Reston VA: National Art Education Association; Stokrocki, M. (2005). Models of integration in elementary and secondary schools: A short history. In M. Stokrocki, (Ed.) *Interdisciplinary Art Education; Building to connect disciplines and cultures* (pp. 6-16). Reston, VA: National Art Education Association; Taylor, P., Carpenter, B. S., Ballengee-Morris, C. & Sessions, B. (2006). *Interdisciplinary Approaches to Teaching Art in High School*. Reston, VA: National Art Education Association.

^{iv} Ο όρος Αναγέννηση χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Giorgio Vasari (1511-1574) και καθιερώθηκε από τον ιστορικό τέχνης Jacob Burckhardt (1818-1897).

^v Για το έργο και τον καλλιτέχνη βλ. <https://www.virtualuffizi.com/domenico-bigordi-called-ghirlandaio.html>; <https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/early-renaissance1/painting-in-florence/a/ghirlandaio-birth-of-the-virgin>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 05/04/2017.

^{vi} Για τον καλλιτέχνη και το έργο του, αλλά και για την εξέλιξη της τέχνης στην Αναγέννηση βλ. National Gallery. (2011). *Renaissance Faces: Van Eyck to Titian*. London: National Gallery Publications.

^{vii} Για την εξάπλωση της Αναγέννησης βλ. Χρήστου (1970).

^{viii} Θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές για ενεργητική μάθηση του Piaget (1970) και του Dewey (1986) και από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1997).