ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
ISSN: 2241-4576

ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 3 | ΤΕΥΧΟΣ 2 | ΕΤΟΣ 3 | 2015

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»
Τόμος 3, Τεύχος 2, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Περιεχόμενα

	Editorial Σπύρος Κιουλάνης	**5**
1.	**Περιπτωσιακή Μελέτη της Συμβολής της Βιωματικής Μάθησης σε Περιβάλλον μη Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων** *Νικόλαος Δουκάκης, Ευθύμιος Βαλκάνος, Βασιλική Μπρίνια*	**7**
2.	**Από τις Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα Θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1994-2015)** *Άννα Αγγελοπούλου, Γεώργιος Τζάστας*	**35**
3.	**Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες** *Γιώργος Αλεβιζόπουλος*	**51**
4.	**Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας** *Δήμητρα Β. Κατσαρού, Δήμητρα Πάντα, Ελισάβετ Κωνσταντινίδου, Βασιλική Ζήση*	**69**
5.	**Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν. Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης. Μελέτη περίπτωσης** *Κωνσταντίνου Ειρήνη, Βάος Αντώνης, Λαβίδας Κωνσταντίνος*	**83**
6.	**Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου** *Εύα Ζαρκογιάννη*	**103**
7.	**Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης** *Βασιλική Πατένταλη*	**119**
8.	**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Σερρών σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία τους** *Λυτζερίνου Ευαγγελία*	**141**
9.	**Η Κρίση στην Κοινωνία - Οικογένεια και ο Αντίκτυπός της στο Σχολείο (Φαινόμενο Σχολικής Βίας)** *Θεόδωρος Χριστοδούλου*	**157**
10.	**Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση** *Σταύρος Τσέτσος*	**167**
11.	**Η πολιτική απάθεια των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας** *Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου*	**179**

EDITORIAL

Το 2ο Τεύχος του 3ου Τόμου του Επιστημονικού Εκπαιδευτικού Περιοδικού εκπ@ιδευτικός κύκλος φιλοξενεί έντεκα άρθρα, τα οποία καλύπτουν το πεδίο της τυπικής, της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ειδικότερα, διερευνώνται τα οφέλη της βιωματικής μάθησης σε Περιβάλλοντα μη Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών και η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διερευνώνται, ακόμη, η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της προσχολικής ηλικίας, η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία και ο ρόλος του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, στο μικροσκόπιο της έρευνας τίθενται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας, καθώς και το ζήτημα της πολιτικής παιδείας των μαθητών/-τριών.

Αναλυτικότερα, οι Δουκάκης Νικόλαος και Βαλκάνος Ευθύμιος, στο άρθρο τους «Περιπτωσιακή Μελέτη της Συμβολής της Βιωματικής Μάθησης σε Περιβάλλον μη Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων», αναδεικνύουν τα οφέλη της βιωματικής μάθησης σε περιβάλλοντα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, μέσω εφαρμογής της μεθόδου των σχεδίων (project). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας ευνοεί την ανάπτυξη της κοινωνικότητας μέσω του συνεργατικού πνεύματος.

Οι Αγγελοπούλου Άννα και Τζάστας Γεώργιος, με το άρθρο τους «Από τις Συνθετικές - Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα Θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1994-2015)», σκιαγραφούν το γενικό πλαίσιο, που ισχύει για την αξιολόγηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας (1994-2015), προσεγγίζοντας κριτικά το ζήτημα της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας». Εξάγουν συμπεράσματα, διατυπώνουν προτάσεις και εισηγούνται ένα μοντέλο βελτίωσης της λειτουργίας της.

Ο Αλεβιζόπουλος Γιώργος, με το άρθρο του «Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες», επιχειρεί τη διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Οι Κατσαρού Δήμητρα, Κωνσταντινίδου Ελισάβετ και Ζήση Βασιλική, με το άρθρο τους «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», διερευνούν την επίδραση της ηλικίας και του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) του νομού Θεσσαλονίκης.

Οι Κωνσταντίνου Ειρήνη, Βάος Αντώνης και Λαβίδας Κωνσταντίνος, με το άρθρο τους «Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν. Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης. Μελέτη περίπτωσης», αποτυπώνουν

μια εικόνα για τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, διερευνώντας τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τις εικαστικές τέχνες.

Η Ζαρκογιάννη Εύα, με το άρθρο της «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», διερευνά το ρόλο του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας.

Η Πατένταλη Βασιλική, με το άρθρο της «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εξάγει συμπεράσματα και υποβάλει προτάσεις, ώστε η εναλλακτική αυτή μορφή αξιολόγησης να διεκδικήσει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Λυτζερίνου Ευαγγελία, στο άρθρο της «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Σερρών σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία τους», εξετάζει εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες σχετίζονται με τη χρήση αυτών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Ο Χριστοδούλου Θεόδωρος, στο άρθρο του «Η Κρίση στην Κοινωνία - Οικογένεια και ο Αντίκτυπός της στο Σχολείο (Φαινόμενο Σχολικής Βίας)», διερευνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού - ενδοσκοπικής βίας, που διεθνώς αναφέρεται με τον όρο bullying.

Ο Τσέτσος Σταύρος, με το άρθρο του «Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση», συζητά τη νομική κατοχύρωση του θεσμού του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εξηγεί τους όρους γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή, προτείνει δράσεις για ενίσχυση της περιορισμένης γονεϊκής συμμετοχής, παραθέτει τις κύριες αιτίες των συγκρούσεων σχολείου – γονέων και προτείνει πρακτικές αποφυγής ή πρόληψης, καθώς και τρόπους διαχείρισής τους.

Ο Παπαοικονόμου Αντώνης, στο άρθρο του «Η πολιτική απάθεια των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας», παρουσιάζει μια έρευνα σε ένα δείγμα 960 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας που αφορά στη διερεύνηση του βαθμού πολιτικής απάθειας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές και επιθυμούν να κατανοήσουν την πολιτική κατάσταση και θεωρούν ότι έχουν λόγο πάνω στις ενέργειες και τις επιλογές της κυβέρνησης. Μέσα από την έρευνα, όμως, αναδεικνύεται το έλλειμμα πολιτικής παιδείας, για το οποίο συνηγορεί και η έλλειψη ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με τα πολιτικά πράγματα.

Σπύρος Κιουλάνης

Περιπτωσιακή Μελέτη της Συμβολής της Βιωματικής Μάθησης σε Περιβάλλον μη Τυπικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων

The contribution of experiential learning in a non typical adult vocational training environment. A Case Study

Νικόλαος Δουκάκης, *Οικονομικός Σύμβουλος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων (M.Ed), dukakisnick@yahoo.com*

Ευθύμιος Βαλκάνος, *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Καθηγητής – Σύμβουλος του ΕΑΠ (M.Sc, Ph. D), evalkan@uom.edu.gr*

Βασιλική Μπρίνια, *Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας Καθηγήτρια – Σύμβουλος του ΕΑΠ, (MBA, Ph. D), vbrinia@aueb.gr*

Nick Dukakis, *Economic Consultant, Adult Educator (M. Ed), dukakisnick@yahoo.com*

Efthymios Valkanos, *University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, Associate Professor, Professor Tutor at the Hellenic Open University (M. Sc, Ph. D), evalkan@uom.edu.gr*

Vasiliki Brinia, *Athens University of Economics & Business, Department of Management Science and Technology, Professor Tutor at the Hellenic Open University (MBA, Ph. D), vbrinia@aueb.gr*

Abstract: The purpose of this paper is to highlight the benefits of the experiential learning in non-formal adult vocational training environments by applying the Project Method. The method of teaching itself derives from the Greek antiquity and is based on the experiential works of Dewey, Lewin, Piaget and Kilpatrick. As an experiential learning technique it consists of four different phases described below: speculation, planning the didactical activities, conducting the didactical activities and evaluation. During the implementation of the experiential learning it appears that adult trainees activate competencies of emotional intelligence and learning skills. Thus, the function of thought is that of an effective tool for problem solving and action. The assessment process was undertaken with the multi-methodical approach to determine whether it can be applied to an entire group of adults, training in marketing communications as well as a variety of similar fields. This application proposes fertile speculation about alternative, practical instruction in the future institutes of broader vocational training as well as their effective connection with the economical and societal environment.

Keywords: Empirical learning, Vocational Adult Training, Project technique, Learning Skills, Emotional Intelligence.

Περίληψη: Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει τα οφέλη της βιωματικής μάθησης σε περιβάλλοντα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, μέσω εφαρμογής της μεθόδου των σχεδίων (project). Η μέθοδος προέρχεται από την ελληνική αρχαιότητα και βασίζεται στις εμπειρικές εργασίες των Dewey, Lewin, Piaget και Kilpatrick. Ως βιωματική τεχνική εκπαίδευσης συντίθεται από τέσσερις διαφορετικές φάσεις που παρατίθενται ακολούθως: προβληματισμός, σχεδίαση των διδακτικών δραστηριοτήτων, διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων και αξιολόγηση. Κατά την υλοποίηση της βιωματικής διδασκαλίας φαίνεται ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και μαθησιακές δεξιότητες. Έτσι, η σκέψη λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για επίλυση προβλημάτων και δράση. Η διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με την πολυμεθοδική προσέγγιση, ώστε να διαπιστωθεί αν είναι εφαρμόσιμη σε μια ολόκληρη ομάδα ενηλίκων καταρτιζόμενων στο αντικείμενο του επικοινωνιακού ΜΚΤ, καθώς και σε μια ποικιλία παρεμφερών αντικειμένων. Η εν λόγω εφαρμογή προτείνει έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με εναλλακτικές, πρακτικές διδασκαλίας στα μελλοντικά ιδρύματα της ευρύτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και την αποτελεσματική τους σύνδεση με το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις / Έννοιες - κλειδιά: Εμπειρική μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση Ενηλίκων, Τεχνική Project, Μαθησιακές Δεξιότητες, Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή του μεταμοντερνισμού και της μετανεωτερικότητας, ο ανθρώπινος νους, έχοντας ως κληρονομιά την αβεβαιότητα της «αναστοχαστικά εφαρμοσμένης γνώσης», συχνά εμφανίζεται επιρρεπής στη σύγχυση που προκαλείται απ' την πυκνότητα και την ταχύτητα των πληροφοριών, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα ν' αντιμετωπίζει ένα δυσδιάκριτο πλέγμα ανατροπών, αντιφάσεων και αμφισβητήσεων, ενώ η διαρκής εξέλιξη των δραστηριοτήτων στον παγκόσμιο χώρο της επιχειρηματική διοίκησης και -εν γένει- της οικονομίας, επηρεάζει ανάλογα και την εκπαίδευση, επιτείνοντας την αναζήτηση μιας νέας «μαθησιακής κουλτούρας». Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης πρόκλησης, των παρατηρούμενων αλλαγών στην παγκόσμια αγορά εργασίας και την ανάγκη για μια νέα πολιτική προσαρμογής των επιχειρήσεων, όλο και συχνότερα γίνεται λόγος για την «κοινωνία της γνώσης», τη σημασία του «κοινωνικού κεφαλαίου», την εκπαιδευτική πολιτική και τη «δια βίου εκπαίδευση», πράγμα, που αφορά κυρίως στη γνωριμία με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, δια των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους εκπαιδευόμενους -και δη τους ενήλικες- πώς να μαθαίνουν (Giddens, 2001; Goehlich, 2003; Unesco, 2005; Hodge & Derezotes; 2008).

1. Εμπειρική, Μετασχηματίζουσα Μάθηση & Συναισθηματική Νοημοσύνη - Απ' τον Κριτικό Στοχασμό στην Ενσυναίσθηση

1.1 Ιστορικό Πλαίσιο

Η ιδέα κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της βιωματικής εμπειρίας, πηγάζει απ' την ελληνική αρχαιότητα. Ο Αριστοτέλης (387-322 π. Χ.), στο δεύτερο βιβλίο του έργου του «Ηθικά Νικομάχεια» αναφέρει επί λέξει: «ἃ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν»[1] (Β΄:1103 α΄, 30). Ότι δηλαδή «μαθαίνουμε κάνοντας, τα πράγματα που πρέπει να κάνουμε μαθαίνοντας» (Taylor, 2006). Η αναδρομική επαναφορά της εν λόγω προσέγγισης άρχισε να αποκτά βάση στο δεύτερο μισό του 19ου μ. Χ. αιώνα, μέσω της θεωρίας του Πραγματισμού[2] (Pragmatisme) που, παρά την κριτική που δέχθηκε, αντιπαρατέθηκε στην ορθολογιστική φιλοσοφία και τον εμπειρισμό (Σφενδόνη - Μέντζου, 2004), ενώ εμπλουτίστηκε μέσω της θεωρίας της «δυναμικής της ομάδας» του Lewin, που εδράζεται ακριβώς στη σύνδεση θεωρίας-πράξης.. Έτσι, η Μορφολογική Ψυχολογία, με κύριους εκπροσώπους (εκτός του Lewin) τους Wertheimer, Kofka, και Köhler, δημιούργησε - με τη σειρά της- πρόσφορο έδαφος για τις λεγόμενες «γνωστικές θεωρίες μάθησης», που διερευνούν τις γνωστικές δομές και τις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στη μορφή[3] (Gestalt), ως μία ενότητα απολύτως δομημένη, με καθοριστικό το στοιχείο της ποιότητας (Κολιάδης, 1997).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο «Γνωστικός Εποικοδομισμός» του Piaget όπου, εκτός απ' τη βιολογική ωρίμανση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η εμπειρία, «απλή» ή «πραγματική», αποτελεί το «συγχρωτισμό του υποκειμένου με το περιβάλλον» Ωστόσο ο Dewey, χωρίς να υποβαθμίσει την οικονομική και πολιτική έκφανση της πραγματιστικής θεωρίας, τόνισε την ηθική πλευρά της επηρεάζοντας αισθητά την εξέλιξη του ιστορικού κινήματος "Settlement Movement"[4]. Παραφράζοντας τη γνωστή (περί Δημοκρατίας) ρήση του Linkoln, αφού θεώρησε ότι η εμπειρία χάνει το νόημά της, αν δεν πειθαρχήσει και δε συνδυαστεί με την οργάνωση των φορέων εκπαίδευσης, τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον υλικό εφοδιασμό, διακήρυξε: «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία, δια της εμπειρίας» (Dewey, 1938, Μπασέτας, 2002, Ράπτης & Ράπτη, 2007).

[1] http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=23&m=1

[2] Προτάθηκε καταρχάς από τον Charles S. Peirce και εκπροσωπήθηκε κυρίως από τους W.James, J.Dewey, G.Mead (αμερικανική φιλοσοφική «Σχολή του Σικάγου») και τον F.C.S.Schiller (Αγγλία).

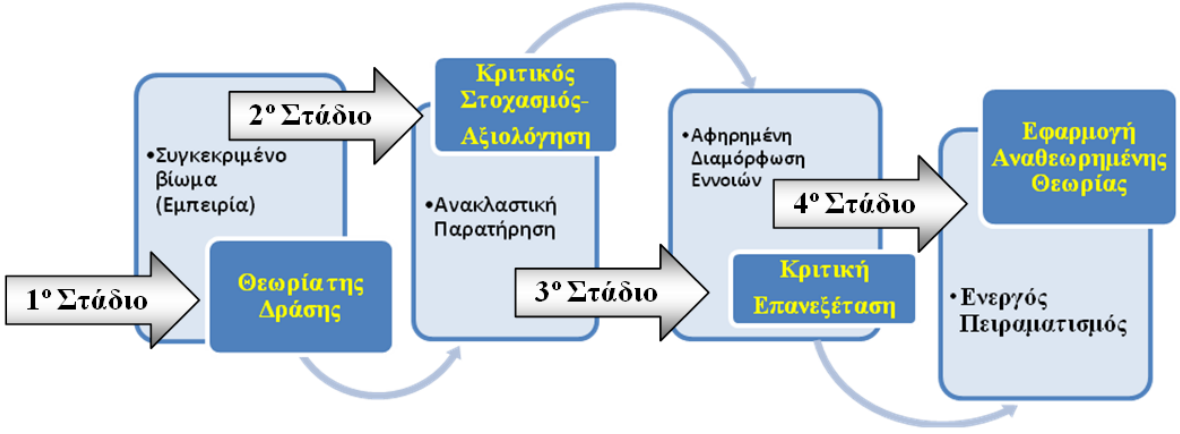
[3] Σύμφωνα με τα κριτήρια του Ehrenfels, το σύνολο δε συνίσταται απλά σε μιαν άθροιση των μερών που το συναποτελούν. Ως συνέπεια, η αντίληψη που έχουμε για το «όλον» παραμένει αναλλοίωτη, ακόμα κι αν μεταλλαχθούν τα στοιχεία του, αρκεί να διατηρηθεί η μεταξύ τους σχέση.

[4] Το εν λόγω κίνημα ξεκίνησε το 1880 και κορυφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1920, σκοπεύοντας στον αυτόνομο χειρισμό των προβλημάτων των ανθρώπων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων μέσω της ανάδειξης των κοινωνικών τους γνώσεων.

Με την έμφαση που δόθηκε περαιτέρω στις καθημερινές ανάγκες και εμπειρίες ζωής, προέκυψε στην πορεία η λεγόμενη «κοινωνικοποιημένη εκπαίδευση»[5], που αφορούσε σε μιαν ηθελημένη προσπάθεια εδραίωσης των πεποιθήσεων μέσω του «ορθού λόγου», καθώς και σε μια προσεκτική, επίμονη και ενεργητική διερεύνηση, τόσο των συγκεκριμένων πεποιθήσεων, όσο και των «υποτιθέμενων γνώσεων». Επικεντρώθηκε ταυτόχρονα στις καθημερινές ανάγκες και εμπειρίες, αλλά και στις ενδεχόμενες, στην περίπτωση αυτή, συνέπειες, δεδομένου ότι απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων συνιστά η ώθησή τους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να χειραφετούνται, να αποκτούν αυτοδυναμία, υπευθυνότητα και, τελικά, να βελτιώνουν μέσω της μάθησης την κριτική τους σκέψη οδηγούμενοι σε πιο συνειδητές επιλογές (Mezirow, 2007, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010, Γρόλιος, 2011).

1.2 Βιωματική Εμπειρία, Εμπειρική Εκπαίδευση & Προσωπική ανάπτυξη

Αν και δεν υφίσταται εισέτι απόλυτη συναίνεση ως προς στη σύστασή της, η εμπειρική μάθηση ή «εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων» (Κόκκος, 2005), μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σταδίων[6] (Kolb, 1984), που «αφορά και συγκινεί» επιμένοντας στην επικοινωνιακή διαδικασία και διευκολύνοντας, μέσω της συνεργασίας, της αυτορρύθμισης και του περιβάλλοντος, τη βιωματική εμπειρία, συνεπαγόμενη τη δημιουργία, αλλά και τον εμπλουτισμό του ψυχικού κόσμου των διεργασιών της ιδιοποίησης και της διαμόρφωσης (Εικόνα 1). Έτσι, αυτός ο συγκριμένος τύπος μάθησης, συνιστά ένα εναλλακτικό στοιχείο προσωπικής ανάπτυξης, αξιοποιώντας εμπειρίες που αναδύονται μέσα σ' έναν αλληλεπιδραστικό μαθησιακό τρόπο εκπαίδευσης, κατά τον οποίο το άτομο κατανοεί σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις, πέρα απ' τα στενά πλαίσια της σχολικής μετωπικής διδασκαλίας, καθώς διευκολύνεται στο ν' ανακαλύψει το νόημα της ύπαρξης και της φύσης του «κοινού καλού» (Δεδούλη, 2002, Φραγκούλης, 2010).



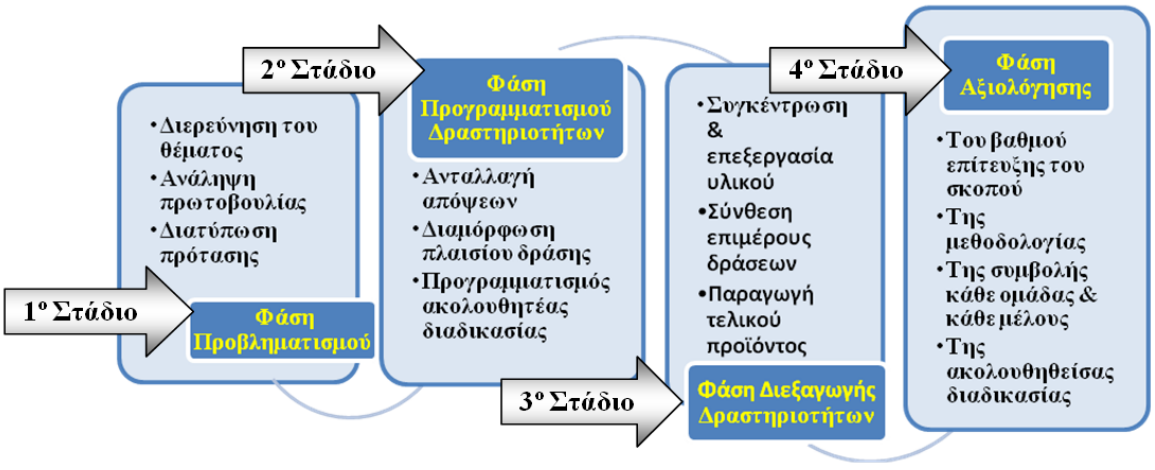
[5] Ο όρος οφείλεται στη Jane Addams (συνεργάτιδα του Dewey). Πρόκειται για ένα πάγιο χαρακτηριστικό ενηλικιότητας και, ως εκ τούτου, για ένα κρίσιμο στοιχείο στην κατεύθυνση της μάθησης των ενηλίκων.

[6] Περιλαμβάνει τα στάδια: 1) της συγκεκριμένης εμπειρίας, 2) της αναστοχαστικής παρατήρησης, 3) της αφηρημένης εννοιοποίησης και, 4) του ενεργού πειραματισμού.

Εικόνα 1: Οι κατά Kolb φάσεις του κύκλου της Εμπειρικής Μάθησης

Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η «βιωματική» ή «εμπειρική» μάθηση, αν και δεν ταυτίζεται, ως όρος, με την πραγματική εμπειρία, εκπληρώνει τους σκοπούς της μόνον όταν βασίζεται σ' αυτήν (Dewey, 1980). Ο συγκεκριμένος τύπος μαθησιακής λειτουργίας (Χρυσαφίδης, 1994, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2007), χωρίς να εξισώνεται απόλυτα, άπτεται ιδιαιτέρως των σταδίων της μεθόδου Project[7] (Frey, 2002, Μπρίνια, 2008) της οποίας ο βιωματικός χαρακτήρας αποδόθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία με τη χρήση των όρων «μέθοδος βιωμάτων» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1952, στο Δεδούλη, όπ. π.), «βιωματική - επικοινωνιακή μάθηση» (Χρυσαφίδης, 2000) και «σχέδια εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2002).

Πρόκειται για μια σχεδιασμένη βιωματική δράση (Εικόνα 2), που γίνεται «με όλη την καρδιά» μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στις μαθησιακές διαδικασίες, να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους (Kilpatrick, 1935; Brinia, 2011). Μ' αυτόν τον τρόπο, μόνον η μάθηση που οι ίδιοι ανακαλύπτουν και οικειοποιούνται, φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, καθώς ο εκπαιδευτής, όντας ο ίδιος παράδειγμα, δεν επιλύει τους προβληματισμούς τους, αλλά τους παρέχει καταλυτική διευκόλυνση, διανέμοντας κατάλληλους «εκπαιδευτικούς πόρους» και κατανοώντας τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε, μέσω της ανατροφοδότησης, να καλλιεργήσουν οι ίδιοι τον κριτικό στοχασμό, αναδεικνύοντας γνώσεις και δεξιότητες (Corey 1990, όπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2012).



Εικόνα 2:Στάδια & Διαδικασίες Βιωματικής Μάθησης (Μέθοδος Project)

Ειδικότερα στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων[8] δίνεται έμφαση τόσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, όσο και στους τρόπους με τους οποίους οι

[7] Η συστηματική καθιέρωσή της οφείλεται στο μαθητή και συνεργάτη του Dewey, παιδαγωγό William H.Kilpatrick, που την εισηγήθηκε πρώτος το 1918.

[8] Η «σφαίρα» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στοχεύει στην κάλυψη μη επαγγελματικών, επαγγελματικών, γενικών, τυπικών και μη τυπικών αναγκών κατάρτισης και, εν γένει, σε κάθε μορφή εκπαίδευσης συλλογικού

ίδιοι μαθαίνουν (Rogers, 2002, European Commission, 2008, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2014). Πάντως, παρά τα πρόσθετα εμπόδια που ενίοτε αντιμετωπίζουν, καθότι μεγάλος αριθμός τους συνίσταται από μέλη «ευάλωτων ομάδων» (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014), πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η εκ μέρους τους ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2010). Πράγματι, η λειτουργική πλευρά της σκέψης δεν παρουσιάζει στατικό χαρακτήρα, αλλά πηγάζει από «μετασχηματισμούς καταστάσεων» δημιουργώντας έτσι ποικίλες «γνωστικές λειτουργίες» ιδίως μέσω του αναστοχασμού (Piaget, 1970). Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία μεταγνώσης, που αφενός συνδέεται με τα ζητήματα της «αξίας» και της «αλήθειας» και, αφετέρου, ως μια γνήσια «διδακτική πράξη», συσχετίζει την προηγούμενη γνώση με τις υποκειμενικές εμπειρίες του εκάστοτε ενήλικα εκπαιδευόμενου, ακόμη και στην περίπτωση που ο ίδιος τυγχάνει εκπαιδευτής (Cornford, 2002; Nelson & Sadler, 2013).

Χαρακτηριζόμενος δε ο αναστοχασμός από ευκαμψία στο χρόνο και στο χώρο, συσχετίζει την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και εν γένει πολιτισμική πραγματικότητα με τις τεχνικές της διδασκαλίας και το περιεχόμενό της μετατρέποντάς την -εν τέλει- σε «συνεχή επαγγελματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη) για απόκτηση προσόντων» (Βεργίδης, 2001, Πασσιάς, 2006). Σ' ένα ανάλογο, λοιπόν, περιβάλλον μη τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου οι ενήλικες καλούνται να στοχαστούν στο πλαίσιο μιας βιωματικού τύπου μαθησιακής διαδικασίας, στην ουσία καλούνται να επικοινωνήσουν διαλεκτικά ως προς την πραγματικότητα που βιώνουν και την οποία ταυτοχρόνως δημιουργούν και αναδημιουργούν, όντας οι ίδιοι, λόγω της ιστορικής φύσης του ανθρώπινου είδους, «κριτικά επικοινωνιακά όντα» (Freire, 2011).

Η ενηλικιότητα, βέβαια, δεν ταυτίζεται με την ενηλικίωση[9], καθότι αφορά κυρίως «στο κύρος και στην αυτο - εικόνα» του ατόμου (Tight, 2002, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010). Φαίνεται δηλαδή να προκύπτει τόσο κοινωνικά, εφόσον το ίδιο αναλαμβάνει να διαδραματίσει -μεταξύ άλλων- και το ρόλο του «πλήρως απασχολούμενου», όσο και ψυχολογικά, εφόσον κατακτήσει την αυτοαντίληψη ότι το ίδιο είναι υπεύθυνο για τη ζωή του, δυνάμενο να αυτοπροσδιορίζεται (Knowles, 1998). Πρόκειται για ένα άτομο που, βέβαια, «[…]έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση.» (ΟΟΣΑ, 1977, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999).

Σ' αυτήν λοιπόν την ιδιαίτερη φάση, όπου η μάθηση συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια ως προς την ομαλή ένταξη της ήδη αποκτημένης γνώσης και εμπειρίας (Κόκκος, 2005 & 2008a), αναδύεται ενίοτε η ανάγκη μιας αποτελεσματικής κριτικής επανεξέτασης των νοητικών έξεων, με στόχο την αρμονική επανένταξή τους στη νέα πραγματικότητα. Πρόκειται για τη διεργασία της «μετασχηματίζουσας μάθησης», που αφορά στην ανάπλαση των ενδεχόμενων

και κοινωνικού χαρακτήρα, αφορώντας σε άτομα που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά τους δεν είναι η εκπαίδευση, ενώ υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των υπαγόμενων στο εν λόγω πλαίσιο προγραμμάτων (ΟΟΣΑ, στο Rogers, 1999).

[9] Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), «ενήλικας θεωρείται κάθε άτομο ηλικίας 16 ετών και άνω που έχει ολοκληρώσει το αρχικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης».

προβληματικών πλαισίων αναφοράς[10], ώστε τα ίδια να καταστούν «ανοιχτά», περιεκτικότερα και ευκρινέστερα, επιδεκτικά στο στοχασμό και δεκτικά από συναισθηματική άποψη στην επερχόμενη «αλλαγή» (Mezirow, 2009). Άλλωστε η ίδια η μάθηση εξελίσσεται ως μια διεργασία κατά την οποία οι εμπειρίες μετασχηματίζονται «σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, και συναισθήματα». (Jarvis, 2004, όπ. αναφ. στο Κόκκος: 2007).

Η περίφημη «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πεποιθήσεων» (Dewey, 1933), στην οποία αναφέρεται η στοχαστική διαδικασία, απ' τη στιγμή που επανεξετάζει τις αντιλήψεις και τις αξίες στη βάση των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση της πραγματικότητας, εξελίσσεται σε κριτικό στοχασμό. Αν και διεθνώς διάφοροι παρεμφερείς όροι, όπως λ.χ. η «κριτική σκέψη», η «κριτική ανάλυση» και η «κριτική συνειδητοποίηση» συχνά αλληλεπικαλύπτονται (Moon, 2008), ο ίδιος ο Dewey πρεσβεύει πως η ουσία αυτής της έννοιας εμπεριέχει την αντίληψη ότι ο άνθρωπος, μέσω της ενεργητικής, αλλά αυτοδύναμης σκέψης του, μπορεί να αμφισβητεί ακόμα και το αντιληπτικό του σύστημα ανακατευθύνοντας την προσωπική του πορεία και αναδημιουργώντας την κοινωνική του πραγματικότητα, μη περιοριζόμενος σε μια συστηματική ανάλυση πεποιθήσεων, γνώσεων, ή απλώς στη βελτίωση των εκφάνσεων της συμπεριφοράς του (Κόκκος, 2007).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, ως μαθησιακή εμπειρία, αφορά σε αλλαγές στη θεμελιώδη αντίληψη του πλαισίου των νοημάτων που υιοθετήσαμε κατά τη διαμόρφωσή μας, οι οποίες σχετίζονται ακόμη και με τα πρότυπα δράσης (Illeris, 2004). Όμως η μάθηση μέσω της εμπειρίας, εκτός από σημαντική, φαντάζει και ως μια προβληματική περιοχή έρευνας, αφού ενσωματώνει και διαστάσεις πέραν της γνωστικής, όπως την κοινωνική ή αυτήν των συναισθημάτων και των παρορμήσεων που παρεμβαίνουν στη λογική πηγάζοντας απ' το υποσυνείδητο (Fenwick, 2000; Yorks & Kasl, 2002). Η ολιστική αυτή φύση της μαθησιακής δυναμικής, περιλαμβάνει το σύνολο των διεργασιών, όπου το άτομο ως «σώμα»[11] και «νους»[12], δομεί, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής κατάστασης, την κατόπιν μετασχηματιζόμενη γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά εμπειρία, που ενσωματώνεται εν τέλει στην «ατομική του βιογραφία» (Jarvis & Parker, 2005).

1.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη & Συναισθηματικός Εγγραμματισμός

Εδώ ακριβώς αναδεικνύεται η σημασία της ικανότητας αντίληψης όχι μόνον των προσωπικών, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και της αξιοποίησής της στον τρόπο σκέψης και δράσης. Της συναισθηματικής δηλαδή νοημοσύνης (Emotional Intelligence ή E.I.) που, ως ικανότητα κινητοποίησης του εαυτού για τον έλεγχο των παρορμήσεων, τη ρύθμιση των διαθέσεων και τη διευκόλυνση του τρόπου σκέψης, συντίθεται από δύο διακριτά ζεύγη δεξιοτήτων (Εικόνα 3): αφενός απ' την αυτεπίγνωση (self

[10] Ο όρος αναφέρεται σε δομές παραδοχών και προσδοκιών που περιλαμβάνουν σκέψεις, «νοητικές συνήθειες» και «νοηματικές προοπτικές».
[11] Αφορά στους όρους: «γενετικό», «φυσικό» και «βιολογικό».
[12] Αφορά σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις.

awareness) και την αυτοδιαχείριση (self management), που αφορούν στην έννοια του «εαυτού» και, αφετέρου, απ' την κοινωνική επίγνωση (social awareness) και τη διαχείριση σχέσεων (relationship management), που αφορούν στην έννοια του «άλλου» (Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 1995). Πιο συγκεκριμένα, η αυτεπίγνωση σχετίζεται με την κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων, δυνατοτήτων και αδυναμιών, η αυτοδιαχείριση με τη διαχείριση των «εσωτερικών καταστάσεων» του εαυτού, των παρορμήσεων και των διαθέσεων, η διαχείριση σχέσεων με τις κοινωνικές δεξιότητες (δια των οποίων επικοινωνούμε και αναπτύσσουμε σχέσεις ή συνεργασίες χειριζόμενοι διαφωνίες) και, τέλος, η κοινωνική επίγνωση, με τον προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου και την ενσυναίσθηση (empathy), (Brandberry & Greaves, 2006, Goleman, 1998a, στο Μπρίνια, 2008).

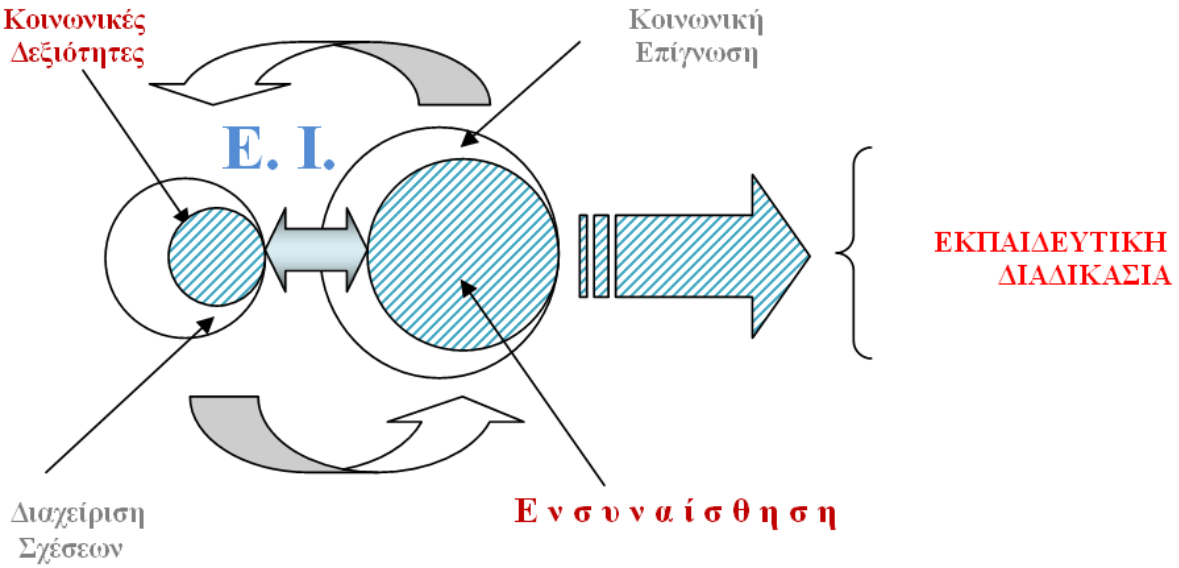
Η ενσυναίσθηση, ειδικότερα, που ενίοτε εκτιμάται ξεχωριστά από τη συναισθηματική νοημοσύνη -μέσω, λ.χ. της κλίμακας διαπροσωπικής ανταπόκρισης IRI (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980)- φαίνεται να διαδραματίζει (από κοινού με το βίωμα) κυρίαρχο ρόλο στην εν γένει παιδαγωγική προσέγγιση και, εν τω προκειμένω, στη βιωματική

Εικόνα 3: Το πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων)

μάθηση, καθότι αφορά σ' εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς με την απώτερη βαθμίδα κατανόησης, που αποδέχεται την ετερότητα αποφεύγοντας τις συγκρούσεις και, σε συνάρτηση με τις προαναφερθείσες δεξιότητες, συντελεί στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό την έννοια του «συναισθηματικού εγγραμματισμού» (Εικόνα 4). Πρόκειται για μια μη εγγενή ικανότητα υψηλού βαθμού αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, συνοδευόμενη από θετική διάθεση, υψηλή αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό (Delaney & Kaiser 2001; Coppock, 2007).

Βάσει της συγκεκριμένης αυτής οπτικής γωνίας, η ενσυναίσθηση, από κοινού με την παρακίνηση (δηλαδή τη ικανότητα ώθησης και κινητοποίησης του εαυτού για την επίτευξη των στόχων με επιμονή και διάρκεια), φαίνεται να εκλαμβάνουν ανεξάρτητες ιδιότητες χάριν των οποίων μπορούν να προσεγγιστούν ακόμη και ως ξεχωριστές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Golemam, όπ.π., Μπουραντάς, 2002 στο Μπρίνια, 2008.). Παρά, πάντως, την αμφισβήτηση που κατά καιρούς υφίσταται η θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη (κυρίως όσον αφορά στην αυτονομία της ως προς τα πλαίσια της γνωστικής νοημοσύνης ή της προσωπικότητας), πλείστες πρακτικές εφαρμογές της στην εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία και την κλινική ψυχολογία, τυγχάνουν ευρείας απήχησης και αποδοχής, γεγονός που ενθαρρύνει την περαιτέρω επέκταση της επιστημονικής έρευνας στα διάφορα πεδία ενδιαφέροντος (Πλατσίδου, 2004).

Πάντως, αν και προς το παρόν δε διατίθεται μια απολύτως ολοκληρωμένη αντίληψη για τον ακριβή τρόπο ανάπτυξής της καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, εν τούτοις, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως ιδιαίτερα οι ενήλικες φαίνεται να αναπτύσσουν τη λεγόμενη «αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη» που, ως έννοια, ενέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης (Πλατσίδου, 2006) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εκπαίδευση, τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000, Mayer, et al., 2000, Goleman,1998b, Zeidner et al.,2003, στο Πλατσίδου, όπ.π.).



Εικόνα 4: Ο μηχανισμός του Συναισθηματικού Εγγραμματισμού

Για την προσεγγιστική άλλωστε μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιείται ήδη μια πληθώρα εργαλείων, κυρίως υπό μορφή τεστ και κλιμάκων, όπως είναι -μεταξύ άλλων- τα προαναφερθέντα μοντέλα μέτρησης του Bar-On (EQ-i™), που βασίζεται στην «αυτοέκθεση», του Goleman (Emotional Intelligence Competencies ή ECI), που βασίζεται στις «πολλαπλές εκτιμήσεις» και, επιπλέον, το μοντέλο των Mayer - Salovey - Caruso (The Mayer- Salovey -Caruso Emotional Intelligence Test ή MSCEIT), που βασίζεται στην «ικανότητα με βάση την αξιολόγηση» (Bar-On, 2004; Bharwaney, Bar-On & MacKinlay, 2007 & 2011).

2. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας[13] ήταν η αξιολόγηση της εφαρμογής της βιωματικής μάθησης με γνωστικό αντικείμενο τα στοιχεία του ΜΚΤ Επικοινωνιών[14] (Βαλάκας, 2008), στο περιβάλλον των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης[15] (ΙΕΚ) που, ως φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης[16] και εποπτευόμενα από τη Γ. Γ. Διά Βίου Μάθησης, παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση καταρχάς στους άνω των 18 ετών απόφοιτους της τυπικής, μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ και ΣΕΚ) και υπάγονται στην ευρύτερη «σφαίρα» της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 2008).

Αν και πρόκειται για έναν σχετικά νέο θεσμό στην Ελλάδα (Ν.2009/1992), που σχεδιάστηκε βάσει των πορισμάτων λειτουργίας του σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου η επιχειρηματική ανταγωνιστικότητα στηρίζεται εν πολλοίς σε αυτόν, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2002), κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται σημαντικό ρεύμα από πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εισρέουν στα Δημόσια και Ιδιωτικά ΙΕΚ (ΔΙΕΚ και ΙΙΕΚ αντίστοιχα), κυρίως για λόγους επαγγελματικής πιστοποίησης[17].

Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, πλαίσιο αναζητήθηκε ένας αρμονικός συνδυασμός θεωρίας και πράξης, καθότι τόσο η αποτελεσματικότητα, όσο και η εγκυρότητα της πρακτικής άσκησης εξαρτώνται μεν απ' τη θεωρητική θεμελίωσή της, σημαντικό όμως μέρος της μάθησης αποκτάται εμπειρικά (Mezirow, 1981, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999, Στραβάκου, 2007).

[13] Πρακτικό, 5/2932011/'Εγγραφο:6572103,1ΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων).

[14] Μορφή ΜΚΤ, βασιζόμενη στην προστιθέμενη αξία που προσδίδει στα προϊόντα η προγραμματισμένη αξιολόγηση του στρατηγικού ρόλου της προώθησης των πωλήσεων, της διαφήμισης, των PR κλπ.

[15] Το φθινόπωρο του 2012 λειτουργούσαν 93 δημόσια ΙΕΚ (ΔΙΕΚ) σε 74 πόλεις και 46 ιδιωτικά (ΙΙΕΚ) σε 15 πόλεις με 10.800 και 21.300 καταρτιζόμενους/ες αντίστοιχα.

[16] (ΦΕΚ 193/2013 - Ν.4186/2013, άρθρο 7).

[17] Σύμφωνα με την εν λόγω εκτίμηση, το συγκεκριμένο ποσοστό των φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους, αλλά και πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ και εγγράφονται στα ΙΕΚ, ανέχεται στο 10% του συνόλου των εισακτέων.

2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στηρίχθηκαν στο μοντέλο Kirkpatrick (1994), που εμπλουτίσθηκε με την προσθήκη τριών κατηγοριών αποτελεσμάτων γνώσεων, ικανοτήτων και συναισθημάτων, συνδεόμενων με βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (πρβ.1.3, 2.4.1, 2.5.1 και 3.2):

1) Σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι καταρτιζόμενοι από τη συμμετοχή τους στο project μιας διαδικασίας Βιωματικής Μάθησης;
2) Ποιαν αντίληψη διαμόρφωσαν οι ίδιοι ως προς την εκπαιδευτική σημασία του συγκεκριμένου τύπου Βιωματικής Μάθησης;
3) Σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε η συμπεριφορά και το περιβάλλον των καταρτιζόμενων σε σχέση με την αξιοποίηση γνώσεων ή εμπειριών που απέκτησαν μετά το πέρας των διαδικασιών της Βιωματικής Μάθησης σε προσωπικό και, ενδεχομένως, επαγγελματικό επίπεδο;
4) Πώς επέδρασε η Βιωματική Μάθηση στο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των καταρτιζόμενων κατά τα διάφορα στάδια εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνικής που ακολουθήθηκε;

2.3. Πλαίσιο, δείγμα και περιορισμοί της έρευνας

Το ευρύτερο πεδίο αναφοράς της έρευνας που διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια του Εαρινού Εξαμήνου, ήταν τα ΙΕΚ της Επικράτειας. Ο «αντικειμενικός πληθυσμός» (target population) αφορούσε στο σύνολο των καταρτιζόμενων, ενώ ο «υπό μελέτη πληθυσμός» (study population), αφορούσε στο σύνολο των καταρτιζόμενων στα συναφή τμήματα της περιοχής Θεσσαλονίκης. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο ή «στατιστικό δείγμα» (sampling frame) (Cochran, 1977, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008b), αποτελέστηκε απ' τους καταρτιζόμενους ενός τυχαία επιλεγέντος τμήματος[18] Ιατρικών Επισκεπτών (ομάδα Υγείας/Τομέας Υγείας, Αισθητικής, Κοινωνικών Υπηρεσιών), του οποίου βασικά γνωστικά αντικείμενα, αφορούν στο πλέγμα ΜΚΤ. Το πλήθος του δείγματος ανήλθε σε 22 άτομα (13 γυναίκες και 9 άνδρες), με ηλικίες που κυμαίνονταν από τα 19 έως και τα 43 έτη. Λόγω ακριβώς του μικρού μεγέθους του δείγματος επιλέχθηκε η εφαρμογή της μεθόδου της «απλής, τυχαίας δειγματοληψίας» (Simple Random Sampling), χωρίς επανάθεση. Στο εν λόγω δειγματοληπτικό σχέδιο, «κάθε μονάδα απομακρύνεται από τον πληθυσμό μετά την επιλογή της στο τυχαίο δείγμα» και «μια μονάδα του πληθυσμού επιλέγεται τυχαία, ώστε να εξασφαλίζει την ίδια ακριβώς πιθανότητα ενδεχομένου επιλογής σε κάθε μια από τις n μονάδες του πληθυσμού»[19] (Bird et al., 1999).

[18] Πρόκειται για τμήμα υπαγόμενο στο ΔΙΕΚ Τριανδρίας Θεσσαλονίκης Αριθ. Πρωτοκόλλου 7101/161, βάσει του Πρακτικού 5/293201- Εγγραφο:6572103,1ΔΕΚΕ.

[19] Όπου n θετικός ακέραιος ($n \in Z_+$), εκφράζων το πλήθος των ημονάδων με μέγιστο ανεκτό σφάλμα εκτίμησης το πολύ ίσο με 5%.

Το συγκεκριμένο, συνεπώς, δείγμα, ενώ διατηρούσε την αντιπροσωπευτικότητα μόνον του εαυτού του, προσδοκούσε εξαιτίας της αυθεντικότητας των δεδομένων, να μην υπολείπεται σε εγκυρότητα και αξιοπιστία, ώστε να επιτευχθούν οι απαραίτητες γενικεύσεις, ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό. (Cohen & Manion, 1994, Cochran, όπ. π., όπ. αναφ. στο Κόκκος, όπ. π.).

2.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

2.4.1 Η Εσχάρα του Ερωτηματολογίου

Οι μεταβλητές που μετρήθηκαν μέσω της εσχάρας του ερωτηματολογίου, αφορούσαν στις εξής κατηγορίες αποτελεσμάτων (Μπρίνια, 2008, Βεργίδης & Καραλής, 2008):

I. Γνωστικά Αποτελέσματα (cognitive outcomes), που σχετίζονται με το επίπεδο 2 του Kirkpatrick (Learning).

II. Αποτελέσματα που βασίζονται σε ικανότητες (skill - based outcomes*)* και σχετίζονται με τα επίπεδα 2 και 3 του Kirkpatrick (Learning & Behavior).

II. Συναισθηματικά Αποτελέσματα (affected outcomes) που συσχετίζονται με το επίπεδο 1 του Kirkpatrick (Reaction) και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, καθότι συμπεριλαμβάνουν στοιχεία στάσεων και παρακίνησης, που αφορούν στις αντιδράσεις των καταρτιζόμενων, ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από τη βιωματική μάθηση.

Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω άξονες (Μπρίνια, όπ. π.):

1. Μεταφορά Γνώσης (Transfer of Learnig).
2. Προσωπική Βελτίωση (Personal Development).
3. Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (Self – Awareness).
4. Επικοινωνία (Communication).
5. Δημιουργία Ομάδας (Team Building).
6. Αποτελεσματικότητα Ομάδας (Team Effectiveness).
7. Ηγεσία (Leadership).

2.5. Οι Συνεντεύξεις

Σχεδιάστηκαν πέντε συνεντεύξεις «βάθους» (Depth focus Interview), ώστε να διερευνηθούν στοιχεία σχετικά με τις αντιδράσεις, τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τη μεταφορά γνώσης, με βάση τα δρώμενα κατά τη στιγμή της διεξαγωγής τους, ακόμα και σε περιπτώσεις «απρόβλεπτης κατεύθυνσης προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Merton & Kendall, 1946, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994). Επρόκειτο επομένως για μια ζωντανή διαδικασία, που έλαβε χώρα μέσα σε πραγματικές συνθήκες και επέτρεψε τη λήψη όλων των απαραίτητων διευκρινίσεων, όποτε αυτό κρίθηκε απαραίτητο (Bird et al., όπ. π., Ιωσηφίδης, 2003).

2.5.1 Το Ερωτηματολόγιο των Συνεντεύξεων

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου των συνεντεύξεων βασίστηκε σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (άξονες), που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα:

I. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με βασικούς δείκτες την αυτεπίγνωση (έμφαση στην ικανότητα επίγνωσης συναισθημάτων), την αυτορρύθμιση, (έμφαση στις ικανότητες αυτοελέγχου και προσαρμοστικότητας), την παρακίνηση (μέσω ενθάρρυνσης), την ενσυναίσθηση (μέσω κατανόησης) και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και χειρισμού διαφωνιών. Πρόκειται για δείκτες (Μπρίνια, όπ. π.) συνδεόμενους με σχετικούς βιωματικούς παράγοντες[20].

II. 1ο Επίπεδο του Kirkpatrick (Reaction), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τις αντιδράσεις των καταρτιζόμενων (ιδιαίτερα το βαθμό ικανοποίησης απ' τη μαθησιακή εμπειρία).

III. 2ο Επίπεδο του Kirkpatrick (Learning), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τις γνώσεις και τις εμπειρίες που οι ίδιοι αποκόμισαν (πρβ. 2ο Ερώτημα), καθώς και το 3ο επίπεδο του Kirkpatrick (Behavior) με αντιπροσωπευτικούς δείκτες τη συμπεριφορά που οι ίδιοι διαμόρφωσαν και τη μεταφορά δεξιοτήτων που επιτεύχθηκε.

IV. 4ο Επίπεδο του Kirkpatrick (Results), με αντιπροσωπευτικό δείκτη τα αποτελέσματα που είχε στο περιβάλλον τους η συμμετοχή τους στις διαδικασίες της Βιωματικής Μάθησης.

2.6. Το Ημερολόγιο Δράσης των Εκπαιδευόμενων

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ως υπόμνημα αποτυπώνοντας δεδομένα απ' την παρατήρηση, τις συζητήσεις, τις συνεντεύξεις, καθώς και προσωπικές σκέψεις - στοχασμούς του ερευνητή σχετικά με το ρόλο του και τη μέθοδο που εφαρμόστηκε κατά το σχεδιασμό, την κατασκευή και συμπλήρωση του αναλυτικού χρονοδιαγράμματος δραστηριοτήτων των εκπαιδευόμενων και, τέλος, της πορείας υλοποίησης των σταδίων τα οποία ακολουθήθηκαν (πρβ. 1.3 – Εικόνα 2), μαζί με δυσχέρειες που τυχόν παρουσιάστηκαν (Levin, 2008).

[20] Οι κατηγορίες μεταβλητών που αφορούσαν στη συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης:
1) Στάσεις και απόψεις σχετικές με τη βιωματική μάθηση.
2) Μεταφορά γνώσης κατά τη βιωματική μάθηση.
3) Ανασταλτικούς παράγοντες.
4) Επικοινωνία στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης.
5) Ομαδική Εργασία (Teamwork).
6) Ηγεσία (Leadership).
7) Διοίκηση αλλαγών (Change Management).
8) Προσωπική αλλαγή & ανάπτυξη μέσω της βιωματικής μάθησης.

2.7. Μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Δεδομένου του γεγονότος ότι προηγήθηκε η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου project (Ιωσηφίδης, 2008), και δεδομένης επίσης της σχετικής πολυπλοκότητας των θεμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, για την κατά τεκμήριο αποτελεσματικότερη αντίληψη της ερευνητικής κατάστασης, επελέγη η πολυμεθοδική προσέγγιση, ώστε τα προκύπτοντα στοιχεία να συνιστούν ίδια αποτελέσματα ερευνητικών δεδομένων (τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών), η ποικιλία των οποίων θα προέκυπτε με συνδυασμό διαφορετικών ειδών τριγωνοποιήσης (Somekh, 1983, Cohen & Manion, 1994. Robson, 2007; Clark et al., 2010; Östlund, 2011), όπως:

2.7.1 Μεθοδολογική τριγωνοποίηση

Σ' αυτό το πλαίσιο αξιοποιήθηκαν: ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ημερολόγιο δραστηριοτήτων των εκπαιδευόμενων και παρατήρηση των διαδικασιών εντός και εκτός του Ινστιτούτου, με καταγραφή ήχου και εικόνας, μέσω φυσικής παρουσίας του ερευνητή (Κυριαζή, 2002).

2.7.2 Συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης

Αξιοποιήθηκαν άξονες ανάλυσης που αντιστοιχούσαν στα τρία βασικά επίπεδα του χώρου των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: ατομικό, επίπεδο αλληλεπίδρασης και επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων (Cohen & Manion, όπ. π.), καθώς και η σύνθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία απ' τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, την εκπαιδεύτρια ενηλίκων που εφάρμοσε τα στοιχεία Βιωματικής Μάθησης, τη διεύθυνση και τους λοιπούς εκπαιδευτές ειδικότητας του συνεργασθέντος Ινστιτούτου Κατάρτισης. Ειδικότερα μέσω των συνεντεύξεων η ανάλυση επεκτάθηκε στο οικογενειακό, το επαγγελματικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων.

2.7.3 Χρονική τριγωνοποίηση

Από τη φύση τους οι εργασίες που κλήθηκαν να σχεδιάσουν, να αξιοποιήσουν και να αξιολογήσουν οι συμμετέχοντες, σε τέσσερα διαδοχικά στάδια, απαιτούσαν χρόνο. Ο χαρακτήρας συνεπώς της έρευνας επέβαλε την αξιοποίηση βασικών στοιχείων χρονικής τριγωνοποίησης (Cohen & Manion, όπ.π.). Άλλωστε η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων συνεχίστηκε και μετά το πέρας των καθ' αυτό διαδικασιών και των συνεντεύξεων.

2.8. Μέθοδος Επεξεργασίας δεδομένων ερωτηματολογίου συνεντεύξεων

Για την επεξεργασία των στοιχείων του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, για τη διαχείριση των οποίων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου[21], που επέτρεψε τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου της συνέντευξης σε συνοπτικά ευρήματα, ερμηνεύτηκαν κατόπιν με ποιοτικούς όρους (Holsti, 1969; Neuendorf, 2002; Verma & Mallick, 2004). Επόμενο βήμα της συγκεκριμένης ανάλυσης ήταν ο ορισμός των μονάδων καταγραφής (recording units) του κειμένου προς ταξινόμηση στην κάθε κατηγορία (άξονα) και, ειδικότερα στην κάθε επιμέρους ερώτησης (Weber,1990, Δημητρόπουλος, 2001, Creswell, 2011).

3. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

3.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Ο μέσος αριθμητικός όρος M *(Mean)*με βάση την επταβάθμια κλίμακα Likert, παρουσιάζει σε τριάντα (30), από σαράντα έξι (46) περιπτώσεις απαντήσεων (ποσοστό 65,22 %), τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του έξι (6). Επίσης, σε τριάντα τρεις (33} από σαράντα έξι (46) περιπτώσεις, δηλαδή σε ποσοστό 71,74%, η ελάχιστη τιμή του M υπερβαίνει το τέσσερα (4). Εξάλλου, στις δύο προτάσεις που αφορούν στην ενότητα «Αναστολές», και αφορούν στους ανασταλτικούς για τη μάθηση παράγοντες, η παρουσία μικρών τιμών (κοντά στο ένα), συνοδευόμενη από έναν εξαιρετικά χαμηλό μέσο αριθμητικό όρο, αντικατοπτρίζει ομοίως τη θετική κρίση των ερωτώμενων για τη βιωματική μάθηση (Διάγραμμα 1).

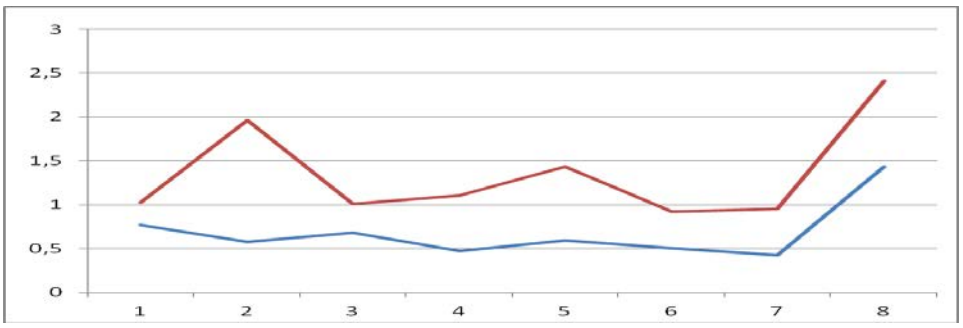
[21] Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω μονάδες καταγραφής:
1) Λέξη (word): καταγράφεται κάθε λέξη που αντιστοιχεί σε μία κατηγορία.
2) Συνώνυμα (word sense): καταγράφονται λέξεις με το ίδιο νόημα και δεν καταγράφεται η ίδια λέξη, όταν έχει διαφορετικά νόημα.
3) Πρόταση (sentence): καταγράφεται μία ολόκληρη πρόταση που αναφέρεται σε μία κατηγορία. Για παράδειγμα, μπορεί να καταγραφεί κάθε πρόταση, η οποία περιέχει μία θετική, αρνητική, ή ουδέτερη αναφορά σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, που ορίζεται με μία κατηγορία.
4) Θέμα (theme): ένα θέμα που εκφράζεται με πρόταση ή παράγραφο μπορεί να αποτελέσει μονάδα καταγραφής.

Διάγραμμα 1:Μέγιστοι & Ελάχιστοι Μέσοι Αριθμητικοί Όροι (Means)

Τέλος, σε τριάντα οκτώ (38) περιπτώσεις (ποσοστό 79,17%), η Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation), που κατά τεκμήριο είναι ο πιο ευαίσθητος απ' τους δείκτες διασποράς, εμφανίζεται μικρότερη από τη μονάδα (Διάγραμμα 2). Το συμπέρασμα αποκτά σημασία, καθότι στην περίπτωση της κανονικής κατανομής, (που εκφράζεται με τη γνωστή καμπύλη Gauss), αποδεικνύεται, ως γνωστόν, ότι το 68% των τιμών της μεταβλητής βρίσκονται εντός του διαστήματος (M-S, M+S), όπου S η τυπική απόκλιση. Χαρακτηριστική είναι η συμπεριφορά των γραφημάτων των ελάχιστων και μέγιστων τιμών των μέσων όρων των τυπικών αποκλίσεων που παρατηρήθηκαν και οι οποίες σε γενικές γραμμές συνάδουν με τα λοιπά ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής.

3.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας & εσωτερικής συνέπειας δεδομένων Ερωτηματολογίου

Ελέγχθηκε αν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν τάσεις σύγκλισης προς την ίδια κατεύθυνση (Chu & Murrmann, 2006). Παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι συντελεστές Alpha - Cronbach ήταν αρκετά μεγαλύτεροι από 0,8. Μάλιστα επτά από τις οκτώ συνολικά μετρήσεις έδωσαν τιμές πάνω από 0,9, γεγονός που εξασφάλιζε τόσο την αξιοπιστία, όσο και την εσωτερική συνέπεια των δεδομένων.



Διάγραμμα 2: Μέγιστοι & ελάχιστοι μέσοι όροι τυπικών αποκλίσεων

3.2. Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου Συνεντεύξεων

Σ' αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε το Εργαλείο Ανάλυσης Περιεχομένου Συνέντευξης (Cohen et al., 2008), όπου καταχωρήθηκαν όλες οι χρήσιμες μονάδες καταγραφής, κυρίως υπό μορφή προτάσεων (sentences) ή θεμάτων (themes), τόσο για την ανάλυση και το σχολιασμό των δεδομένων των συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από τους αντιπροσώπους κάθε ομάδας, όσο και για τη σύγκριση και το συνδυασμό τους με τα δεδομένα της περιγραφικής Στατιστικής μέσω τριγωνισμού. Προς αυτήν την κατεύθυνση λήφθηκαν συνεντεύξεις από μία συντονίστρια (ομάδα Δ), έναν συντονιστή (ομάδα Α), δύο καταρτιζόμενες (ομάδες Β και Ε) και έναν καταρτιζόμενο (ομάδα Γ). Συμφώνως προς τη βιβλιογραφία, προέκυψαν τα εξής ευρήματα ως προς τους δείκτες που ελέγχθηκαν ανά επίπεδο:

3.2.1. Επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ελέγχθηκαν χαρακτηριστικοί δείκτες που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες ικανότητες διαστάσεων της Ε.Ι.:

3.2.1.1. Αυτεπίγνωση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα επίγνωσης των συναισθημάτων):

«[…]τα συναισθήματα ήταν θετικά» (Α). «[…] στις περισσότερες περιπτώσεις αισθανόμουν ικανοποίηση» (Β). «Στην αρχή ένιωσα λίγο αγχωμένος […] στη διάρκεια μπορώ να πω ότι όλοι, αισθανόμασταν καλά» (Γ). «Ήταν, πιστεύω, ειλικρινή τα συναισθήματα… Όχι μόνο τα δικά μου, αλλά και των υπολοίπων…» (Δ). «Προσωπικά, ένιωσα πολύ καλά… Τουλάχιστον τις πιο πολλές φορές…» (Ε).

3.2.1.2. Αυτορρύθμιση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα του αυτοελέγχου και της προσαρμοστικότητας):

«[…]το να ελέγχω τον εαυτό μου, ήταν απαραίτητο για να συνεργάζομαι […] » (Α). «Πάντα χρειάζεται η προσαρμογή… Ειδικά όταν κάνεις κάτι για πρώτη φορά, πρέπει να προσπαθείς περισσότερο… » (Γ). «Χρειάστηκε να προσαρμοστώ…» (Ε). «Έπρεπε, άλλωστε, ν' ακούω προσεκτικά όλους μέσα στην ομάδα, άσχετα αν διαφωνούσα ή όχι…» (Δ). *«Κάποιες φορές, […], χρειάστηκε να αξιοποιήσω αυτή τη δυνατότητα (…)» (Β).*

3.2.1.3. Παρακίνηση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα ενθάρρυνσης):

«Προσωπικά, […] έπρεπε να ενθαρρύνω περισσότερο τους συναδέλφους μου, απ' ότι αυτοί εμένα…» (Α). «[…] σε αρκετές περιπτώσεις, […]ήταν προτιμότερο να ενθαρρύνω(…) απ' το να διαφωνήσω […]. Η παρακίνηση, […]λειτούργησε αυθόρμητα…» (Β). «[…]ενθαρρύναμε ο ένας τον άλλον […]. Γίνεται αυθόρμητα αυτό.[…]»(Γ). «Για να είμαι ειλικρινής, εγώ χρειαζόμουν περισσότερη ενθάρρυνση» (Ε) (ενν. απ' τους άλλους). *« Και βέβαια το αισθάνθηκα…» (Δ)* (ενν. ότι ενθαρρύνθηκε).

3.2.1.4. Ενσυναίσθηση

(Δόθηκε έμφαση στην ικανότητα κατανόησης):

«[…] η εκπαιδεύτριά μας έδειξε καλή διάθεση και κατανόηση απ' την αρχή. […]αυτό μας ώθησε να κάνουμε το ίδιο» (Α). «[…] δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποιος που δεν καταλάβαινε τις ανάγκες μου…» (Β) […] αρκετές φορές και μάλιστα χωρίς να το ζητήσω, με βοήθησαν άτομα απ' την ομάδα μου […]. Ύστερα το παρατήρησα και στον εαυτό μου… (Γ) Ήταν […] κάτι που το εισέπραττα…(Δ) «Δεν έχω παράπονο… Ούτε από την καθηγήτρια (ενν. την εκπαιδεύτρια) ούτε απ' την ομάδα μου[…]». Γι αυτό κι εγώ φιλοτιμήθηκα ακόμη περισσότερο…» (Ε).

3.2.1.5. Κοινωνικές δεξιότητες

(Δόθηκε έμφαση στις ικανότητες ανάπτυξης σχέσεων, επικοινωνίας, συνεργασίας και χειρισμού διαφωνιών):

«Όταν η επιτυχία δεν εξαρτάται μόνον από σένα, τότε και συνεργάζεσαι και συνεννοείσαι καλύτερα…» (Α). «[…] υπήρχε καλή «Χημεία» […]. Παρόλη την αρχική αμηχανία, σιγά - σιγά «λυνόμασταν» […]. Επικοινωνούσαμε πολλές φορές με τα μάτια, ψιθυρίζαμε πριν πούμε κάτι, για να σιγουρευτούμε…» (Β). «[…] οι διαφωνίες δεν μας εμπόδισαν να κάνουμε τη δουλειά μας… Με τη συζήτηση μπορούσαμε να βρούμε άκρη και να πάμε παρακάτω…» (Γ). «Ακόμη κι όταν προέκυπτε κάποια διαφωνία […] πάντα πηγαίναμε σε κάποια εναλλακτική λύση […]» (Δ). «Υπήρξαν κάποιες διαφωνίες […]. Τις αντιμετωπίζαμε με χιούμορ» (Ε).

3.2.2. Επίπεδο αντιδράσεων (1^{ο} επίπεδο Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκαν δείκτες σχετικοί με γνώσεις, εμπειρίες και συμπεριφορά):

3.2.2.1. Γνώσεις / εμπειρίες

Οι ερωτηθέντες εκπρόσωποι των ομάδων διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι:

I. Ενεργοποίησαν παλαιότερες γνώσεις*: «[…]θυμήθηκα πράγματα»(Α) «Συνειδητοποίησα καλύτερα αυτά που ήξερα…» (Α).*

II. Έμαθαν να αξιοποιούν την ενεργητική ακρόαση: *«Κατάλαβα[…]πόση σημασία έχει το να είμαστε καλοί ακροατές» (Α). «[…]έγινα καλύτερος ακροατής» (Γ).*

III. Απέκτησαν ή βελτίωσαν ηγετικές δεξιότητες: *«[…]και ότι χρειάζεται να αναπτύσσεις πρωτοβουλία…» (Α). «Έμαθα, επίσης, να δρω πιο αποτελεσματικά μέσα απ' το ρόλο του συντονιστή… Κατάλαβα ότι η ομάδα έχει ανάγκη από έμπνευση »(Δ).«[…]απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση» (Ε).*

IV. Απέκτησαν ή βελτίωσαν μαθησιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες: *«Έμαθα να μαθαίνω καλύτερα[…]» (Α). «Έμαθα σημαντικά πράγματα απ' τη συμμετοχή μου στο Project για το Επικοινωνιακό Μάρκετινγκ[…] » (Β). «Έμαθα να εφαρμόζω τη θεωρία στην πράξη» (Γ).*

V. Έμαθαν πως να αναπτύσσουν ή να βελτιώνουν κοινωνικές και, ειδικότερα, επικοινωνιακές δεξιότητες: *«Συνειδητοποίησα πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία» (Α). «Βελτίωσα […] τον τρόπο που επικοινωνώ» (Β). «[…]Πιο ομαδικός…» (Γ). «[…]είδα […] πώς να διαχειρίζομαι τα άτομα με ευγένεια […] να είμαι σαφής και ακριβής» (Ε).*

VI. Απέκτησαν δεξιότητες αυτορρύθμισης: *«[…]να συνδυάζουμε τα συναισθήματα με τη λογική» (Δ). «Να ελέγχω την ένταση και τον τόνο της φωνής μου […] να σέβομαι τις αντιρρήσεις […]. Να έχω […] επαγγελματική συμπεριφορά […] και να κρίνεις […] αντικειμενικά ό, τι κάνεις […]να το αξιολογείς…» (Ε).*

VII. Απέκτησαν δεξιότητες αντιμετώπισης των αναστολών: *«Ακόμα έμαθα να μη διστάζω, όταν έπρεπε να κάνω κάτι από μόνος μου[…]» (Γ).*

VIII. Απέκτησαν δεξιότητες μεταφοράς γνώσης:

«[…]κατάλαβα καλύτερα πως συνδέεται η προσωπική πώληση με τα καθήκοντα του Ιατρικού Επισκέπτη» (Α). «Ότι […]στο Project καθορίζεται ποιος κάνει τι, πότε, πώς και γιατί», «[…] να είμαστε προσεκτικοί και υποψιασμένοι…» (Δ).

3.2.2.2. Συμπεριφορά

Οι ερωτηθέντες εκπρόσωποι των ομάδων διαπίστωσαν θετικές αλλαγές καθότι εκδήλωσαν διάθεση:

I. Να δείχνουν περισσότερη κατανόηση στους άλλους: *«Κατάλαβα […] πόση σημασία έχει το να είμαστε καλοί ακροατές […] καταλαβαίνεις περισσότερο αυτό που λέει ή αισθάνεται ο άλλος[…]» (Α). «[…] μπορώ να εκτιμήσω καλύτερα […] και τους άλλους […] να καταλάβω, πως η συμπεριφορά μου μπορεί να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο, αν ενδιαφερθώ για τις ανάγκες των άλλων…» (Β). «[…]προσέχω πιο πολύ τους άλλους και να ζητώ τη γνώμη τους (…) έγινα καλύτερος ακροατής» (Γ). «[…]προσέχω*

περισσότερο… Στο πώς να εκφράζω αυτό που σκέπτομαι ή αυτό που αισθάνομαι…» (Δ).

II. Να προάγουν την ομαδική συνεργασία: *«[…]έγινα πιο ομαδικός» (Α). «[…]με έκανε να είμαι πιο συνεργάσιμη με τους άλλους» (Ε).*

III. Να είναι περισσότερο επικοινωνιακοί: *«Όταν εκπαιδεύεσαι να ακούς (…)τότε έχεις πιο πολλές πιθανότητες να σ' ακούσει κι ο άλλος […]γίνεσαι και πιο κοινωνικός […]. Δίνεις περισσότερη σημασία στις κινήσεις, στις εκφράσεις του προσώπου, ακόμα και στο βλέμμα […]στους τρόπους» (Α). «Στο πώς να εκφράζω αυτό που σκέπτομαι ή αυτό που αισθάνομαι…» (Δ).*

IV. Να επιδιώκουν την αυτοαξιολόγηση και να καλλιεργούν την αξιοπιστία: *«[…]η εμπειρία και η γνώση που αποκόμισα […], με έκαναν […]πιο συνειδητοποιημένη[…]μπορώ να εκτιμήσω καλύτερα τον εαυτό μου» (Β) «[…]σιγά σιγά γίνομαι πιο αντικειμενική» (Δ).*

V. Να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση: **«***Απέκτησα περισσότερη αυτοπεποίθηση[…]» (Β).*

VI. Να ασκούν επιρροή: *«Παρατήρησα […]ότι όταν εσύ ο ίδιος αλλάζεις προς το καλύτερο, οι άλλοι σου συμπεριφέρονται καλύτερα […]» (Γ).*

VII. Να επιδεικνύουν άνεση στη διαφορετικότητα: *«… στο πώς να διαχειρίζομαι διαφορετικές συμπεριφορές.[…]. Πρέπει να δείχνουμε κάποια ανοχή, μέχρι να καταλάβουμε τον άλλο[…]» (Δ).*

VIII. Να εκδηλώνουν επιθυμία επίτευξης στόχων: *«Έχω πιο έντονη την επιθυμία να κάνω κάτι επαγγελματικά» (Ε).*

IX. Να προδιατίθενται, ώστε να χειρίζονται διαφωνίες:

«πρέπει να χειρίζομαι αντιρρήσεις… […] να έχω πιο πολλή υπομονή…» (Γ).

3.2.3. Μαθησιακό επίπεδο (2^{ο} επίπεδο του Kirkpatrick) και επίπεδο συμπεριφοράς (3^{ο} επίπεδο του Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των καταρτιζόμενων απ' τη μαθησιακή εμπειρία που βίωσαν):
«Για το χρονικό περιθώριο που είχαμε στη διάθεσή μας, ειλικρινά, θα έλεγα, απόλυτα… »(Α). «Πάρα πολύ…» (Β). « Νομίζω ότι η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην πρακτική […]. Γι αυτό μου άρεσε η μέθοδος…» (Γ). «Προσωπικά βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία…» (Δ). «Μου άρεσε αυτό που αποκόμισα […]» (Ε).

3.2.4. Επίπεδο αποτελεσμάτων (4^{ο} Επίπεδο του Kirkpatrick)

(Ελέγχθηκε ο δείκτης των αποτελεσμάτων που είχε στο περιβάλλον τους η συμμετοχή τους στη διαδικασία Βιωματικής Μάθησης):

«[…]είδα πως η ευγένεια και η καλή διάθεση μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους γύρω… Και τους συνεργάτες και τους πελάτες…» (Α). «[…]μια θετική στάση μπορεί να γίνει κατανοητή στους γύρω μας, όταν δείξουμε υπομονή κι επιμονή… Και τότε θα μας το ανταποδώσουν… » (Β). «[…]νιώθω ότι ήδη στο στενό περιβάλλον μου, κάποια άτομα έχουν δει σε μένα μια αλλαγή προς το καλύτερο…» (Γ). «[…]στη δουλειά μου διακρίνω μια θετική στάση, όταν προσπαθώ να διαχειρίζομαι κάποιες τριβές… ή, […]όταν προσπαθώ να ενθαρρύνω συναδέλφους μου, που βρίσκονται κάτω από πίεση… Ανταποκρίνονται νομίζω…» (Δ). « Μπορώ να πω ότι βρίσκω ανταπόκριση… Κυρίως από τη μητέρα μου, που έχει καταλάβει τη διαφορά…» (Ε).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το παρόν άρθρο στόχευσε στην ανάδειξη των ωφελειών της επίδρασης της βιωματικής μάθησης σε περιβάλλοντα μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, επαναφέροντας ταυτοχρόνως στοιχεία για έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τις προοπτικές τρόπων διδασκαλίας σε ανάλογους (σημερινούς ή μελλοντικούς) μαθησιακούς χώρους. Υπενθύμισε την αξία της πολυμορφίας της ομάδας, σε αντιδιαστολή με την ομοιομορφία που επιβαλλόταν -τρόπον τινά- σε κάθε μέλος της, καθ' όλη την προηγούμενη σχολική ζωή του (Χρυσαφίδης, 2006), αναδεικνύοντας μιαν από τις βασικότερες προϋποθέσεις της εμπειρικής διδασκαλίας, καθότι το περιεχόμενό της φάνηκε να σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες των καταρτιζόμενων (Βεργίδης, 1998, Κόκκος, 2005).

Στη διάρκεια της διεξαχθείσας έρευνας, μέσω της εφαρμογής της βιωματικής τεχνικής που ακολουθήθηκε, φαίνεται πως αναδύθηκαν ορισμένες ρηξικέλευθες ιδέες στις οποίες ίδια βασίζεται: «όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ίδια αξία και αντιμετωπίζονται με την ίδια εκτίμηση και τον ίδιο σεβασμό» (Μπρίνια, 2007). Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας φάνηκε να ευνοεί την ανάπτυξη της κοινωνικότητας μέσω του συνεργατικού πνεύματος, στοιχείο που οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι ανέδειξαν στην πορεία, μετέχοντας στην ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση του γνωστικού και εμπειρικού τους επιπέδου (Χρυσαφίδης, 2003) .

Συμμετέχοντας για πρώτη φορά ενεργά σε μια τέτοιου είδους διαδικασία, αντιμετώπισαν βέβαια και την πρόκληση του εντοπισμού και της αμφισβήτησης των πρότερων απόψεών τους (Mezirow et al., 1990). Επεξεργαζόμενοι όμως την ποικιλία των δρώμενων, καθώς οι διαδικασίες της βιωματικής μάθησης βρίσκονταν σε εξέλιξη, κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις πρόσθετες γνώσεις και εμπειρίες μέσω ενός νέου «πλαισίου αναφοράς» (Rogers, 1999; Mezirow et al., 2000). Επιχειρώντας λοιπόν έναν από κοινού σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δεν περιέγραψαν απλώς τη διαδοχή των φάσεων της βιωματικής μάθησης,

αλλά, αφού ενεπλάκησαν ενεργά στις δραστηριότητες, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο ομάδων, συσχέτισαν -εν τέλει- τα νέα στοιχεία κατάρτισης με το γνωστικό τους αντικείμενο, ανακλώντας την «παιδαγωγική πρόθεση» του σχεδιασμού (Falconer & Littlejohn, 2009).

Αν και οι ίδιοι χρειάζονταν χρόνο, ώστε να συνειδητοποιήσουν την εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών τους, εφόσον «όταν αποφασίζουν να μάθουν κάτι, διερευνούν εξονυχιστικά, τόσο τα οφέλη, όσο και τις επιπτώσεις» (Knowles, 1980), στηριζόμενοι -σχεδόν αποκλειστικά- στις δικές τους δυνάμεις, φαίνεται ότι κατάφεραν να διαπεράσουν τα στεγανά της «παραδοσιακής» διδασκαλίας, δημιουργώντας κατάλληλες γέφυρες επικοινωνίας με την πραγματική επαγγελματική ζωή, ως προς το γνωστικό αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους (Μπρίνια, όπ.π). Διαχειριζόμενοι δε κατάλληλα τα συναισθήματά τους σχεδίασαν και υλοποίησαν από κοινού ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δράσης, μέσα από τη ανάληψη νέων ρόλων και την ανάπτυξη νέων σχέσεων, ενώ ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθησή τους καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, ενεργοποιώντας, έτσι το μηχανισμός του συναισθηματικού εγγραμματισμού. Η διαδικασία κατάρτισης δεν αποτέλεσε επομένως μιαν απλή συσσώρευση γνώσεων που απλώς προστέθηκε στις παλαιότερες, αλλά παρουσίασε σαφή χαρακτηριστικά μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning) (Mezirow et al., όπ.π.).

Επιπροσθέτως, η κοινωνικοποίηση που παράχθηκε, καθορίσθηκε απ' το πεδίο αλληλεπίδρασης μεταξύ των καταρτιζόμενων, καθώς και όλων των αμέσως ή εμμέσως εμπλακέντων ατόμων, επιχειρήσεων ή φορέων, πράγμα που διευκόλυνε το μοίρασμα της εμπειρίας. Έτσι, η μεν εξωτερίκευση δημιουργήθηκε με το διάλογο και την ομαδική συνεισφορά λογικής και συναισθημάτων, ο δε συνδυασμός μέσω της σύνδεσης της νεοδημιουργηθείσας γνώσης με την ήδη υπάρχουσα δια της αποκρυστάλλωσής τους σε νέα προϊόντα. Ακολούθησε η πράξη της «νέας γνώσης», έλκοντας έτσι τις ιδιότητες της εσωτερίκευσης. Ο προκύψας κατ' αυτόν τον τρόπο κύκλος μετατροπών, παρήγαγε μια νέα δυναμική διαμορφώνοντας περαιτέρω την τρισδιάστατη «έλικα της γνώσης» (Nonaka, & Takeuchi, 1995). Με τη βιωματική δηλαδή μάθηση, η δημιουργία γνώσης έδειξε πράγματι να λειτουργεί ως μια «σπειροειδής» διαδικασία, που ξεκίνησε από το ατομικό επίπεδο και κατευθύνθηκε προς το κοινωνικό, τόσο μέσω της διεύρυνσης της επικοινωνίας, όσο και μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης.

Σε τελική ανάλυση ήταν εφικτή η ενεργοποίηση της κριτικής, όσο και της αυτοκριτικής διάθεσης των καταρτιζόμενων, ώστε να αναδειχθεί η ποιοτική διαφορά της βιωματικής διδασκαλίας απέναντι των συνήθων, συμβατικών τρόπων. Έδειξαν, συνεπώς, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ότι ενισχύθηκαν ηθικά και συναισθηματικά, ώστε να τολμήσουν τακτικές στις οποίες δεν είχαν συμμετάσχει προηγουμένως, αποκτώντας σημαντικές νέες γνώσεις και εμπειρίες μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν. Εν κατακλείδι, σε όλες τις διερευνήσεις – στόχους της πραγματοποιηθείσας έρευνα;, φάνηκε να εξορύσσεται η φάση «επαλήθευσης της αναθεωρημένης εμπειρίας μέσα από τη δράση» (Rogers, όπ. π.; Mezirow & Associates, όπ. π., Boud et al., 1985) που, με τη σειρά της, συνιστά νέα αφετηρία για την ανάπτυξη στοχαστικών διεργασιών, που έλκονται από τη

σπειροειδή κίνηση της μάθησης, στο χώρο και στο χρόνο. Στο αέναο, δηλαδή, ταξίδι για την αναζήτηση του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale,description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.

Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2007, 2011). EQ and the bottom line. UK: Ei World Limited, Retrieved April, 20, 2015, from https://www.yumpu.com/en/document/view/5850662/

Bird, M., Hammersley M., Gomm R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη.* Εγχειρίδιο Μελέτης, Πάτρα: ΕΑΠ.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning.* London: Kogan Page.

Brandberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη– Τοαπλό βιβλίο.* Μαρκαζάνε Ε. (μτφ.), Αθήνα: Κριτική.

Brinia, V. (2011). Project: A trainee-oriented training method, an empirical approach. Higher Education. Skills and Work-based Learning, 1(2), 169-186.

Cedefop (2003).*Lifelong Learning: Citizen's views, Lifelong learning: citizen's views.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Chu, K.H.I, & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. Tourism Management, 27 (6), 1181-1191.

Clark, V. L. P., Garrett, A. L., & Leslie - Pelecky, D. L. (2010). Applying three strategies fo in - tegrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a non - traditional graduate education program. Field Methods, 22(2), 154-174.

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd edition). NY: Wiley & Sons.Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ., (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,*Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π.,Φιλοπούλου, Μ., (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coppock, V.(2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. Children and Society, 21 (6), 405-419.

Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling*. San Francisco: Brooks /Cole.

Cornford, I.R. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. Journal of Vocational Education and Training, 54, 219-235.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Τσορμπατζούδης, Χ.(επιμ.), Αθήνα: Έλλην.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, (10), 85-105.

Delaney, E. M., & Kaiser, A. P. (2001). The effects of teaching parents blended Communication and behavior support strategies. Behavioral Disorders, 26(2), 93 - 116.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition). Boston: D. C. Heath.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Retrieved April, 20, 2015, **https://books.google.gr/books**.

Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Πολενάκης, Λ. (μτφ.), Αθήνα: Γλάρος.

European Commission (2008).Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008.

Falconer, I., & Littlejohn, A. (2009). Representing Models of Practice. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, (pp.20-40). Hershey/ London: Information Science Reference, IGI Global.

Fenwick, J. Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the life contemporary perspectives on cognition. Adult education quarterly, 56(4),243-272.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Κουλαουζίδης, Γ. (μτφ..), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Frey, K.(2002). *Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και Πράξη*. Μάλλιου Κ. (μτφ.), Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Giddens A. (2001). Ο*ι συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Λυκιαρδόπουλος, Γ. (επιμ.), Μερτίκας, Γ. (μτφ..), Αθήνα: Κριτική.

Goehlich M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Χρυσαφίδης Κ.(επιμ.), Νούσια Ε. (μτφ..), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Golemam, D. (1998a). What makes a Leader? Harvard Business Review, Boston, MA: Harvard Business School Press.

Golemam, D. (1998b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* Μεγαλούδη, Φ. (μτφ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hodge, D. R., & Derezotes, D.S. (2008). Postmodernism and Spirituality: Some pedagogical implications for teaching content on spirituality. Journal of Social Work Education 44 (1), 103-124.

Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* Reading, Mass.: Addison, Wesley.

Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning.* (2nd edition). Frederikseberg, Leicester: Roskilde University Press & Niace Publications.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. & Parker, S. (eds.). (2005). *Human Learning: A holistic approach.* London / New York, NY: Routledge

Kilpatrick, W. H. (1935). Die project - methode. In P. Petersen (ed.), *Der Projekt- Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* (pp. 161-179). Weimar: Böhlau.

Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels. California: Berrett*.: San Francisco, CA: Koehler Publishers.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Chicago: Association Press.

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner.* Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Pentice Hall.

Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd edition). London: Sage.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993).The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17, (4), 433-442.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.),The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Merton & Kendall (1946). R. K. and The Focused Interview in Cohen & Manion (1994), *American Journal of Sociology*, 51, (p. 377).

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education, 32, 3 – 24.

Mezirow J. & Associates (1990).*Fostering Critical Reflection in Adulthood* San Francisco: Jossey-Bass. Πρώτο κεφάλαιο: Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αποστολοπούλου, Ν., Μέγα, Γ.(μτφ). Διαθέσιμο (Απρίλιος, 20, 2015) στο δικτυακό τόπο: **http://neoellines.files.wordpress.com/2009/02/mezirow.pdf**

Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation.* San Francisco: Jossey - Bass.

Mezirow, J. & Associates (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Κουλαουζίδης, Γ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. *Contemporary theories Of learning, Illeris,* (pp.90-105). London / New York, NY: Routledge.

Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice.* London/ New York, NY: Routledge.

Nelson, F.L. & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives,* 14, (1), 43-57.

Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook,* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: how Japanese Companies Create Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York, NY.

Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. International journal of nursing studies, 48(3), 369-383.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3rd edition). New York: Columbia University Press.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.(2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση».* Τόμος Α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων, Παπαδοπούλου, Μ., Τόμπρου, Μ. (μτφ.),Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης».* Στο Κόκκος Α. (Επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων, σ. 84-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Somekh, B., (1983). Triangulation methods in action: A practical example. Cambridge Journal of Education, 13(2), 31-37.

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.

Taylor, C.C.W. (2006).*Aristotle, Nicomachean Ethics,* Books II – IV, Clarendon Aristotle Series, Oxford: Oxford University Press.

Tight, M.(2002). *Key Concepts in Adult Education and Training,* (2nd edition).London / New York: Routledge.

Unesco (2005).*Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco World Report.

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Γρίβα, Ε.(μτφ..). Αθήνα: Τυπωθήτω -Δαρδανός.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yorks, L. & Kasl, E.(2002). Toward a theory and practice for whole person learning. conceptualizing the role of affect /, 52 (3), Adult education quarterly 172- 192.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. Human Development, 46, 69-96

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Βαλάκας, Ι. (2008). *Ολοκληρωμένες Επικοινωνίες Μάρκετινγκ.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 45.

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν., Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος (Επιμ)*., Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*: *Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Πρακτικά του Θ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2008). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της. Στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 2, (σ. 16). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής Θ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*: *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, (3), 15- 51.Πάτρα: ΕΑΠ.

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεδούλη, Μ.(2002). «Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (6), 145-159.Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας.* Αθήνα: Έλλην.

Ιωάννου, Ν. (2014). Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. *«Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού»*. Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ.(1952, 1980). *Η Νέα Αγωγή*, (1)-(3). Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το Πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α.(2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο. Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση, 1, 45-48.

Κόκκος, Α. (2008a). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Θεωρητικές Προσεγγίσεις.* (1). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α., κ.ά.(2008b). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όψεις της Πραγματικότητας-Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις,* (5). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ. & Α.

Κόκκος (επιμ.*), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65-84). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Τόμος Β΄. Αθήνα.

Κυριαζή, Ν.(2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (4η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης.* Αθήνα: Ατραπός.

Μπουραντάς, Δ.(2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου project (βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών,* Αθήνα: Gutenberg.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη,* Αθήνα: Σταμούλης.

Πασσιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική(1950-1999).* Αθήνα: Gutenberg.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες της Αγωγής, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146).Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2007). Πρακτική Άσκηση, στο Π. Ξωχέλλης, (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σφενδόνη – Μέντζου, Δ. (2004). *Πραγματισμός - Ορθολογισμός - Εμπειρισμός: Θεωρίες της γνώσης.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Φραγκούλης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Πάτρα: Πικραμένος.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία,* Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003, 2006). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Από τις Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα Θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1994-2015)

From Constructive Projects and Portfolios to Tests Repository. Twenty years of evaluation in Secondary Education (1994 – 2015)

Άννα Αγγελοπούλου, *(PhD), Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης, annangelapoulou@gmail.com*

Γεώργιος Τζάστας, *(M.Sc.), Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών – Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. της Π.Δ.Ε. – Α.Μ.Θ, tzastasg@hotmail.com*

Anna Agelopoulou, *(PhD), Xanthi's Secondary Education School Advisor, annangelapoulou@gmail.com*

Georgios Tzastas, *(M.Sc.), Sciences School Advisor, Department Head of Scientific and Pedagogical Guidance in Secondary Education, R.D.E. – E.M.Th. tzastasg@hotmail.com*

Abstract: Primarily in this article, the Secondary Education Student Evaluation General Framework during the last two decades is outlined, focusing on the formal assessment styles and techniques. Furthermore, the long-discussed issue of the so-called "Progressive Difficulty Tests Repository" is critically approached, followed by a presentation of the skepticism aroused from its implementation. Finally, some conclusions and proposals are discussed and a new paradigm of an improved and functional Tests Repository is introduced.

Keywords: Secondary Education, Evaluation, Tests Repository

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη, στην αρχή, σκιαγραφεί το γενικό πλαίσιο, που ισχύει για την αξιολόγηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας (1994-2015) και εστιάζει κυρίως στις θεσμοθετημένες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, προσεγγίζει κριτικά το επίμαχο ζήτημα της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας» και παρουσιάζει τον προβληματισμό που προκλήθηκε από την εφαρμογή της. Τέλος, εξάγει συμπεράσματα, διατυπώνει προτάσεις σχετικά με την Τράπεζα Θεμάτων και εισηγείται ένα μοντέλο βελτίωσης της λειτουργίας της.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση, Τράπεζα Θεμάτων

Εισαγωγή

Η θεσμοθετημένη αξιολόγηση των μαθητών είναι ο τρίτος, μετά τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή, συντελεστής της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία αποτελεί οργανικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, που αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνδέεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη και τη σχολική ζωή, γιατί θεωρείται μηχανισμός συνεχούς παρακολούθησης που ανατροφοδοτεί βελτιωτικές αλλαγές (Κωνσταντίνου, 2000; Μαυρομάτης κ.α., 2007, 2008). Ταυτόχρονα, όπως όλοι γνωρίζουμε, η αξιολόγηση των μαθητών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στο Λύκειο, οδηγεί σε βαθμολογική κατάταξη και επιλογή για την ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από την περίοδο της Μεταπολίτευσης έως σήμερα, στο πλαίσιο μικρών ή μεγαλύτερων εκσυγχρονιστικών εκπαιδευτικών αλλαγών που ποτέ δεν εφαρμόστηκαν ολοκληρωμένα και σε βάθος χρόνου, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του μαθητή διήγειρε πάντα το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, λόγω της παγιωμένης επιθυμίας στη συλλογική συνείδηση της νεοελληνικής κοινωνίας για εισαγωγή των μαθητών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ και ΤΕΙ) και την πιστοποίηση ενός ακαδημαϊκού τίτλου σπουδών, προκαλώντας συζήτηση ανάμεσα στους παράγοντες της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς/κηδεμόνες), η οποία κατέληγε συχνά στη μη συναίνεση (Δημαράς, 2013; Μπουζάκης, 2006). Ειδικότερα, την τελευταία εικοσαετία σχεδόν όλες οι κυβερνήσεις ψήφισαν νομοσχέδια που αφορούν στην αξιολόγηση του μαθητή, κάποια από τα οποία προκάλεσαν αντιδράσεις στην ευρύτερη σχολική κοινότητα για τις τεχνικές της αξιολόγησης και τη διαδικασία της επιλογής που φιλοδοξούσαν να καθιερώσουν. Ωστόσο, παράλληλα με την κατάταξη-επιλογή των μαθητών και τη μετάβαση σε άλλη τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης με βάση αριθμητικές μετρήσεις και τελικές γραπτές εξετάσεις σε ενδοσχολικό και πανελλαδικό επίπεδο, η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, προσπαθώντας να δείξει ότι ακολουθεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και έχοντας ως πρότυπο εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων κρατών, επιχείρησε να εντάξει την αξιολόγηση των μαθητών σε παιδαγωγικό πλαίσιο και να της δώσει ανατροφοδοτικό ρόλο για την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης.

Η παρούσα μελέτη, αφού πρώτα παρουσιάσει το γενικό πλαίσιο, που ισχύει για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου την τελευταία εικοσαετία (1994-2014), δίνοντας έμφαση στις θεσμοθετημένες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης, προσεγγίζει στη συνέχεια κριτικά το επίμαχο ζήτημα της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», εξάγει συμπεράσματα και διατυπώνει προτάσεις σχετικά με τη λειτουργία της.

1. Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών στο Γυμνάσιο

Τομή για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου θεωρείται το Προεδρικό Διάταγμα, που θεσμοθετήθηκε το 1994 (επί Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Α. Παπανδρέου), με το οποίο

η αξιολόγηση ορίζεται ως συνεχής παιδαγωγική διαδικασία που παρακολουθεί την πορεία της μάθησης και προσδιορίζει τα τελικά αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους, έχοντας ως κύριο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της λειτουργίας του σχολείου, την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την έκβαση των προσπαθειών τους (ΠΔ 409/1994). Παράλληλα, στο Προεδρικό Διάταγμα επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση εκτιμά, όχι μόνο την επίδοση γνώσεων στα διάφορα μαθήματα, αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, όπως η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, οι πρωτοβουλίες, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και ο σεβασμός στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Υπογραμμίζεται ακόμα ότι «η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό» (Ό.π.).

Άλλωστε, μετά τη Μεταπολίτευση, στο πλαίσιο της πολιτικής αντίληψης για το δικαίωμα των ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων να έχουν ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, είχαν ήδη καταργηθεί το 1976 οι γραπτές εξετάσεις επιλογής και μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το 1982 από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Μπουζάκης, 2006: 136-139, 169-170).

Το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα προβλέπει παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι η καθημερινή προφορική εξέταση-συμμετοχή του μαθητή, οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, οι ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες των δύο πρώτων τριμήνων και οι γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου, αλλά εισηγείται και εναλλακτικές τεχνικές, όπως οι εργασίες μαθητών στο σπίτι ή στο σχολείο κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες και η περιγραφική αξιολόγηση (ΠΔ 409/1994).

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες είναι η καινοτομία που εισήγαγε το Προεδρικό Διάταγμα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι κάθε μαθητής πρέπει να αναλάβει κατά το πρώτο τρίμηνο την εκπόνηση μίας τουλάχιστον εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του και να την παρουσιάσει στην τάξη ή στα πλαίσια εκδήλωσης του σχολείου. Σκοπός των εργασιών, τα θέματα των οποίων αντλούνται όχι μόνο από τα μαθήματα αλλά και από τη σχολική και κοινωνική ζωή, είναι η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης, του πνεύματος έρευνας και υπευθυνότητας, καθώς και η ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων. Διευκρινίζεται ακόμα ότι εργασίες μπορούν να εκπονούν και ομάδες μαθητών ώστε να αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας (Ό.π.). Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες μπορεί να θεωρηθούν ως «πρόδρομος» του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία», του λεγόμενου «project», που έχει εισαχθεί από το 2011-12 στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ τάξης Λυκείου και την επόμενη χρονιά στη Β΄ τάξη.

Επιπλέον, το Προεδρικό Διάταγμα του 1994 εισηγείται, παράλληλα με τη βαθμολογία της επίδοσης του μαθητή κάθε τρίμηνο, την περιγραφική αξιολόγηση σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητα του σε κάθε μάθημα. Ως μέσα της

περιγραφικής αξιολόγησης ορίζονται: α) τα σημειώματα των παρατηρήσεων που ο εκπαιδευτικός καταθέτει, μαζί με τη βαθμολογία, για κάθε μαθητή του στο τέλος του τριμήνου και β) τα ατομικά δελτία του μαθητή που ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει «αποκλειστικά για εσωσχολική χρήση» με σκοπό την ενημέρωση μαθητών, γονέων και Σχολικών Συμβούλων (Ό.π.).

Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή των νέων τεχνικών αξιολόγησης (συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, η περιγραφική αξιολόγηση και τα φύλλα παρατήρησης), δεν είχε τη συναίνεση του συνόλου των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μη γενικευτεί. Αντίθετα, οι τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν μόνο πειραματικά και βεβιασμένα για σύντομο χρονικό διάστημα και τα συμπεράσματα της αποτίμησης δεν συνηγορούσαν υπέρ της γενίκευσης της εφαρμογής, αφού αναγνωρίστηκε ότι στις τότε εκπαιδευτικές συνθήκες δεν τηρούνταν πολλές από τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν για την αποδοχή και γενίκευσή τους (για τους παράγοντες και τους λόγους που εμπόδισαν τη γενίκευση της εφαρμογής, βλ. Μαυρομάτης κ.α., 2007, 90-91).

Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο χρησιμοποιούν τις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και καταγράφουν, έστω και συνοπτικά τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις στάσεις των μαθητών τους για να τις αξιοποιήσουν σε μία σφαιρικότερη εκτίμηση της επίδοσης τους και ενημέρωση των γονέων-κηδεμόνων τους.

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο σημειώνουμε ότι από το 2003 τυπικά ισχύουν τα όσα προβλέπονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Πρόγραμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ), καθώς και τα όσα προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού), που εκδόθηκαν την περίοδο 2006-09 σύμφωνα με το πνεύμα της διαθεματικότητας. Το ΔΕΠΠΣ, το οποίο θεσμοθετήθηκε επί Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου το 2002-2003, ανέπτυξε εκτενέστερα την έννοια, τους σκοπούς, τις μορφές και τις τεχνικές της αξιολόγησης βάσει σύγχρονων «μαθητοκεντρικών» παιδαγωγικών αντιλήψεων, υπογραμμίζοντας τον ανατροφοδοτικό ρόλο, καθώς και τη σύνδεσή της με την επίτευξη όχι μόνο γνωστικών στόχων αλλά και την ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002). Ειδικότερα, στο ΔΕΠΠΣ περιγράφονται αναλυτικά οι τρεις μορφές αξιολόγησης, η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική, χωρίς όμως να ορίζεται και να επιβάλλεται η διαδικασία εφαρμογής τους, ενώ προτείνεται ένας συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, όπως οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες («σχέδια εργασίας»), η συστηματική παρατήρηση, ο ατομικός φάκελος, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του (Υπουργική Απόφαση, 13-03-2003).

Η θεσμοθέτηση των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης δεν επέβαλε τη γενικευμένη χρήση τους στο Γυμνάσιο, αφού αυτές συνδέονται με αντίστοιχες εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, που μπορεί να προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, η εφαρμογή τους, όμως,

εξαρτάται από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης και ο περιορισμένος χρόνος, αλλά και από την προαίρεση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι, μολονότι το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ προωθούν την εμπλουτισμένη με εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές διδασκαλία και εισηγούνται συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, ενώ παράλληλα τα σχολικά εγχειρίδια προτείνουν ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, συνεχίζει να κυριαρχεί στο Γυμνάσιο η αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητών και να δίνεται βαρύτητα στις γραπτές εξετάσεις.

Επιπλέον, σημειώνουμε ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου» συντάχθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η εφαρμογή των οποίων έγινε πιλοτικά από περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων το σχολ. έτος 2011-2012, αλλά στη συνέχεια δεν γενικεύτηκε. Τα προγράμματα αυτά, επίσης, αναφέρονται αναλυτικά στις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική, διαγνωστική, τελική) και προτείνουν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας προβλέπει τεχνικές αξιολόγησης, όπως ο φάκελος των γλωσσών (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, τα σχέδια εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 20-21, 34, 42-43).

2. Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο

Η μελέτη του θεσμικού πλαισίου για το σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου την τελευταία εικοσαετία οδηγεί στη διαπίστωση ότι σ' αυτό συνυπάρχουν αντίρροπα-συγκρουόμενα στοιχεία. Παρά το γεγονός ότι το 1997 θεσμοθετείται για πρώτη φορά η αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου ως διαδικασία με παιδαγωγικό περιεχόμενο, το σύστημα αξιολόγησης ως προς τις προτεινόμενες τεχνικές και ο τρόπος εισαγωγής στην ανωτάτη εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από αντιφατικότητα που στην πράξη αποδυναμώνει την παιδαγωγική διάσταση των λυκειακών σπουδών. Η νομοθετική ρύθμιση, η οποία αποτέλεσε αρχή της εκσυγχρονιστικής μεταρρυθμιστικής απόπειρας του Υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη και προέβλεπε μία σειρά αλλαγών για την ποιοτική αναβάθμιση της γενικής εκπαίδευσης (θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου, κατάργηση του προηγούμενου συστήματος των γενικών εξετάσεων-δεσμών για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, κ.ά.), όρισε την αξιολόγηση των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, που συνδέεται με την αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές με σκοπό την έγκυρη, αξιόπιστη, αδιάβλητη και αντικειμενική αποτίμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Νόμος 2525/1997). Στον ίδιο νόμο διαπιστώνουμε, επίσης, ότι υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά στο θεσμό των συνθετικών δημιουργικών εργασιών, μία καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης που, όπως

αναφέραμε, είχε ήδη εισαχθεί για τους μαθητές του Γυμνασίου με προεδρικό διάταγμα του 1994, επί Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου (ΠΔ 485/1994).

Το Προεδρικό Διάταγμα του Αρσένη για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου», που ακολούθησε, αφού προτάσσει τον ίδιο, με τον παραπάνω νόμο, ορισμό της έννοιας και του σκοπού της αξιολόγησης, στη συνέχεια προσδιορίζει τις τεχνικές της αξιολόγησης και τέλος αναφέρεται εκτενώς στη διαδικασία διεξαγωγής των γραπτών εξετάσεων με έμφαση στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για όλα τα εξεταστέα μαθήματα (ΠΔ 246/1998).

Σύμφωνα μ' αυτό το Προεδρικό Διάταγμα, οι μαθητές αξιολογούνται από: α) τη συμμετοχή, την επιμέλεια και το ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία τόσο στην τάξη, όσο και τη συνολική δραστηριότητα μέσα στο σχολείο, δηλαδή από χαρακτηριστικά στάσεων και συμπεριφοράς, β) την επίδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα, οι οποίες διακρίνονται σε ενδιάμεσες και τελικές, μπορεί να είναι ολιγόλεπτες (συμπληρώνουν την προφορική εξέταση), ωριαίες και τρίωρες γραπτές προαγωγικές ή απολυτήριες, γ) τις σύντομης έκτασης εργασίες εμπέδωσης που πραγματοποιούνται στο σχολείο ή το σπίτι, δ) τις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και του ερευνητικού πνεύματος, μπορεί να είναι ομαδικές ή ατομικές, να έχουν τη μορφή μικρής πραγματείας ή να είναι «συλλογές ή κατασκευές ή καλλιτεχνικές συνθέσεις» και να παρουσιασθούν στην τάξη ή στα πλαίσια εκδήλωσης του σχολείου και ε) τον ατομικό φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων, σ' όποια σχολεία υπάρχει η δυνατότητα να τηρείται (Ό.π.).

Επιπλέον, για τα θέματα των γραπτών εξετάσεων, για πρώτη φορά προτείνεται ο συνδυασμός διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (ερωτήσεις ανάπτυξης, σύντομης απάντησης, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης, κ.ά.) διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τη φύση του μαθήματος. Επισημαίνεται ακόμα ότι οι διδάσκοντες μπορούν να διατυπώνουν τις ερωτήσεις των γραπτών ολιγόλεπτων δοκιμασιών, σύμφωνα με τα παραδείγματα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία και το υλικό που αποστέλλεται στα σχολεία ή να τις λαμβάνουν έτοιμες από **Τράπεζα Θεμάτων** ή επίσημα ανθολόγια ερωτήσεων (Ό.π.). Στο σημείο αυτό υπογραμμίζουμε ότι για πρώτη φορά γίνεται αναφορά για λήψη θεμάτων από Τράπεζα, χωρίς όμως να δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις.

Η προαιρετική τήρηση φακέλου για τους μαθητές του Λυκείου και η μία τουλάχιστον υποχρεωτική για τις Α΄ και Β΄ τάξεις (για τη Γ΄ τάξη ήταν προαιρετική) συνθετική-δημιουργική εργασία σε ένα γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα της επιλογής του μαθητή αποτελούσαν πραγματικά για εκείνη την εποχή-και παραμένουν έως σήμερα-καινοτόμες εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης με ουσιαστικό παιδαγωγικό χαρακτήρα, γιατί στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης αλλά και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα εμπλέκουν ενεργητικά τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης τους (Γκασούκα κ.α., 2007). Ειδικότερα, ο φάκελος του μαθητή συμβάλλει στη σφαιρικότερη αξιολόγηση των μαθητών, γιατί σ' αυτόν μπορεί να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία που επιλέγει ο ίδιος ο μαθητής, όπως: α) εργασίες, πέραν των

υποχρεωτικών σχολικών εργασιών, β) αναφορές σχετικά με τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, γ) αντίγραφα διακρίσεων στον πολιτιστικό, κοινωνικό, αθλητικό τομέα, δ) ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, ε) παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα (ΠΔ 246/1998).

Σημειώνουμε, επίσης, ότι το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα εισάγει μία ακόμα καινοτομία ως προς τη μορφή της αξιολόγησης: προβλέπει τη διαγνωστική μορφή αξιολόγησης, η οποία θεσμοθετείται υποχρεωτικά για την Α΄ τάξη Λυκείου (στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Χημεία, Φυσική, Ξένες Γλώσσες) και προαιρετικά για τις άλλες τάξεις, ενώ υπονοεί, χωρίς ιδιαίτερη περιγραφή, τις άλλες δύο μορφές τη διαμορφωτική και την τελική-ανακεφαλαιωτική (Ό.π).

Η παρουσία δύο εναλλακτικών σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, της συνθετικής-δημιουργικής εργασίας και του φακέλου του μαθητή, σ' ένα κατά τ' άλλα αυστηρά παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, προσανατολισμένο προς τις γραπτές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, οι οποίες στις δύο τελευταίες τάξεις θα διεξάγονται για όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα σε πανελλαδικό επίπεδο με κοινά θέματα από Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων, αποτελεί ασφαλώς μία από τις ποικίλες αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής απόπειρας του Γ. Αρσένη.

Την επόμενη δεκαετία, τα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου Προεδρικά Διατάγματα διατηρούν σχεδόν αυτολεξεί το περιεχόμενο με το Προεδρικό Διάταγμα του 1998 ως προς τον ορισμό, τον σκοπό και τις προτεινόμενες μορφές και τεχνικές της αξιολόγησης του μαθητών του Λυκείου (ΠΔ 86/2001 επί του Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου και το ΠΔ 60/2006 επί της Υπουργού Μ. Γιαννάκου). Το ίδιο διαπιστώνουμε να ισχύει και για τα προεδρικά διατάγματα, που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΠΔ 71/2007 επί Μ. Γιαννάκου και ΠΔ 50/2008 επί Ευρ. Στυλιανίδη).

Από την άλλη πλευρά, υπό την πίεση της κοινής γνώμης και την αντίδραση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για το μεγάλο αριθμό των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων, τροποποιείται η διαδικασία εισαγωγής στην ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επί Π. Ευθυμίου μειώνεται ο αριθμός των εξεταζομένων μαθημάτων σε εννέα (ΠΔ 86/2001), ενώ στη συνέχεια επί Μ. Γιαννάκου καταργούνται οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β΄ Λυκείου και μειώνεται ο αριθμός των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου σε έξι (Νόμος 3255/2004). Τροποποιούνται, επίσης, διατάξεις σχετικές με τον τρόπο υπολογισμού της βαθμολογίας, διευκολύνοντας τη μετάβαση των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη, αλλά και ενισχύοντας τη βαρύτητα του βαθμού των τελικών γραπτών εξετάσεων για την πρόσβαση στην ανωτάτη εκπαίδευση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ως την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου παρέμεινε προσανατολισμένο προς τις τελικές γραπτές εξετάσεις και την επιλογή των μαθητών για την ανωτάτη εκπαίδευση. Η ύπαρξη θεσμικού πλαισίου σχετικά με τη μορφή της διαγνωστικής αξιολόγησης και τεχνικών, όπως οι συνθετικές-

δημιουργικές εργασίες και ο φάκελος του μαθητή, που άλλωστε είχε προαιρετικό χαρακτήρα, δεν οδήγησε στη γενίκευση της εφαρμογής τους (Μαυρομάτης, 2007). Αντίθετα, η απόπειρα εφαρμογής, η οποία ήταν σύντομης χρονικής διάρκειας και αποσπασματική, αφέθηκε στην πρωτοβουλία και τη βούληση κάποιων μεμονωμένων σχολικών μονάδων ή εκπαιδευτικών που επιχείρησαν και επιχειρούν ακόμα να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες εναλλακτικές τεχνικές, ενσωματώνοντάς τις σε μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και παλεύοντας να ισορροπήσουν τις αντιφάσεις ενός συστήματος όπου κυριαρχούν η βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών και οι γραπτές εξετάσεις.

Από την άλλη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου», την περίοδο 2011-12 επιχειρήθηκε να προωθηθούν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και τεχνικές αξιολόγησης με την εισαγωγή του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» για την Α΄ τάξη του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου –το επόμενο σχολ. έτος εισήχθη και στη Β΄ τάξη-και το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων για κάποια μαθήματα, όπως τα φιλολογικά μαθήματα (Εγκύκλιοι, 30-08-2011, 30-09-2011 και Υπουργική Απόφαση, 25-06-2011). Η απόπειρα αυτή μπορεί να έδωσε την επίφαση νέας πνοής και την εντύπωση ότι τονώνει την παιδαγωγική διάσταση και τη διδακτική αυτονομία του Λυκείου, στην ουσία όμως οι λυκειακές σπουδές συνέχισαν να παραμένουν προσανατολισμένες προς τις τυποποιημένες παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις και τη μετάβαση στην ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

3. Η Τράπεζα Θεμάτων. Μία νέα τεχνική αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο

Το 2013, επί Υπουργού Κ. Αρβανιτόπουλου, επιχειρήθηκε σημαντική μεταβολή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιβλήθηκε υποχρεωτικά για τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα στις προαγωγικές εξετάσεις των δύο τάξεων και τις απολυτήριες εξετάσεις της τελευταίας τάξης η λεγόμενη «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», και η προσμέτρηση στον βαθμό πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση του βαθμού προαγωγής των δύο πρώτων τάξεων και του βαθμού απόλυσης της τελευταίας τάξης Συγκεκριμένα, οι τελικές γραπτές εξετάσεις και στις τρεις τάξεις πρέπει να διεξαχθούν για όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα με κοινά θέματα που λαμβάνονται κατά ποσοστό 50% με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων και κατά ποσοστό 50% από τους διδάσκοντες (Νόμος 4186/2013).

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της λήψης θεμάτων από την Τράπεζα και κυρίως η προσμέτρηση των βαθμών προαγωγής και απόλυσης στον βαθμό πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προκάλεσαν αντίδραση στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Χωρίς τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου και προηγούμενη πειραματική εφαρμογή, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε εσπευσμένα στην άμεση επιβολή της Τράπεζας Θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου το σχολ. έτος 2013-14, τροποποιώντας τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στις προαγωγικές εξετάσεις με τη θεσμοθέτηση Προεδρικού Διατάγματος (ΠΔ 68/2014).

Ο περιορισμένος χρόνος για την οργάνωση της Τράπεζας Θεμάτων, την ευθύνη της οποίας ανέλαβε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και η καθυστέρηση της κοινοποίησης των εγκυκλίων για τον καθορισμό της διδακτέας-εξεταστέας ύλης και κυρίως για τον τρόπο της γραπτής εξέτασης των μαθημάτων της Α΄ τάξης Λυκείου δημιούργησαν ανησυχία και προβληματισμό σε μαθητές και διδάσκοντες σχετικά με τους τύπους των θεμάτων της Τράπεζας, αλλά και για το αν θα προλάβαινε να ολοκληρωθεί η διδακτέα-εξεταστέα ύλη (Εγκύκλιος, 04-03-2014). Το γεγονός ότι η Τράπεζα «άνοιξε στο κοινό» λίγο πριν την έναρξη της εξεταστικής περιόδου, επίτεινε το άγχος και είχε ως αποτέλεσμα μαθητές και διδάσκοντες να επιδοθούν σε αγώνα ταχύτητας για να προλάβουν να μελετήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από τα θέματα, που ήταν πιθανό να κληρωθούν στις εξετάσεις.

Το νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντατικοποίησε τις λυκειακές σπουδές και ενίσχυσε τα φροντιστηριακά μαθήματα, ενώ παράλληλα αποδυνάμωσε ουσιαστικά τον παιδαγωγικό ρόλο του Λυκείου και κατήργησε την εναπομείνουσα μικρή διδακτική του αυτοτέλεια, αποθαρρύνοντας κάθε προηγούμενη απόπειρα των εκπαιδευτικών για χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στις δύο πρώτες τάξεις και ακυρώνοντας τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών για κάποια μαθήματα, πχ. της Λογοτεχνίας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου-είχαν θεσμοθετηθεί το 2011 στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου»-, τα οποία πρότειναν μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές (για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, βλ. Υπουργική Απόφαση, 25-06-2011).

Η εμμονή του Υπουργείου Παιδείας συνεχίστηκε το σχολ. έτος 2014-15 με την επιβολή της Τράπεζας και στη Β΄ Λυκείου (Εγκύκλιος, 25-11-2014), παρά τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ουσίας, όπως είναι η αποδυνάμωση της παιδαγωγικής-διδακτικής αυτονομίας του Λυκείου, αλλά και για θέματα που αφορούσαν τον τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και λειτουργίας της Τράπεζας, καθώς και την κατάθεση θεμάτων που είτε ήταν εσφαλμένα ως προς τη διατύπωση και το περιεχόμενο, είτε δεν πληρούσαν τους όρους της διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Ενόψει, όμως, των βουλευτικών εκλογών του Ιανουαρίου του 2015, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έδειξε ότι αποδέχεται τις αδυναμίες της Τράπεζας Θεμάτων. Στις 08-01-2015 ο Υπουργός Παιδείας Α. Λοβέρδος ανακοίνωσε με Δελτίο Τύπου ότι πρόκειται να διακοπεί η τροφοδότηση της Τράπεζας Θεμάτων από τις 21/01 και ότι έως αυτή την ημερομηνία πρέπει να εξορθολογιστεί ο αριθμός των θεμάτων (για κάποια μαθήματα ο αριθμός κρίθηκε υπερβολικά μεγάλος) με βάση τη διδακτέα ύλη, τις ιδιαιτερότητες και τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος (Δελτίο Τύπου, 08-01-2015).

Η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, που προέκυψε από τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, αμέσως μετά τη λήψη των καθηκόντων της, δήλωσε ότι «η Τράπεζα Θεμάτων μπορεί απλώς να χρησιμοποιηθεί συμβουλευτικά» και ότι παύει να ισχύει η υποχρεωτική επιλογή των θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις από την περίοδο του Μαΐου του 2015. Υπογράμμισε, επίσης, ότι «απαιτείται να ενισχυθεί ο διδακτικός και παιδαγωγικός

ρόλος της λυκειακής βαθμίδας» και για αυτό τον λόγο, η βαθμολογία των προαγωγικών εξετάσεων δεν θα συνυπολογίζεται στην εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δελτίο Τύπου, 31-01-2015).

Με το νέο νόμο, που φέρει τον τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», καταργείται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Τράπεζας Θεμάτων για όλες τάξεις του Λυκείου. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 9 αναφέρεται ότι για την αξιολόγηση των μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, καθώς και των Α΄ και των Β΄ τάξεων του Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου «τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα/τους διδάσκοντες το μάθημα, ενώ η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς» (Νόμος 4327/2015). Το ίδιο ισχύει και για τις απολυτήριες εξετάσεις της Γ΄ τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και της Δ΄ τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου που διεξάγονται ενδοσχολικά (άρθρο 2 του ίδιου Νόμου).

4. Πλεονεκτήματα–μειονεκτήματα και μοντέλο υλοποίησης της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας»

Η εφαρμογή μιας «Τράπεζας Θεμάτων» ή ορθότερα ενός «Αποθετηρίου Θεμάτων» σε επίπεδο επικράτειας και η σύνδεσή της με ένα νέο σύστημα αξιολόγησης – προαγωγής– αποφοίτησης στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου αλλά και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε μια παγκόσμια πρωτοτυπία, αφού στη σύγχρονη εκπαιδευτική ιστορία και βιβλιογραφία δεν αναφέρεται αντίστοιχη περίπτωση σε εκπαιδευτικό σύστημα. Στη διεθνή πρακτική, όπου υλοποιήθηκαν ηλεκτρονικές τράπεζες-αποθετήρια θεμάτων αποσκοπούσαν στην επιτάχυνση και τον αυτοματισμό της διαδικασίας αξιολόγησης, στην αξιοποίηση της μαθηματικής επιστήμης και των Τ.Π.Ε. ώστε να συνθέτονται «σταθμισμένα» φύλλα αξιολόγησης, στη βελτίωση της επιστημονικότητας, της παιδαγωγικότητας και της σαφήνειας των θεμάτων, στην ευελιξία του τόπου και του χρόνου αξιολόγησης, στη δυνατότητα εξοικείωσης και προαυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου και τέλος στην ικανότητα ενός αυτοματοποιημένου συστήματος να είναι αντικειμενικό και αμερόληπτο σε αντίθεση με έναν αξιολογητή που είναι υποκειμενικός και πολλές φορές μεροληπτεί.

Ωστόσο, κανένα από τα προηγούμενα δεν φαίνεται να επιδίωκε η ελληνική επιλογή. Δεν προβλεπόταν στάθμιση των φύλλων αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαμαρτυρίες για «τυχερά» και «άτυχα» σχολεία ως προς την κλήρωση των θεμάτων, ούτε προνοήθηκε διαδικασία «φιλτραρίσματος» και βελτίωσης των θεμάτων, με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν πλήθος καταγγελιών για θέματα με εσφαλμένη διατύπωση, ασύμβατα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, ακόμα και με την εξεταστέα ύλη. Επιπλέον, ενώ με την Τράπεζα Θεμάτων θεωρητικά επιδιωκόταν η αντικειμενικότητα και ομοιοτυπία των μισών θεμάτων σε πανελλαδικό επίπεδο, στην πραγματικότητα για πολλά

μαθήματα τα μισά θέματα «έβαζε» ένας άλλος άγνωστος καθηγητής, ο οποίος μάλιστα δέσμευε (με τον ένα ή άλλο τρόπο) τους διδάσκοντες και στο υπόλοιπο μισό των θεμάτων. Τέλος, ο διδάσκων έπρεπε να αξιολογήσει–βαθμολογήσει τα γραπτά των μαθητών του (που για το 50% των θεμάτων μπορεί και να διαφωνούσε) με την κλασική διαδικασία του ανοικτού γραπτού από έναν αξιολογητή, με συνέπεια φυσικά να καταρρέει κάθε ισχυρισμός περί «αντικειμενικής αξιολόγησης» και «πανελλαδικής ισοτιμίας».

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο προβληματισμός και η επιστημονική ανάλυση σχετικά με την υιοθέτηση των «Ηλεκτρονικών Αυτοματοποιημένων Συστημάτων Αξιολόγησης» και κατ' επέκταση και των «Αποθετηρίων Θεμάτων» περιστρέφεται γύρω από τρία κομβικά ερωτήματα (βλ. ξενόγλωσση βιβλιογραφία στο τέλος του κειμένου):

Α. Πώς επιλέγονται τα «Θέματα» που εισάγονται στην Βάση Δεδομένων;

Β. Με ποιες διαδικασίες συνθέτονται τα τελικά «Φύλλα Αξιολόγησης»;

Γ. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο συμμετέχει ο ανθρώπινος παράγων (φυσικός αξιολογητής) στη διαδικασία αξιολόγησης και εξαγωγής του βαθμολογικού αποτελέσματος;

Ως προς το πρώτο φάνηκε να μην ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη επιλογή. Αρχικά συστήθηκαν ολιγομελείς «ομάδες εργασίας» για τη μαζική παραγωγή θεμάτων, μετά έγινε πρόσκληση για «προτεινόμενα θέματα» από όποιον θεωρούσε ότι έχει την επάρκεια να συνθέσει και να προτείνει ένα θέμα, οι «ομάδες εργασίας» ανέλαβαν το ρόλο των «εμπειρογνωμόνων επιλογής-αποδοχής θεμάτων», η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη και χρονοβόρα, ο χρόνος και το Υπουργείο Παιδείας πίεζαν ασφυκτικά και τελικά οι «ομάδες εργασίας» επανήλθαν στη μαζική παραγωγή θεμάτων. Ακόμα και αν στελέχωναν αυτές τις ομάδες οι ικανότεροι, οι εμπειρότεροι και οι πιο καταξιωμένοι στην εκπαιδευτική κοινότητα, ήταν αδύνατο το προϊόν αυτής τις εντατικής και επίπονης προσπάθειας σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα να ανταποκριθεί στα αναγκαία ποιοτικά χαρακτηριστικά, πόσο μάλλον να γίνει επιστημονικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποδεκτό. Το αποτέλεσμα ήταν κανένας να μην υπερασπίζεται την πληρότητα και την επιστημονικότητα των θεμάτων. Αντιθέτως, πολλαπλασιάζονταν οι επικριτές για τα εντοπιζόμενα λάθη, τις ασάφειες, αστοχίες και ασυμβατότητες. Και αυτό καταλήγει να είναι «άδικο» για την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις «ομάδες εργασίας».

Ως προς το δεύτερο δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη (ίσως ούτε καν σκέψη). Ολόκληρα θέματα ή τις περισσότερες φορές ολόκληρη σύνθεση του μισού φύλλου αξιολόγησης εισάγονταν στη βάση δεδομένων και «κληρώνονταν» ψευδοτυχαία, χωρίς καμία παραμετροποίηση και στάθμιση. Εξάλλου ποτέ τα εισαγόμενα θέματα δεν απέκτησαν ουσιαστικά λειτουργική «κάρτα μεταδεδομένων» που να τα περιγράφει ποιοτικά και να τα κωδικοποιεί. Όσο για μια παραμετροποιήσιμη «μηχανή» αυτόματης σύνθεσης σταθμισμένου φύλλου αξιολόγησης, ούτε λόγος.

Για το τρίτο ερώτημα η απάντηση μάλλον ήταν: όσο λιγότερος αυτοματισμός, τόσο το καλύτερο. Τελικά, το σύστημα απλά αντικαθιστούσε για τα μισά θέματα τον εισηγητή–διδάσκοντα του μαθήματος από έναν ή δύο άγνωστους εισηγητές, που κληρωνόταν

ψευδοτυχαία. Συνεπώς, αντί του προτύπου "man in the loop" («άνθρωπος στην θηλιά»), που αξιοποιεί την ανθρώπινη παρέμβαση σε μια αυτοματοποιημένη επαναλαμβανόμενη διαδικασία, υιοθετήθηκε ένα ιδιότυπο μοντέλο "Computer Assisted Assessment", στο οποίο οι Τ.Π.Ε. έπαιζαν ένα ρόλο «αποθήκης», «λοταρίας» και «ταχυδρόμου» θεμάτων.

5. Προτάσεις για μια αναβαθμισμένη και λειτουργική «Νέα Τράπεζα Θεμάτων»

Αρχικά, θα πρέπει να καθοριστεί τυπικά και νομικά ο αποκλειστικά υποστηρικτικός ρόλος της Τράπεζας Θεμάτων. Έτσι, μια καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα απενοχοποιείται και οριοθετείται σε ρεαλιστικά επιστημονικά και παιδαγωγικά πλαίσια. Οι βελτιωτικές-θεραπευτικές παρεμβάσεις ως προς τα τρία κομβικά ερωτήματα, που εύκολα θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν στη «Νέα Τράπεζα Θεμάτων», παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται αυτοτελή υποθέματα και όχι ολόκληρα θέματα. Οι εισηγήσεις τους αυτές αποστέλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος, εφόσον μελετήσει το προτεινόμενο θέμα (άσκηση, πρόβλημα, ερώτημα) ως προς την παιδαγωγικότητα, την επιστημονική επάρκεια, τη συμμβατότητα με τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων, την πληρότητα και τη σαφήνεια, το επιστρέφει στον συγγραφέα – εισηγητή με τις παρατηρήσεις του για βελτίωση του θέματος και με συμπληρωμένη μια καρτέλα μεταδεδομένων (metadata) που περιγράφει ποιοτικά και κωδικοποιεί το θέμα (βλ. σχήμα 1).

ΚΑΡΤΑ ΜΕΤΑΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΣΥΝΤΑΚΤΕΣ ΘΕΜΑΤΟΣ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΣΧ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ:

ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ: **ΜΑΘΗΜΑ:**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ (ΚΕΦΑΛΑΙΟ):

ΤΥΠΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ: *Πολλαπλής επιλογή, ανάπτυξης, πρόβλημα κ.λ.π*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΤΑ BLOOM: *Γνώσης, κατανόησης , εφαρμογής κ.λ.π*

ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ: *κλίμακα από 1-πολύ εύκολο ως 5-πολύ δύσκολο*

ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ: *σε πρώτα λεπτά*

ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (περιγραφή – απαρίθμηση)

1.
2.
3.
.....

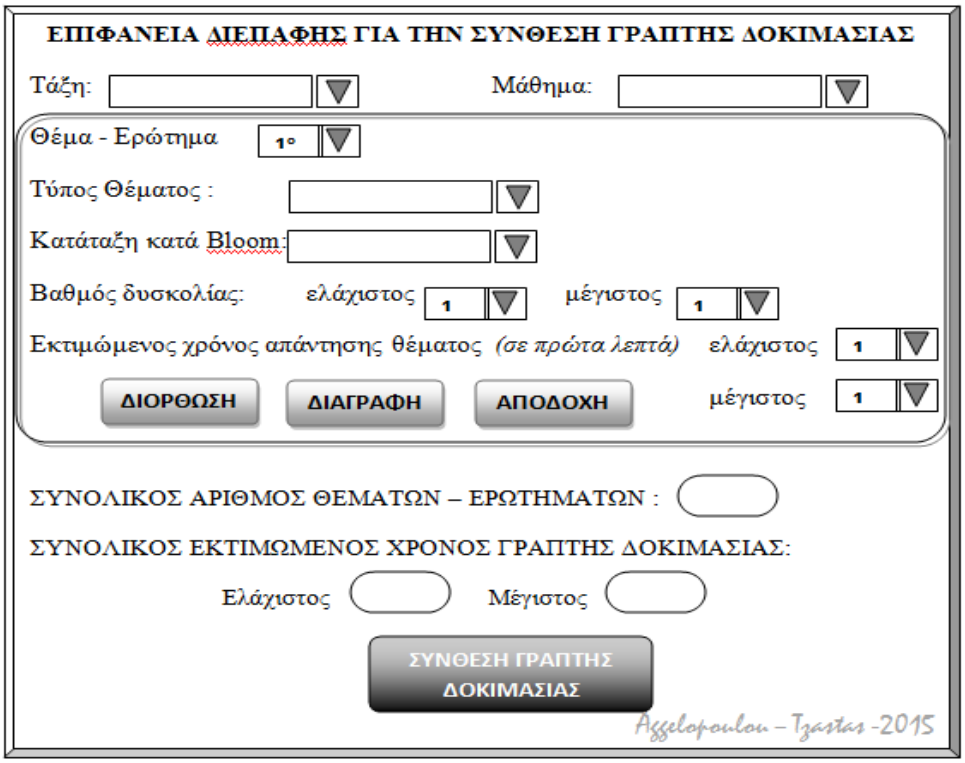
Aggelopoulou A., Tzastas G. (2015)

Σχήμα 1. Ενδεικτική Κάρτα Μεταδεδομένων Θέματος.

Ο συγγραφέας–εισηγητής βελτιώνει το θέμα σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Σχολικού Συμβούλου και μαζί το υποβάλλουν στην «Επιτροπή Εξασφάλισης Ποιότητας και Επιλογής Θεμάτων» του αντίστοιχου μαθήματος. Η επιτροπή αυτή, η οποία συγκροτείται από εμπειρογνώμονες Σχολικούς Συμβούλους και έμπειρους εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων και μπορεί να συσκέπτεται διαδικτυακά, επικυρώνει την καρτέλα μεταδεδομένων και προωθεί το θέμα προς εισαγωγή στη βάση δεδομένων. Στη διαδικασία, επίσης, πρέπει να προβλεφτεί η διαχείριση των πνευματικών δικαιωμάτων για τους συντάκτες των θεμάτων.

2. Μια παραμετροποιήσιμη «μηχανή σύνθεσης φύλλου αξιολόγησης» μπορεί να σχεδιαστεί και να ενσωματωθεί στο σύστημα. Αυτή, αξιοποιώντας την «καρτέλα μεταδεδομένων» και με την χρήση «ψευδοτυχαίων κληρώσεων», μπορεί να συνθέτει φύλλα αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τη διασπορά των θεμάτων στην εξεταζόμενη «ύλη», τον τύπο των θεμάτων (ανοικτά, ημιανοικτά, κλειστά κ.λ.π.), την κατά Bloom κατάταξη, τη διαβάθμιση και τη στάθμιση. Αν μάλιστα προβλεφτούν διαφορετικές εκδοχές – διατυπώσεις του ίδιου θέματος, τότε η «μηχανή» θα μπορεί να συνθέσει διαφορετικές εκδοχές του ίδιου «φύλλου αξιολόγησης».

3. Σε μια τέτοια υλοποίηση της «Νέας Τράπεζας Θεμάτων» ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να παραμετροποιεί, μέσω μιας κατάλληλης επιφάνειας διεπαφής, τη σύνθεση του «φύλλου αξιολόγησης». Ο αριθμός των θεμάτων, ο εκτιμώμενος χρόνος της γραπτής δοκιμασίας, ο τύπος των θεμάτων, ο βαθμός δυσκολίας και άλλες παράμετροι σύνθεσης του «φύλλου αξιολόγησης» θα μπορούν μέσω της επιφάνειας διεπαφής να καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα (και εφόσον είναι επιθυμητό), θα υπάρχει η δυνατότητα να συνθέτονται «φύλλα αυτοαξιολόγησης» από τους μαθητές (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ενδεικτική επιφάνεια διεπαφής με την οποία ο εκπαιδευτικός (ή και ο μαθητής) μπορείνα συνθέσει ένα φύλλο αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι εδώ και είκοσι χρόνια, συγκεκριμένα από το 1994 για το Γυμνάσιο και από το 1997 για το Λύκειο, έχει θεσμοθετηθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προβλέπουν, κοντά στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, και εναλλακτικές σύγχρονες τεχνικές, όπως για παράδειγμα η ερευνητική εργασία, ο φάκελος του μαθητή, η περιγραφική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζει να επικρατεί η αριθμητική καταμέτρηση της επίδοσης του μαθητών και να δίνεται βαρύτητα στις γραπτές εξετάσεις.

Η έμφαση και η εστίαση στις γραπτές εξετάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την ενταντικοποίηση των σπουδών, την αποδυνάμωση της παιδαγωγικής διάστασης των μαθημάτων και την ακύρωση κάθε εναλλακτικής και σύγχρονης διδακτικής πρακτικής ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου.

Η θεσμοθέτηση για το σχολ. έτος 2013-14 μίας νέας τεχνικής αξιολόγησης στο Λύκειο, της «Τράπεζας Θεμάτων», επιβεβαιώνει ότι το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου παραμένει προσανατολισμένο προς τις τελικές γραπτές εξετάσεις και την επιλογή των μαθητών για την ανωτάτη εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ένα μοντέλο βελτίωσης της λειτουργίας της «Τράπεζας Θεμάτων», έτσι ώστε η τεχνική αυτή να αποτελέσει πράγματι υποστηρικτικό εργαλείο και πολύτιμο συνεργάτη τόσο του εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση των μαθητών του όσο και των ίδιων των μαθητών για την αυτοαξιολόγησή τους. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η «Τράπεζα Θεμάτων» με κανένα τρόπο δεν πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και να αποτελεί μοναδική ή κύρια τεχνική αξιολόγησης. Κρίσιμη παράμετρος για την επιτυχία της θα παραμένει πάντοτε η ποιότητα των θεμάτων και η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη αποτύπωση των χαρακτηριστικών τους στην προτεινόμενη «κάρτα μεταδεδομένων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

(Τελευταία επίσκεψη σελίδων διαδικτυακής βιβλιογραφίας 30-06-2015)

Bainbridge, L.(1983). Ironies of automation". Automatica, 19 (6), 775–779.

Bull, J., McKonna, C. (2004). *A Blueprint for Computer-Assisted Assessment*. N. York: RoutledgeFalmer.

Gütl, C. (2008). Moving towards a fully automatic knowledge assessment tool. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 3.1. Retrieved June 30, 2015, from http://www.editlib.org/p/45126/article_45126.pdf.

Oosterhof, A. (2001). *Classroom Applications of Educational Measurement.* New Jersey: Third Edition, Prentice-Hall, Inc.

Siozos, P., Palaigeorgiou, G., Triantafyllakos, G., Despotakis, Th. (2009).Computer based testing using "digital ink": Participatory design of a Tablet PC based assessment application for secondary education. Computers Education. 52 (4). 811–819.

Zuccala, A., Oppenheim, C. (2008). Managing and evaluating digital repositories. Information research. Retrieved June 30, 2015, from http://www.informationr.net/ir/13-1/paper333.html.

Ochoa, O., Duval, E., Automatic Evaluation of Metadata Quality in Digital Repositories. Retrieved June 30, 2015, from

https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/255807/2/xavuxavier-pre.pdf

Γκασούκα, Μ. και άλλοι (2007).*Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (08-01-2015). Από http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia typoy-main/12756-08-01-15.html.

Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (31-01-2015). Από http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseonmain/deltia-typoy-main/12856-31-01-15.html.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εγκύκλιοι Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου και Θρησκευμάτων, 97364/Γ2/30-08-2011 και 113182/Γ2/30-09-2011.

Εγκύκλιοι Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, 30631/Γ2/04-03-2013 και 190878/Δ2/25-11-2014.

Εγκύκλιοι Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 40132/Δ2/11-03-2015 και Φ8/76308/Δ4/14-05-2015.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα:Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-47.

Ματσαγγούρας, Μ. Ηλ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρομάτης, Ι. και άλλοι (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 13. 84-98.

Μαυρομάτης, Ι. και άλλοι (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α.Δαγκλής, Αικ. Ζουγανέλη (Επ..), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη,* Αθήνα.: Gutenberg (5η έκδοση).

Νόμοι: 2525, ΦΕΚ Α΄ 188/23-09-1997. 3255, ΦΕΚ Α΄ 138/22-06-2004. 4186,ΦΕΚ Α΄ 193/17-09-2013. 4327, ΦΕΚ Α΄ 50/14-05-2015.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό* κράτος. Από http*://www.pischools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο του 21ου αιώνα)», Αθήνα. Από http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα%20%20Λογοτεχνία/Νεοελληνική%20Γλώσσα%20και%20Λογοτεχνία%2C%20ρχαία%20Ελληνική%20Γλώσσα%20και%20Γραμματεία%20%20Γυμνάσιο.pdf

Προεδρικά Διατάγματα: 409, ΦΕΚ Α΄ 226/17-12-1994. 246, ΦΕΚ Α΄ 183/31-07-1998. 86, ΦΕΚ Α΄ 36/06-04-2001. 60, ΦΕΚ Α΄ 65/30-03-2006. 71, ΦΕΚ Α΄ 25/24-04-2007. 50, ΦΕΚ Α΄ 81/08-05-2008. 68, ΦΕΚ Α΄ 110/07-05-2014. (Ελέγχθηκαν δείκτες σχετικοί με γνώσεις, εμπειρίες και συμπεριφορά):

Υπουργικές Αποφάσεις: 21072α /Γ2, ΦΕΚ Β΄, 303/13-03-2003. 70001/Γ2, ΦΕΚ Β΄, 1562/27-06-2011. 20895/Γ2/, ΦΕΚ Β΄, 547/05-03-2014. 156357/Γ2, ΦΕΚ Β΄ 2660/08-10-2014. 166677/Γ2, ΦΕΚ Β΄, 2863/15-10-2014. 171867/Γ2, ΦΕΚ Β΄ 2937/31-10-2014. 77451/Δ2, ΦΕΚ Β΄, 862/15-05-2015.

Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες

The social dimension of teaching Teamwork in the Second Chance School: psychosocial benefits and difficulties

Γιώργος Αλεβιζόπουλος, *Κοινωνικός Λειτουργός, Εκπαιδευτής Ενηλίκων M.Ed, g.alevizopoulos@yahoo.gr*
***George Alevizopoulos**, Social Worker, Adult Educator M.Ed, g.alevizopoulos@yahoo.gr*

Abstract: This article attempts to explore the social dimension of Teamwork teaching in the Second Chance School. Reflected the views of Second Chance Schools educators on the psychosocial benefits and difficulties that arise in the students from the application of the method. The survey was conducted in a targeted sample of 15 educators through semi structured interviews. From the analysis of the results showed a level of psychosocial dimension, the positive effect of the method in collaborative learners in shaping attitudes and behaviors, communication, better social inclusion and integration. The difficulties learners identified at stereotypes and bias due to negative experiences of the formal education system, low self-image and lack of experience in teamwork.

Key words: Teamwork teaching method, social dimension of method, benefits, difficulties.

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Αποτυπώνονται οι απόψεις εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου. Η έρευνα διενεργήθηκε σε στοχευμένο δείγμα 15 εκπαιδευτών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, η θετική επίδραση της μεθόδου στη συνεργατικότητα των εκπαιδευομένων, στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, στην επικοινωνία, στην καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξή τους. Οι δυσκολίες στους εκπαιδευόμενους εντοπίστηκαν σε επίπεδο στερεοτύπων και προκατάληψης λόγω αρνητικών εμπειριών από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, χαμηλής αυτοεικόνας και απουσίας εμπειρίας στην ομαδική εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, κοινωνική διάσταση της μεθόδου, οφέλη, δυσκολίες.

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» καταλαμβάνει χώρο σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Goleman, 1992). Παράλληλα, η έννοια και η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων εμφανίζεται και στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αρχή γίνεται το 1995, με τη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, όπου υπογραμμίζεται ότι στο σύγχρονο κόσμο είναι απαραίτητο όλοι να διαθέτουν ένα συνδυασμό βασικών γνώσεων, τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (EC, 1995). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (socialcompetence) δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο άτομο την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του(Schaffer, 1996).

Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (στο εξής Σ.Δ.Ε.), εν προκειμένω, η απόκτηση βασικών προσόντων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διατρέχουν όλο το πρόγραμμα σπουδών. Η διδακτική στα Σ.Δ.Ε. είναι εναλλακτική και στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπους μετάδοσης της γνώσης σε τόπους παραγωγής της γνώσης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τον κύριο κορμό της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας στο Σ.Δ.Ε. καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών ωρών του προγράμματος. Μεταξύ άλλων, αυτό που προσφέρει είναι η δράση και η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τις συνθήκες αλληλεπίδρασης όλων των εκπαιδευομένων. Συνειδητά και συστηματικά εγκαθιστά ένα κοινωνικό πλαίσιο αποδοχής, συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης**,** ώστε να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από τη γνώση, την επίδοση, το φύλο και την κοινωνική-πολιτισμική τους προέλευση (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012; Χοντολίδου, 2003).

Σκοπός του άρθρου είναι η διερεύνηση και αποτύπωση της κοινωνικής διάστασης της μεθόδου και όχι η ανάλυση του ούτως ή άλλως ευρέως γνωστού περιεχομένου της (για παράδειγμα η ιστορική της αναδρομή, λειτουργικοί ορισμοί, φάσεις υλοποίησης, μοντέλα εφαρμογής κ.α.). Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε στοχευμένο δείγμα (Patton, 1990) δέκα πέντε εκπαιδευτών από δύο Σ.Δ.Ε., διερευνώνται και αποτυπώνονται τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Προηγείται συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος σπουδών και της φυσιογνωμίας των Σ.Δ.Ε. και ακολουθεί θεωρητική θεμελίωση μέσω της ανασκόπησης βιβλιογραφίας και σύνθεσης σχετικών προς το θέμα εμπειρικών ερευνών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα (ερευνητικά ερωτήματα,

σχεδιασμός, επιλογή ερευνητικής μεθόδου, δείγμα, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αποτελέσματα) και ολοκληρώνεται το άρθρο με συζήτηση, συμπεράσματα και πίνακα βιβλιογραφικών αναφορών.

1. Πρόγραμμα σπουδών και φυσιογνωμία του Σ.Δ.Ε.

Το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε. βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο και κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο, το βάρος μετατοπίζεται από τη μεταφορά ακαδημαϊκών και επιστημονικών γνώσεων στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, της τοπικής κοινωνίας, της εποχής, της αγοράς εργασίας. Η ακαδημαϊκή γνώση δεν απαξιώνεται φυσικά, αλλά στόχος είναι «*…η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου) αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης»* (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2008; Χοντολίδου, 2003). Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας και ο σύμβουλος ψυχολόγος αποτελούν μία από τις καινοτομίες αυτών των σχολείων. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει *βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό), κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση*, *προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή* (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012). Οι δεξιότητες που βρίσκονται στον πυρήνα του προγράμματος αποτελούν στόχο όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διατρέχουν δηλαδή όλο το πρόγραμμα σπουδών (Χοντολίδου, 2003). Βασική προτεραιότητα του προγράμματος σπουδών και της φυσιογνωμίας του σχολείου είναι ο ενήλικος μαθητής, ο οποίος φέρει απόθεμα εμπειριών, κοινωνικούς ρόλους, διαφορετικό προσανατολισμό στη μάθηση, δυνατότητα πρωτοβουλιών στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνει με το δικό του τρόπο και με τους δικούς του ρυθμούς (Rogers, 1999; Βεργίδης, 2003). Βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής καινοτομίας του προγράμματος είναι η ελευθερία του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012). Σύμφωνα με τις απόψεις των Αναγνωστοπούλου (2001), Δερβίση (1998), Ματσαγγούρα (2007, 2008), κοινωνικοοικονομικοί, διδακτικοί, ψυχολογικοί και δημογραφικοί λόγοι επιβάλλουν τη χρήση της ομαδοσυνεργατικότητας στα Σ.Δ.Ε. Ο πληθυσμός των ενηλίκων που φοιτά στα Σ.Δ.Ε. μπορεί να παρουσιάζει ιδιαίτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά (λ.χ. αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευση, μακροχρόνια απώλεια της μαθητικής ταυτότητας, ανεργία, χαμηλή ψυχοκοινωνική αυτοεκτίμηση, κ.α.). Με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στα Σ.Δ.Ε, από κοινωνικοπαιδαγωγικής άποψης, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τον εκδημοκρατισμό, την ισότητα, την αλληλεξάρτηση, την αμοιβαιότητα, παρέχοντας δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευόμενους συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευόμενων που μπορεί να υστερούν

μαθησιακά ή/ και κοινωνικά. Επομένως, με δεδομένη τη φυσιογνωμία του θεσμού των Σ.Δ.Ε., η κοινωνική διάσταση της μεθόδου καταγράφεται ως ιδιαίτερα σημαντική και επίκαιρη γιατί συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου, στην ενίσχυση και ενδυνάμωσή του απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κ.α.), στη διαμόρφωση και κατάκτηση δεξιοτήτων καθώς και στη διαδικασία ολοκλήρωσης αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Freire, 1977; Κόκκος, 2003; Κοσυβάκη, 2003; Μπρούτα, 2010; Πολέμη-Τοδούλου, 2005; Rogers, 1999; Τσιμπουκλή, 2000).

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και σύνθεση σχετικών εμπειρικών ερευνών

Η διεθνής εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι κάτω από ορισμένες συνθήκες διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενισχύουν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Slavin, 1989; Ματσαγγούρας, 2000). Οι θέσεις θεωρητικών της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας συγκλίνουν στην άποψη ότι οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας υποστηρίζουν τη συλλογική δράση (Coleman, 1992), συνδέουν τη γνώση με αυθεντικές καταστάσεις της ζωής (Χρυσαφίδης, 1994), συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία των μαθητών-εκπαιδευομένων (Lee, 2002) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Από εμπειρικές έρευνες (Domyei, 2001: 100-101) έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας παρέχει μια σπάνια σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, μειώνει το άγχος, ενισχύει τις αιτιακές αποδόσεις (attributions) των μαθητών-εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα (Skehan, 1989) προάγει τους συνδετικούς δεσμούς της ομάδας, τις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και την αυτενέργεια των μαθητών. Είναι απελευθερωτική (Freire, 1977), διαπνέεται από αρχές ισότητας, οικουμενικότητας και δημοκρατικότητας σε επίπεδο διεργασιών και σχέσεων (Slavin, 1982; Ματσαγγούρας, 2000; Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Σύμφωνα με τη θέση των Johnson, Johnson & Smith (1991) και Slavin (1982, 1985) οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν περισσότερα σε μικρότερο χρονικό διάστημα, ενώ αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και πνεύμα ομαδικής εργασίας, που θεωρούνται χρήσιμα εφόδια για την επιτυχία τους στη ζωή. Η προώθηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με την κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας, την υποστήριξη και αλληλοβοήθεια, την αμοιβαία «απαίτηση» για την επίτευξη του κοινού ομαδικού στόχου και την ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Baudrit, 2007; Δερβίσης, 1998; Johnson & Johnson, 2009; Κανάκης, 2001; Κοσσυβάκη, 2003; Ματσαγγούρας, 2008). Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση αποτελεί έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους κοινωνικοποίησης καθώς προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της συνεργαζόμενης ομάδας, αυξάνει το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα, καλλιεργεί τη δυνατότητα του ατόμου να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και της ανοχής έναντι του διαφορετικού και παράλληλα προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των «άλλων» (empathy) (Ματσαγγούρας, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στο να κατανοούν, να αποσαφηνίζουν και να λύνουν προβλήματα, αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργική και κριτική

σκέψη. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατικότητα συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου, στην αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία, λειτουργεί απελευθερωτικά για τον εκπαιδευόμενο και τον εντάσσει οργανικά στην κοινωνία όπου ανήκει (Baudrit, 2007; Dunne & Bennett, 1990; Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι Dunne & Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας. Οι Galton & Williamson (1992) υποστηρίζουν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων γιατί τους ενθαρρύνει να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε έναν κοινό στόχο και τονίζουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (αξίες, περιέργεια, κ.τ.λ.) για τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες βασίζονται κυρίως σε μαθησιακούς ή/και σε κοινωνικούς στόχους. Ο τρόπος οργάνωσης και σύνθεσης των ομάδων συμβάλλει στη συνοχή, στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών και στην γενικότερη επιτυχημένη έκβαση της διεργασίας που αναπτύσσεται (Cantwell & Andrews, 2002; Chapman & Cope, 2004). Η χρήση των συνεργατικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των διαπολιτισμικών σχέσεων και σε μείωση της φυλετικής προκατάληψης (Aronson & Patnoe, 1997; Gartner, Mann, Murrell & Dovidio, 1989; Hansell & Slavin, 1981; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Weigel, Wiser & Cook, 1975). Μπορεί επίσης να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ιδίως μεταξύ φοιτητών χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (Aronson & Patnoe, 1997; Johnson & Johnson, 1988), στην προώθηση της κριτικής σκέψης (Gabbert, Johnson & Johnson, 1986; Johnson & Johnson, 1981) και στην ελαχιστοποίηση της φοιτητικής διαρροής από προγράμματα σπουδών (Johnson et al., 1991). Οι Johnson & Johnson (1992), μετά από επισκόπηση πολλών εμπειρικών μελετών, μεταξύ άλλων, υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση, μεγαλύτερη παραγωγικότητα, σε ισχυρότερη διαπροσωπική έλξη, περισσότερη κοινωνική υποστήριξη και τέλος, σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία.

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας ειδικότερα, οι έρευνες των Efstathiou, Georgiadis & Zisimos (2009), Θεοφανέλλη, Καραγεωργίου & Γαληνού (2006), Κώττη (2008), Μπρούτα (2010), Μυστακίδου (2012), Σιπητάνου & Πλατσίδου (2010), Χαρισιάδη (2007) εστιάζουν στην εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. Οι Efstathiou, Georgiadis & Zisimos (2009) διερευνούν απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σχετικά με τις εφαρμοζόμενες συνεργατικές μεθόδους, τις διαμορφούμενες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, τις αντιλήψεις, τα δομημένα στερεότυπα και τις αναδυόμενες δυσκολίες που παρουσιάζονται. Οι Θεοφανέλλης, Καραγεωργίου & Γαληνού (2006) εστιάζουν την έρευνά τους στην παρουσίαση της μεθοδολογίας υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Σ.Δ.Ε. Αλυκών Καλλονής Μυτιλήνης, έχοντας ως αφετηριακή βάση την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Παρουσιάζουν αποτελέσματα σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό καθώς και τις τεχνικές που εφάρμοσαν για την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.

Η Μπρούτα (2010) εστιάζει την έρευνά της στην εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και του Project στο Σ.Δ.Ε. αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τα είδη δεξιοτήτων που καλλιεργούν οι εκπαιδευόμενοι και την προσδοκία των εκπαιδευτών ως προς τις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι. Ο Χαρισιάδης (2007), σε εμπειρική έρευνα στο Σ.Δ.Ε. («TAS») της Κολωνίας διερεύνησε τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτών απέναντι στο θεσμό και στη λειτουργία του. Μεταξύ άλλων, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στα δημιουργικά και απαιτητικά προγράμματα projects που εφαρμόζονται καθώς και στις ομάδες εργασίας που λειτουργούν στο συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. Η Κώττη (2008) διεξήγαγε εμπειρική έρευνα στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών με ερευνητικά υποκείμενα τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με την εφαρμογή της εναλλακτικής διδακτικής και συγκεκριμένα της βιωματικής μάθησης. Μεταξύ άλλων, τα ερευνητικά ερωτήματα προς τους εκπαιδευτές αφορούσαν τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής βιωματικών μεθόδων.

Οι Σιπητάνου & Πλατσίδου (2010) σε έρευνα στα Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, Νεάπολης Θεσσαλονίκης και Γιαννιτσών εξέτασαν τις θετικές στάσεις αλλά και τις δυσκολίες όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι σε επίπεδο γνωστικό (όπως η ταχύτητα λήψης αποφάσεων και τα μνημονικά προβλήματα), συναισθηματικό (όπως το άγχος και η ανασφάλεια) και προσωπικό (όπως η προσαρμογή και η ικανοποίηση των αναγκών). Η Μυστακίδου (2012) διερεύνησε τις απόψεις των τελειόφοιτων και απόφοιτων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης αναφορικά με την επανασύνδεσή τους με συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση τη βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης.

Από τη σύνθεση των ευρημάτων των ερευνών προκύπτει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επικοινωνήσουν μέσω πολλών και διαφορετικών εμπειριών, οδηγεί στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών, και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενώ, καλύπτει μια βασική ανάγκη των εκπαιδευομένων που είναι η έλλειψη απαιτούμενων από την αγορά εργασίας προσόντων και δεξιοτήτων λόγω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Μπρούτα, 2010). Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τομείς της ανθρώπινης δράσης (πολιτισμός, φορείς, πνευματικός κόσμος, κ.τ.λ.), οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της αισθητικής καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες επηρεάζουν συνολικά την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου. Οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν σαν «ερευνητές», αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και έρχονται σε επαφή με καινούργια γνωστικά αντικείμενα. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του (Θεοφανέλλης κ.α., 2006; Σιπητάνου & Πλατσίδου, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να σημειώσουν βελτίωση ως προς την προθυμία για συμμετοχή και συνεργασία, παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις

τους. Η δραστηριότητα η οποία αξιολογήθηκε ως η πιο δημιουργική και εμπεριέχεται σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτών (Χαρισιάδης, 2007) ήταν η εργασία σε ομάδες και η επεξεργασία projects. Κατά την υλοποίησή τους παρατηρείται η σχεδόν ανελλιπής παρουσία των εκπαιδευομένων στο σύνολο των δραστηριοτήτων, η δημιουργία ενός ζεστού μαθησιακού κλίματος, η μεγάλη και ενεργητική συμμετοχή καθώς και η επίτευξη ενός πολύ αποτελεσματικού επιπέδου επικοινωνίας και παραγωγής έργου (Θεοφανέλλης κ.α., 2006). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά το άτομο να μαθαίνει μέσα στην ομάδα (ομαδοσυνεργατικότητα) αλλά και την ομάδα να μαθαίνει από δραστηριότητες έξω στην κοινότητα (διασύνδεση Σ.Δ.Ε. με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας). Παράλληλα, αποτυπώνεται η θέση ότι οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται πως αυτό που έχει περισσότερη σημασία είναι όχι μόνο η μεταφορά γνώσεων αλλά η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους και να δίνουν μεγάλη σημασία στη βιωματική μάθηση (Efstathiou et al., 2009; Κώττη, 2008; Μυστακίδου, 2012; Χαρισιάδης, 2007).

Η ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών και βιβλιογραφίας ανέδειξε αποτελέσματα και πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης στο Σ.Δ.Ε., με κύρια ερευνητικά υποκείμενα τους εκπαιδευόμενους. Στη μελέτη μας, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται ειδικότερα στην αποκλειστική διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε., με υποκείμενα έρευνας τους ίδιους τους εκπαιδευτές. Πρόθεσή μας, να αναδείξου με μία νέα διάσταση στην έρευνα και να συμβάλλουμε περαιτέρω, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στην ήδη κεκτημένη γνώση.

3. Η έρευνα

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2012; Νόμος 2525/97 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»; Νόμος 3789/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις») και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (θεωρία και έρευνα) οδηγηθήκαμε στην διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων: 1. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης, ποιά είναι τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου; 2. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης, ποιές είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου;

3.2 Επιλογή και σχεδιασμός ερευνητικής μεθόδου

Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι *να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα* (Bird, Hammersley, Gomm & Wood, 1999: 320). Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας μέσω της εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου της εστιασμένης ημι-δομημένης συνέντευξης και ακολουθήθηκαν οι πάγιες αρχές της ερευνητικής διαδικασίας (καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος, σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, επιλογή δείγματος, κ.λ.π.) γιατί ακριβώς θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις αντιλήψεις, των ερωτώμενων γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα πέντε εκπαιδευτές από δύο Σ.Δ.Ε. του νομού Αττικής, το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου και το Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού. Πρόκειται για ένα στοχευμένο δείγμα (Patton, 1990) και κριτήρια για την επιλογή του αποτέλεσαν η ηλικία, το φύλο, η ειδικότητα (εκπροσωπούνται οι απόψεις εκπαιδευτών που διδάσκουν το σύνολο των γραμματισμών του Σ.Δ.Ε.), η εμπειρία στα Σ.Δ.Ε., η σχέση εργασίας (επιλέχθηκαν και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί και μόνιμοι αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και η θέση (οι διευθύντριες των δύο Σ.Δ.Ε αποτέλεσαν μέρος του δείγματος).

3.4 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων συντάξαμε έναν οδηγό συνέντευξης λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα, την υφή και τις απαιτήσεις της ερευνητικής τεχνικής που επιλέξαμε. Η συλλογή των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματος έγινε κατά το εισαγωγικό μέρος των συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, μιας διαδικασίας κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των λεκτικών δεδομένων ή των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν με σκοπό την ταξινόμηση, συνάθροιση και τη διάταξή τους (Boyatzis, 1998; Hancock, 1998). Η ανάλυση των δεδομένων της ταυτότητας του δείγματος έγινε μέσω του στατιστικού εργαλείου "Excel". Βαρύτητα δόθηκε στους δεοντολογικούς κανόνες με έμφαση στη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και αλληλοεκτίμησης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προηγήθηκε πιλοτική συνέντευξη και πραγματοποιήθηκαν 20 συνολικά επισκέψεις στα δύο σχολεία. Μας δόθηκε έτσι η δυνατότητα να παρατηρήσουμε και να αφουγκραστούμε την επικρατούσα ατμόσφαιρα στα σχολεία, να μιλήσουμε «oftherecord» με πολλούς εκπαιδευτές, να παρακολουθήσουμε ακόμη και επιμορφωτική ημερίδα σε ένα Σ.Δ.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της τέχνης. Η γενικότερη αυτή παρατήρηση του προγράμματος λειτουργίας και της καθημερινότητας των δύο Σ.Δ.Ε. καθώς και η συναναστροφή μας με το προσωπικό,

λειτούργησε καταλυτικά στην εγκατάσταση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ενός πολύ κομβικού στοιχείου για την επιχειρούμενη έρευνα και για την αποτελεσματικότητα των συνεντεύξεων.

4. Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

4.1 Η ταυτότητα του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε εκπαιδευτές από δύο σχολεία του νομού Αττικής, το 1^{ο} Σ.Δ.Ε. Κορυδαλλού και το Σ.Δ.Ε Περιστερίου(το αρχαιότερο από συστάσεως του θεσμού που λειτούργησε κατά το έτος 2000). Εκπροσωπήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτών όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. (ωρομισθίων και αποσπασμένων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καθώς και οι απόψεις των δύο διευθυντών των σχολείων. Η αναλογία του δείγματος σε επίπεδο φύλου ήταν οριακά υπέρ των γυναικών. Οι εννέα από τους δεκαπέντε εκπαιδευτές του δείγματος εντοπίστηκαν στην ηλικιακή ομάδα των 50 ετών και άνω με τους υπόλοιπους να καταλαμβάνουν ισομερώς τις ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών και 41-50 ετών αντίστοιχα. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτές έχουν εμπειρία σε Σ.Δ.Ε. από 6 έως και 12 έτη, τρεις εκπαιδευτές από 3 έως 6 έτη ενώ δύο εκπαιδευτές έχουν εμπειρία έως 3 έτη. Πρόκειται για ένα πολύ έμπειρο δείγμα εκπαιδευτών με δεδομένη την λειτουργία του θεσμού από το 2000 έως σήμερα. Πέραν του βασικού τίτλου σπουδών, ένδεκα εκπαιδευτές διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και τέσσερις από αυτούς διδακτορικό. Επίσης, σε επίπεδο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων) και την Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Συνολικά, αποτυπώθηκε ένα πολύ υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών και η θετική στάση των εκπαιδευτών περί της αναγκαιότητας της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Τέλος, η ταυτότητα του δείγματος παρουσίασε απόλυτη αντιστοιχία με τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή που εξαρχής θέσαμε, υπό την έννοια ότι στις προθέσεις μας ήταν να προσεγγίσουμε ένα στοχευμένο δείγμα εκπαιδευτών, όπου να εκπροσωπούνται όλες οι ηλικιακές ομάδες, τα δύο φύλα, η εμπειρία, όλες οι ειδικότητες και τα διδακτικά αντικείμενα (οι οκτώ γραμματισμοί που διδάσκονται βάσει του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε.) και όλες οι δυνατές θέσεις (εκπαιδευτές και διευθυντές).

4.2 Οφέλη

Κατά την άποψη των εκπαιδευτών, τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Εκτιμούν ότι ενισχύεται η

αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κινητοποιούνται καλύτερα και εντάσσονται στην ομάδα.

Για παράδειγμα ο εκπαιδευτής Ε.1 υποστηρίζει ότι: *«οι εκπαιδευόμενοι θεωρώ πως ενισχύονται πολύ, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, βρίσκουν αντικείμενο και χώρο να εκφραστούν».*

Ένας άλλος εκπαιδευτής (Ε.6)απάντησε: *«βασικό όφελος είναι ότι καταρχήν τους κινητοποιεί, δεύτερον τους εντάσσει καλύτερα μέσα στην ομάδα… άλλωστε η βασική λειτουργία του προγράμματος είναι η ένταξη του εκπαιδευόμενου στην ομάδα».*

Παράλληλα, μέσω της εφαρμογής της μεθόδου, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ασφαλή χώρο για να εκφραστούν, συνεργάζονται, αλληλοσυμπληρώνονται, συνθέτουν, γίνονται συνερευνητές.

Παράδειγμα εκπαιδευτή Ε.12:*«μαθαίνουν καταρχάς να συνεργάζονται, είναι πολύ σημαντικό αυτό. Μαθαίνουν να εκφράζονται πιο ελεύθερα, να μην φοβούνται, αποκτούν αυτοπεποίθηση».*

Επίσης, ενεργοποιούνται κοινωνικές δεξιότητες και ευρύτερες ικανότητες, με το βίωμα και την εμπειρία στο επίκεντρο της μάθησης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να παρουσιάζουν βελτίωση σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης και ένταξης.

Κατά την άποψη του εκπαιδευτή Ε.5: *«βασική λειτουργία του προγράμματος είναι η ένταξη του εκπαιδευόμενου στην ομάδα, η ομάδα είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία του προγράμματος».*

Τέλος, μέσω της μεθόδου ενεργοποιείται και αναπτύσσεται ολόπλευρα η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευομένων σε επίπεδο ρόλου, σχέσεων, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, υιοθέτησης υγειών προτύπων και καλλιέργειας της αισθητικής. Αναπτύσσεται η αλληλεγγύη των εκπαιδευομένων, κάτι πολύ σημαντικό σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (Ε.14):*«αναπτύσσεται η αλληλεγγύη, μια έννοια τεράστια που μάλιστα στις μέρες μας είναι και πολύ επίκαιρη… ειδικά οι εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. επειδή συνήθως έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, την έχουν ανάγκη την αλληλεγγύη».*

4.3 Εμπειρικά παραδείγματα

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να ανακαλέσουν ένα εμπειρικό παράδειγμα από την διδακτική τους πρακτική όπου να αντανακλώνται τα οφέλη που ανέφεραν. Παραθέτουμε αντίστοιχα ορισμένα παραδείγματα από το πολύ σημαντικό ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε:

Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτής Ε2 απάντησε: *«… Θα μπορούσα να πω για έναν εκπαιδευόμενο 20 ετών ο οποίος είναι μπλεγμένος σε συμμορίες του οποίου η προσαρμοστικότητα στο σχολείο πολλές φορές δεν ήταν η καλύτερη, ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες… στο project «πράσινη ταράτσα» του είχα δώσει την ευθύνη και το κίνητρο να ποτίζονται τα φυτά και να διατηρούνται, να ελέγχει τον κύκλο της ζωής τους… δεν περίμενα ποτέ ότι ένας τέτοιος νέος αρκετά δυσκολεμένος ότι θα μπορούσε να ανταποκριθεί τόσο καλά*

στις ευθύνες που του είχα δώσει. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο παράδειγμα για εμένα αλλά και για τους συναδέλφους. Φανταστείτε ένα άτομο που δεν μπορούσε να σταθεί σε τμήμα.. Αυτή ήταν μια μεγάλη επιτυχία όπου κατάλαβα και τη δύναμη αυτής της μεθόδου».

Άλλος εκπαιδευτής (Ε.10)απάντησε: *«Είχαμε έναν μαθητή ο οποίος είχε αυτοκτονικές τάσεις. Τα πήγε μια χαρά τελικά, εντάχθηκε… έκανε σχέσεις… σήμερα έχει ολοκληρώσει το πρόγραμμα… έχει αρραβωνιαστεί».*

Άλλο παράδειγμα (Ε.3): *«Μέσα από την ομάδα και με τη συνεργασία με κάποιον που έχει καλύτερο δυναμικό, θα κατανοήσει το ζητούμενο… θα τον βοηθήσει δηλαδή η σχέση και η εμπειρική γνώση».*

4.4 Δυσκολίες

Μια πρώτη δυσκολία που προκύπτει αναφέρεται στη στερεοτυπική εικόνα περί εκπαίδευσης που πολλοί εκπαιδευόμενοι φέρουν από την τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να δεχθούν τη σημασία αυτής της μεθόδου.

Για παράδειγμα (Ε.6): *«Αρκετά συχνά τα άτομα δένονται πολύ με την εικόνα και το πρότυπο του καθηγητή που είναι αυτός που πρέπει να ελέγχει και να κατευθύνει και εάν κάποιος εκπαιδευόμενος έχει πολύ αυτό το στερεότυπο δυσκολεύεται να μπει στο ρόλο…».*

Επίσης μία άλλη άποψη (Ε.12): *«Πολλές φορές είναι τόσο ισχυρά τα στερεότυπα των εκπαιδευομένων, που τους δυσκολεύουν να δεχθούν ότι και αυτό είναι μάθημα, προσκρούουν σε δικές τους εμπειρίες από το παλαιό εκπαιδευτικό σύστημα».*

Από την άλλη μεριά παρατηρείται συχνά, εκπαιδευόμενοι που δυσκολεύονται να εκτεθούν και να έχουν ενεργή παρουσία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, να «κρύβονται» στη μικρή ήταν μεγαλύτερη ομάδα «πίσω» από περισσότερο ικανούς συνεκπαιδευόμενούς τους.

Για παράδειγμα (Ε.3): *«Δεν συνεργάζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο και το ίδιο καλά. Επαφίενται πολλές φορές στους άλλους, στην ομάδα δηλαδή γενικότερα και δεν δουλεύουν οι ίδιοι (αρκετοί από αυτούς)».*

Μία εκπαιδεύτρια (Ε.6) τονίζει ότι:*«… παρατηρείται το φαινόμενο κάποιος να δουλεύει περισσότερο και κάποιος άλλος να «κρύβεται».*

Δυσκολία επίσης καταγράφεται σε σχέση με την απουσία εμπειρίας των εκπαιδευομένων σε ομαδική εργασία, καθώς και σε σχέση με την ασυνέπεια που παρουσιάζουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή αυτής της μεθόδου.

Παράδειγμα (Ε.7): *« Ασφαλώς υπάρχουν δυσκολίες γιατί οι άνθρωποι πολλές φορές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά, είναι… είναι μια εμπειρία για αυτούς να μπορέσουν να ενταχθούν μέσα σε μια ομάδα και από εκεί να συνεργαστούν».*

Μία εκπαιδεύτρια (Ε.11) υποστηρίζει: *«Η πρώτη δυσκολία που υπάρχει είναι πως γενικότερα σαν Έλληνες δεν ξέρουμε πώς να συνεργαζόμαστε… υπάρχουν ανταγωνισμοί».*

4.5 Εμπειρικά παραδείγματα

Στο συγκεκριμένο υποερώτημα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να ανακαλέσουν ένα παράδειγμα από την εμπειρία τους μέσα από την διδακτική τους πράξη όπου κατά την άποψή τους αντανακλώνται οι δυσκολίες που ανέφεραν. Παραθέτουμε ορισμένα αυτούσια παραδείγματα από το πολύ σημαντικό ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε:

Για παράδειγμα Ε.1: *«Ασφαλώς υπάρχουν δυσκολίες γιατί οι άνθρωποι πολλές φορές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά, είναι… είναι μια εμπειρία για αυτούς να μπορέσουν να ενταχθούν μέσα σε μια ομάδα και από εκεί να συνεργαστούν…».*

Άλλος εκπαιδευτής Ε.4 απάντησε: *«Θυμάμαι κάποτε έναν εκπαιδευόμενο μεγάλης ηλικίας που άργησε να δεχθεί τη φιλοσοφία των μεθόδων ότι δηλαδή συμμετέχουν όλοι, ότι αναλαμβάνουν ευθύνες, γιατί το διαμορφωμένο στερεότυπο μέσα του ήταν πως ο καθηγητής λέει και αυτός ακούει και μαθαίνει».*

Ένα άλλο παράδειγμα Ε.8: *«Εάν κάποιος εκπαιδευτής εφαρμόσει έντονα τέτοιες μορφές διδασκαλίας χωρίς πρώτα να ανιχνεύσει καλά την εκπαιδευόμενη ομάδα μπορεί να συναντήσει αντιδράσεις ή αντιστάσεις από την μεριά των εκπαιδευομένων σε βαθμό που να μην μπορεί να διαχειριστεί την δυναμική της ομάδας και το θυμό της ίσως. Θυμάμαι λοιπόν, σε επίπεδο σχέσεων, μια κοπέλα η οποία είχε φέρει μεγάλες αντιρρήσεις ως προς τον τρόπο του μαθήματος, δεν ήθελε να συνεργαστεί με την υπόλοιπη ομάδα, φοβόταν την έκθεση του εαυτού της και όταν τελικά ετοίμασε μια παρουσίαση η υπόλοιπη τάξη αντέδρασε και κάποιοι αποχώρησαν από την τάξη».*

5. Συζήτηση

Σε μεγάλο βαθμό, τα γενικότερα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίστηκαν με την οπτική που διατυπώσαμε στη θεωρία της μελέτης μας. Αποτυπώθηκε η θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε επίπεδο κοινωνικής διάστασης και συγκεκριμένα ως προς τη συνεργατικότητα, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, δεξιοτήτων, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενίσχυση κινήτρων συμμετοχής, βελτίωση της επίδοσης, βελτίωση μαθησιακών δυσκολιών.

Ειδικότερα, κατά την άποψη των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, τα οφέλη που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της μεθόδου σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κινητοποιούνται καλύτερα, εντάσσονται στην ομάδα, βρίσκουν ασφαλή χώρο για να εκφραστούν, συνεργάζονται, γίνονται συνερευνητές, αλληλοσυμπληρώνονται, συνθέτουν, βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους, συνδέεται η

θεωρία με την πράξη. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τομείς της ανθρώπινης δράσης (πολιτισμός, φορείς, πνευματικός κόσμος, κ.τ.λ.), αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και καλλιεργείται η αισθητική.

Ενεργοποιούνται ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες με το βίωμα και την εμπειρία στο επίκεντρο της μάθησης. Ενισχύεται η αλληλεγγύη των εκπαιδευομένων και δίνεται η δυνατότητα της κοινωνικής ένταξης ατόμων διαφορετικών δυνατοτήτων, δυναμικού και προέλευσης (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής, κ.α.). Σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται η άμβλυνση ανταγωνιστικών ή/ και απορριπτικών στάσεων και πρακτικών, σημείο ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης και ένταξης, τη στιγμή μάλιστα που σύμφωνα με τον Κόκκο (2003) πολλοί ενήλικοι σπουδαστές αισθάνονται ευάλωτοι μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια στους εκπαιδευόμενους για προσωπική εξέλιξη, αυτοπεποίθηση, ενθάρρυνση και βαθύτερη κατανόηση γιατί τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας, αντλώντας από την πολυσχιδή εμπειρία που διαθέτουν, μπορεί να οικοδομήσουν ευρύτερες και πιο πολύπλοκες γνωστικές «κατακτήσεις», να παράγουν πιο ικανοποιητικό έργο, να κατοχυρώσουν το κύρος τους ως εκπαιδευόμενοι και να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης, ενεργητικής συμμετοχής και δημιουργικής έκφρασης (Bion, 2000; Douglas, 1997;·Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής διάστασης, είναι σημαντικές και συχνά έντονες. Μια πρώτη δυσκολία αναφέρεται στη στερεοτυπική εικόνα που πολλοί εκπαιδευόμενοι φέρουν από την τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να δεχθούν τη σημασία των συνεργατικών μεθόδων ή να παρουσιάζουν μια αρνητική προκατάληψη. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Javris (2004), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν τις δικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις εννοιών και ανάγκες με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ενός διαμορφωμένου πλέον πρίσματος οπτικής.

Από την άλλη μεριά παρατηρείται συχνά, εκπαιδευόμενοι να δυσκολεύονται να εκτεθούν και να έχουν ενεργή παρουσία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, με αποτέλεσμα να «κρύβονται» στη μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα «πίσω» από περισσότερο ικανούς συνεκπαιδευόμενούς τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε τη διατυπωμένη θέση του Αλέξη Κόκκου (2005α) σύμφωνα με την οποία, μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αφορά στα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων (εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες καθώς και εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες όπως άγχος από την επανακτώμενη ιδιότητα του «μαθητή», χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.α.).

Η απουσία εμπειρίας από ομαδική εργασία και συνεργατικότητα, η ανομοιογένεια και η ασυνέπεια που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι, αποτελούν επίσης συχνές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Σε μεγάλο βαθμό είναι αναμενόμενες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής διάστασης γιατί σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α), οι ενήλικοι

εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του, ενώ ενίοτε αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης όπως: αρνητισμός, μετατόπιση του θέματος της συζήτησης, διαστρέβλωση των όσων λέγονται, εκλογίκευση, απουσία, κ.ο.κ. (Κόκκος, 2005β).

Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε. και της αποτύπωσης απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν στους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή της.

Οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων από το τυπικό σύστημα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που φέρουν, η απουσία εμπειρίας από ομαδική εργασία, η ανομοιογένεια και η γενικότερη εικόνα εαυτού (ταυτότητα) που έχουν δομήσει, αποτελούν τις σημαντικότερες δυσκολίες των εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου.

Η ενίσχυση της επικοινωνίας, η διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και συμπεριφορών, η καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη, η βελτίωση της αυτοεικόνας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αποτελούν τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η κοινωνική διάσταση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σ.Δ.Ε., σε αυτό το εναλλακτικό σχολείο τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2005), είναι σημαντική και πολυεπίπεδη. Οι νέες απαιτήσεις της διαμορφούμενης κοινωνικής πραγματικότητας διεθνώς, επηρεάζουν αναπόφευκτα και την ελληνική, σε επίπεδο εφαρμοζόμενων πολιτικών, αποφάσεων και πρακτικών (Ματθαίου, 2000). Σε ένα οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον που υφίσταται συνεχείς και έντονες μεταβολές (πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κ.α.), όπου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις ή/ και αντιφάσεις αυξάνονται, η κατανόηση και ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης (κοινωνική μάθηση, ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, κ.α.) των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, είναι απαραίτητη και επίκαιρη (Johnson et al., 1991; Αναγνωστοπούλου, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom.*ΝέαΥόρκη: Longman.

Baudrit, A.(2007). *Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι Αρχές και η Λειτουργική Εφαρμογή στη σχολική τάξη.* Ε. Κρομμύδα (μτφ). Αθήνα: Κέδρος

Bion, W. (2000). *Experiences in groups and other papers.*London: Routledge

Boyatzis, R. E. (1998).*Transforming Qualitive Information: Thematic analysisand Code Development.* NewburyPark. CA: Sage

Cantwell, R.&Andrews, B. (2002). Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Student's Feelings towards Group Work. *Educational Psychology*: 22(1), 75-91

Chapman, E.& Cope, M. (2004). Group rewords contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self-esteem, and sociometric ratings. *Social Psychology of Education*, 7, 73-87

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Coleman, J., A. (1992). Project-based Learning, Transferable Skills, Information Technology and Video. *Language Learning Journal*, 5, 35-37

Domyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Douglas T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Dunne, E. & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups.* London: Macmillan.

EC(1995). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels: EC

Efstathiou, I., Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2009). Engagement in Collaborative Learning in a Second Chance School: An Inter-actionist Approach. *International Forum of Teaching and Studies*. Vol. 5. No.1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-One-2009.pdf (20/11/2012)

Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Gabbert, B., Johnson, D., & Johnson, R. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, 120, 265-278.

Gaertner, S., Mann, J., Murrell, A. & Dovidio J. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249

Galton, M & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom.* London: Routledge

Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research.* Trent Focus: University of Nottingham

Hansell, S. & Slavin, R. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *SociologyofEducation*, 54, 98-106.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Johnson, D., & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 454-459

Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 46, 58-64

Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education

Johnson, D., & Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Journal of Educational Researcher*: 38 (5), 365-379.Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://edr.sagepub.com /content/38/5/365.short (28/9/2012)

Lee, I. (2002). Project Work made easy in the English Classroom. *CanadianModernLanguageReview*, 59, 282-210

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills. CA: Sage

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο

Schaffer, R. (1996*). Socialdevelopment*. BlackwellPublishing

Slavin, R. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*: National Education Association Professional Library. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eric.ed.gov (1/10/2012)

Slavin, R. (1985). *An introduction to cooperative learning research*. New York: Plenum

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: EdwardArnold

Weigel, R., Wiser, P., & Cook, S. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *JournalofSocialIssues*, 31, 219-244.

Ανάγνου, Β. & Νικολοπούλου, Β.(2007). Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (Επιμ), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*. (σελ. 47-56). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων*.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Πρακτικά 1ου συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, (2012). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.gsae.edu.gr. (10/10/2012)

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Θεοφανέλλης, Τ., Καραγεωργίου, Ε., & Γαληνού, Ε. (2006). *Μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Κανάκης, Ι.(2001).*Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθηση με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης.* Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg

Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική Μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 13, 35-41

Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-96

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2000). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μυστακίδου, Θ. (2012). *Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις Εκπαιδευομένων*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1238-apotelesmatikotita-sholeion-deyteris-eykairiasapopseis (2/9/2014)

Μπρούτα, Ε. (2010). *Η συμβολή των Project και των εργαστηρίων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στον τομέα της ανάπτυξης Δεξιοτήτων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της Βιβλιοθήκης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: http://www.class.eap.gr/LotusQuickr/ekpede/Main.nsf/0/08933CCCEEIE2F99C22578300037296C/ file/BROUTAELENI.pdf (20/10/2011)

Νόμος 2525/97. *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Φ.Ε.Κ 188/97

Νόμος 3789/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις.* Τεύχος 1ο Φ.Ε.Κ.163/21-09-2010

Πολέμη-ΤοδούλουΜ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Γ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σιπητάνου, Α. &Πλατσίδου, Μ. (2010). Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους.*ΕκπαίδευσηΕνηλίκων,* 21, 3-11

Τσιμπουκλή, Α. (2000). Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*.1η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χαρισιάδης, Α. (2007). *Ο Θεσμός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας από τη σκοπιά των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Κολωνίας (TAS).* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χοντολίδου, Ε. (2003). Η Έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ. 35-40). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στα Σχολεία.* Αθήνα: Gutenberg

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Educator's Emotional Intelligence in Second Chance Schools for Adults

Δήμητρα Β. Κατσαρού, *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ, dimkatsarou@gmail.com*

Δήμητρα Πάντα, *Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., panta@otenet.gr*

Ελισάβετ Κωνσταντινίδου, *Λέκτορας,, Σχολή Επιστημών και Μηχανικής, Τμήμα Επιστημών Ζωής και Υγείας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λεωφ. Μακεδονίτισσας 46, Τ.Θ. 24005, 1700, Λευκωσία, Κύπρος, konstantinidou.e@unic.ac.cy*

Βασιλική Ζήση, *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Επίκουρη Καθηγήτρια, vzisi@pe.uth.gr*

Dimitra V. Katsarou, *University of Thessaly, Philologist of Classics, PhD, dimkatsarou@gmail.com*

Dimitra Panta, *Professor, School of Pedagogical and Technological Education, panta@otenet.gr*

Elisavet Konstantinidou, *Lecturer, School of Sciences and Engineering, Department of Life and Health Sciences, University of Nicosia, 46 Makedonitissas Ave. P.O. Box 24005, 1700, Nicosia, Cyprus, konstantinidou.e@unic.ac.cy*

Vasiliki Zisi, *University of Thessaly, Assistant professor, vzisi@pe.uth.gr*

Abstract: The purpose of the present study was to examine the effects of emotional intelligence of educators in Second Chance Schools in the municipality of Thessaloniki. More specifically, the effects of age and gender on emotional intelligence were examined. Participants (N=45) completed a standardized questionnaire and some of them (N=6) participated in an interview. Results indicated that there is statistically important connection between emotional intelligence and sex (p.<.05) but there is not statistically important connection between emotional intelligence and age (p.>.05). Additionally, several relevant methodological and theoretical aspects were discussed and new directions for future research were yielded.

Keywords: Adult education training, Second Chance Schools, emotional intelligence.

Περίληψη: Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) του νομού

Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκε η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών. Οι συμμετέχοντες (N=45) συναίνεσαν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων (ποσοτική έρευνα) για τη συναισθηματική νοημοσύνη και ενδεικτικά κάποιοι (N=6) στη διαδικασία λήψης συνέντευξης (ποιοτική έρευνα). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση στον παράγοντα Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων ανάμεσα στη συνιασθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΣΔΕ και στο φύλο (p.<.05) και ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη τους και στην ηλικία (p.>.05). Επιπρόσθετα, συζητήθηκαν μεθοδολογικές και θεωρητικές προεκτάσεις του θέματος και υποδείχθηκαν κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Συναισθηματική νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Ο ρόλος των συναισθημάτων και η αξιοποίησή τους στις εκφάνσεις της σύγχρονης καθημερινότητας, από την φυσική δραστηριότητα έως την επαγγελματική επιτυχία, είχε αγνοηθεί για πολλές δεκαετίες δίνοντας χώρο για ερευνητικές μελέτες αποκλειστικά σε προσεγγίσεις που βασίζονται στην επιστήμη. Ο αποκλειστικός παράγοντας αυτής της επιστημονικής προσέγγισης εντοπίζεται στο βαθμό εξυπνάδας του ατόμου ή αλλιώς δείκτη ευφυΐας (IQ), ο οποίος θεωρούνταν και αποκλειστικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας στη ζωή ενός ανθρώπου, δεδομένου ότι η μέτρησή του βασιζόταν σε κριτήρια όπως η ικανότητα για λογική σκέψη, η μαθηματική και γλωσσική του αντίληψη, η επαγωγική, παραγωγική και συνδυαστική σκέψη κοκ.

Πριν από μερικές δεκαετίες, και συγκεκριμένα στη δεκαετία του 1970, η θεωρητική αυτή προσέγγιση άλλαξε περιορίζοντας τον προβλεπτικό παράγοντα του δείκτη ευφυΐας ενός ατόμου (IQ) κυρίως στην σχολική του επιτυχία (Bales & Gilliam, 2010). Έτσι, λοιπόν, αποδεικνύεται σιγά σιγά ότι ο δρόμος προς την επιτυχία και κατά συνέπεια προς την αυτοπραγμάτωση ενός ανθρώπου, δεν είναι αποκλειστική ευθύνη της εξυπνάδας του αλλά συνδυασμός πάθους, εξυπνάδας και στόχων. Η ανάρρηση των συναισθημάτων στον επαγγελματικό χώρο- ως παράγοντας επιτυχίας ενός ανθρώπου στην εργασία του αποτέλεσε το αρχικό στάδιο εξερεύνησης του ανθρώπινου συναισθηματικού κόσμου (Jordan & Troth, 2006).

Έτσι, αν και η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ξεκίνησε μέσα από επιχειρησιακούς οργανισμούς, υπό το πρίσμα της ψυχολογίας, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της απόδοσης των εργαζομένων, τα πορίσματα των ερευνών διεύρυναν το ερευνητικό της πεδίο. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έκρηξη ενδιαφέροντος σχετικά με την ΣΝ, τόσο μέσα από επιστημονικά βιβλία και άρθρα όσο και μέσα από περιοδικά λαϊκής ανάγνωσης (Gibbs 1995; Wigod, 1998), τόσο μεγάλη, μάλιστα, που έχει χαρακτηριστεί ως το «πνεύμα της νέας

εποχής» (zeitgeist) (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Pfeifer, 2001). Παράλληλα με την ψυχολογία, με την ΣΝ έχουν ασχοληθεί οι επιστήμες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, της εκπαίδευσης, του αθλητισμού κτλ.

Έτσι, έχει βρεθεί ότι το συναισθηματικά έξυπνο άτομο μπορεί να χειριστεί την καθημερινότητά του καλύτερα, να έχει πλήρη έλεγχο των συναισθημάτων του και εξ αιτίας αυτών των παραγόντων να έχει καλή ψυχική υγεία (Taylor, 2001). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η υψηλή ΣΝ σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής του ατόμου και την καλή του σωματική υγεία (Tsaousis & Nikolaou, 2005).

Επίσης ρόλο στο αν ένα άτομο θα έχει υψηλή η χαμηλή νοημοσύνη φαίνεται να παίζουν η ηλικία και το φύλο (Extremera, Fernandez-Berrocal & Salovey, 2006) Έρευνες αποδεικνύουν ότι σχετίζεται με την ωριμότητα (Goleman, 1995) και ότι μπορεί να διδαχθεί μέσω της εκπαίδευσης (Di Fabio & Kenny, 2011· Mayer & Salovey, 1997). Είναι συνεπώς, μια αναπτυξιακή συνιστώσα, την οποία οι νέοι μπορούν να βελτιώσουν με την πάροδο των ετών (Fariselli, Ghini & Freedman, 2006). Τέλος, είναι ανατροφοδοτική σχετικά με τις πράξεις που έχουν αντίκτυπο σε εμάς αλλά και τους γύρω μας (Serrat, 2009).

Ο παράγοντας φύλο επίσης φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επικρατεί η πεποίθηση ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες, παράγοντας που σχετίζεται με τα βιολογικά μητρικά τους ένστικτα (Schutte et al., 1998). Οι άντρες φαίνεται να κατέχουν υψηλά ποσοστά σε συναισθήματα όπως διαχείριση άγχους, αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα (Mayer, Caruso & Salovey, 2000· Bar-On, 2000), ενώ οι γυναίκες να κατέχουν υψηλότερα ποσοστά σε συναισθήματα διαχείρισης καταστάσεων και ενσυναίσθησης (Bar-On, 1997· Ciarrochi et al., 2000). Πάντως, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά με την ηλικία και στα δύο φύλα (Extremera, Fernandez-Berrocal & Salovey, 2006).

1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η ΣΝ έχει ελκύσει το ενδιαφέρον των μελετητών, κυρίως, λόγω του παρθένου ερευνητικού πεδίου των προηγούμενων δεκαετιών που αφορούσαν στα συναισθήματα και στον τρόπο προσέγγισης της ψυχοσύνθεσης του ατόμου (Πλατσίδου, 2010). Έτσι, έχει βρεθεί ότι η ΣΝ αναπτύσσεται ως την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000), επηρεάζεται θετικά από την άσκηση (Goleman, 2000), από την επαγγελματική ικανοποίηση (Πλατσίδου, 2005), μειώνει το στρες και βελτιώνει τη διάθεση σε άτομα τυπικής ανάπτυξης και σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Byrne & Byrne, 1993; Yeung, 1996), και σχετίζεται με παράγοντες ηλικίας και φύλου (Fariselli et al., 2006).

Επειδή τα συναισθήματα είναι πάρα πολλά και διαφέρουν τόσο σε ένταση όσο και σε έκφραση, είναι αδύνατη η πλήρης περιγραφή τους, η οποία δεν μπορεί να γενικευτεί λόγω των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων που βιώνονται και εκδηλώνονται (Ciarrochi & Deane, 2001). Για το λόγο αυτό γίνεται συχνά λόγος για οικογένειες

συναισθημάτων όπου σε ένα νοητό κύκλο τίθεται στο κέντρο ένα βασικό συναίσθημα και στην περιφέρεια τα συναισθήματα που σχετίζονται με το βασικό συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Goleman (1995) οι βασικές κατηγορίες είναι της χαράς, της θλίψης, του θυμού, της αποστροφής και του φόβου. Για παράδειγμα, σε ένα νοητό κύκλο, τίθεται στο κέντρο, για παράδειγμα η χαρά και στην περιφέρεια ο ενθουσιασμός, η υπερηφάνεια, η έξαψη κτλ.

Η ανάπτυξη της ΣΝ στον χώρο του σχολείου, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους που έχουν δυσκολίες ένταξης, σχολικού εκφοβισμού, διανοητικά και μαθησιακά προβλήματα και πρόωρη εγκατάλειψη (Chiarrochi & Panju, 2008; Weissberg & O' Brien, 2004). Εξάλλου, η δημιουργία συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα ακολουθούν τους εκπαιδευομένους σε όλη τους τη ζωή είναι βασικός στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης για την ΣΝ (Cooper, 1997). Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν μια θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση, αίσθημα αυτονομίας αποτελεσματικότητας και σεβασμού απέναντι στους εκπαιδευτές (Battistich et al., 1997). Παράλληλα, αναπτύσσουν τεχνικές αντιμετώπισης δυνατών συναισθημάτων, διαχείρισης χρόνου και επίτευξης στόχων (Low & Nelson, 2005). Η πρόληψη της βίας, η εκπαίδευσης για την προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών, η ικανότητα σύναψης και διατήρησης σχέσεων είναι μόνο μερικές πρακτικές χρησιμότητες της εκμάθησης της ΣΝ στο σχολείο (Elias et al., 1997). Η έρευνα του Elias (2003) απέδειξε ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτώνται στο χώρο εκπαίδευσης διατηρούνται και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους και στο μέλλον, όπως για παράδειγμα, την περίοδο που οι ίδιοι θα γίνουν γονείς ή εργοδότες. Τέλος, η ανίχνευση και καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτές, έχει μεγάλη σημασία για τον τρόπο διδασκαλίας και χειρισμού της καθημερινότητας στην τάξη (Fasano & Pellittery, 2006), κάνοντας φανερό ότι είναι αναγκαία η μελέτη της ΣΝ σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπου είναι πιθανώς συχνή η ενδοσχολική βία και οι αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες όπως συμβαίνει στα Σ.Δ.Ε.

Επειδή η εκπαίδευση σε Σ.Δ.Ε. διαφέρει κατά πολύ από την τυπική εκπαίδευση, δεν αρκεί μόνο η επιστημονική κατάρτιση αλλά και ένα πλήθος επικοινωνιακών και διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Noye & Piveteau, 2002). Η χρήση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών βιωματικής μάθησης, περιγραφικής αξιολόγησης, εξατομικευμένης διδασκαλίας και εμπλοκής σε διαθεματικά σχέδια δράσης θεωρείται αναγκαίος παράγοντας για τη διδασκαλία σε Σ.Δ.Ε. και για το λόγο αυτό κρίνεται επιβεβλημένη η συχνή και συνεχής επιμόρφωση (Κοσσυβάκη, 2003; Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006).

Εκτός από τις γνώσεις, ο εκπαιδευτής σε Σ.Δ.Ε. πρέπει να αναπτύξει και ένα πλήθος δεξιοτήτων και στάσεων στους εκπαιδευομένους του, καθώς και την ικανότητα να σκέφτονται και να στοχάζονται κριτικά. (Κόκκος, 1999; Rogers, 1996). Η κάθετη μεταφορά γνώσης αποπροσανατολίζει το άτομο και το κάνει νωθρό και αδιάφορο προς τα λοιπά εκπαιδευτικά ερεθίσματα (Rahman, 1993), ενώ στόχος του εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι η δημιουργική και κριτική μάθηση, που με τη σειρά της οδηγεί σε αυτοδυναμία και προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση (Knowles et al., 1998).

Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το κλίμα ασφάλειας και η τεχνική της διαλογικής συζήτησης μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο στην κατάκτηση των μεγίστων οφελών από την εκπαίδευση (Jacques, 2004). Επιπλέον, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούει συνειδητά και με ενδιαφέρον τα θέματα που εγκύπτουν κάθε φορά, να συμβουλεύει και να επικοινωνεί με αμεσότητα, ειλικρίνεια και αγάπη με τους εκπαιδευόμενούς του (Jacques, 2004; Mezirow, 1991; Rogers, 2002).

Τέλος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επικοινωνεί με τους άλλους με έναν τρόπο γνήσιο και αυθεντικό, αναγνωρίζοντας κατά περίπτωση τα λάθη του, αναδιαμορφώνοντας τις αντιλήψεις του και επανακαθορίζοντας τη στάση του (Brookfield, 1990; Ray & Anderson, 2000). Οι Cranton και Carusetta (2004) ορίζουν το περιεχόμενο της αυθεντικότητας του εκπαιδευτή σε Σ.Δ.Ε. ως τη συνέπεια μεταξύ υποσχέσεων και πράξεων, ως προς τη γνησιότητά του, ως προς την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους και ως προς τη συνεχή κριτική θεώρηση της ζωής τους.

Για το λόγο αυτό η μέτρηση της ΣΝ τους ως παράγοντας επιτυχίας στην εκπαιδευτική τους διαδικασία κρίνεται αναγκαία και επιβεβλημένη.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικές αρχές ως προς την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε, προκειμένου να βελτιώσουν τις πολιτικές τους. Οι στόχοι της έρευνας σε επίπεδο γνώσεων είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτές αλλά και οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό τους έργο στα πλαίσια των Σ.Δ.Ε. προκειμένου να μπορούν να την αξιοποιήσουν στην καθημερινότητά τους, σε επίπεδο δεξιοτήτων να μπορούν οι εκπαιδευτές να ανατρέχουν στα ερευνητικά συμπεράσματα προκειμένου να αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καθημερινότητά τους και, τέλος, σε επίπεδο στάσεων να απομυθοποιηθεί η αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι έννοια ασαφής και μη μετρήσιμη.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Σχετίζεται η ΣΝ με το φύλο των εκπαιδευτών ΣΔΕ; Αν ναι ποιο φύλο έχει υψηλότερη ΣΝ; Σχετίζεται η ΣΝ με την ηλικία των εκπαιδευτών ΣΔΕ; Αν ναι ποια ηλικιακή ομάδα έχει υψηλότερη ΣΝ, η ομάδα των >35 ετών ή η ομάδα <35 ετών;

2.1 Μέθοδος - Δείγμα

Η έρευνα επέλεξε την προσέγγιση της απογραφικής έρευνας εφόσον το σύνολο των εκπαιδευτών ΣΔΕ του νομού Θεσσαλονίκης έλαβε μέρος σε αυτή (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Διανεμήθηκαν 45 ερωτηματολόγια ΣΝ σε αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτών ενηλίκων Σ.Δ.Ε. . Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συμπλήρωσαν το

ερωτηματολόγιο σε διάστημα μιας εβδομάδας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 13 ήταν άντρες και οι 32 γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας για τους άντρες τα 37,15 έτη και για τις γυναίκες τα 38,71 έτη. Έγινε κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους σε δύο κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία αφορούσε στην ηλικία κάτω των 35 ετών, η δεύτερη την ηλικία 35 ετών και άνω. Η κατηγοριοποίηση των ηλικιακών ομάδων και του φύλου φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων ανά φύλο και ηλικιακή κατηγορία

	1η ηλικιακή κατηγορία <35	**2η ηλικιακή κατηγορία 35-45**	**Σύνολο**
Άνδρες	7	6	13
Γυναίκες	15	17	32
Σύνολο	22	23	45

2.2 Ερευνητικό Εργαλείο

α) Ερωτηματολόγιο που αφορά τη ΣΝ: Πρόκειται για την Ελληνική Κλίμακα ΣΝ - Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS, Tsaousis, 2008), η οποία βασίστηκε στις προσεγγίσεις των Mayer και Salovey (1997) και σχεδιάστηκε αποκλειστικά για να μετράει τη ΣΝ στον Ελληνικό πληθυσμό, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητά του. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 52 ερωτήσεις οι οποίες συγκροτούν τους εξής 4 παράγοντες: α) Έκφραση και Αναγνώριση των Συναισθημάτων, β) Έλεγχο των Συναισθημάτων, γ) Χρήση των Συναισθημάτων και δ) Φροντίδα και Ενσυναίσθηση. Η κλίμακα ελέγχθηκε για την αξιοπιστία της, με τον δείκτη Cronbach a =.89 (Tsaousis, 2008). Στον Πίνακα 2 διακρίνονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (a Cronbach) που υπολογίστηκαν στην παρούσα έρευνα για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες της ΣΝ.

Πίνακας 2: Δείκτες a του Cronbach για τους παράγοντες της ΣΝ

Μεταβλητή	**Δείκτης α του Conbach**
Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	.794
Έλεγχος Συναισθημάτων	.729
Χρήση των Συναισθημάτων	.763
Φροντίδα και Ενσυναίσθηση	.725

2.3 Στατιστική Ανάλυση

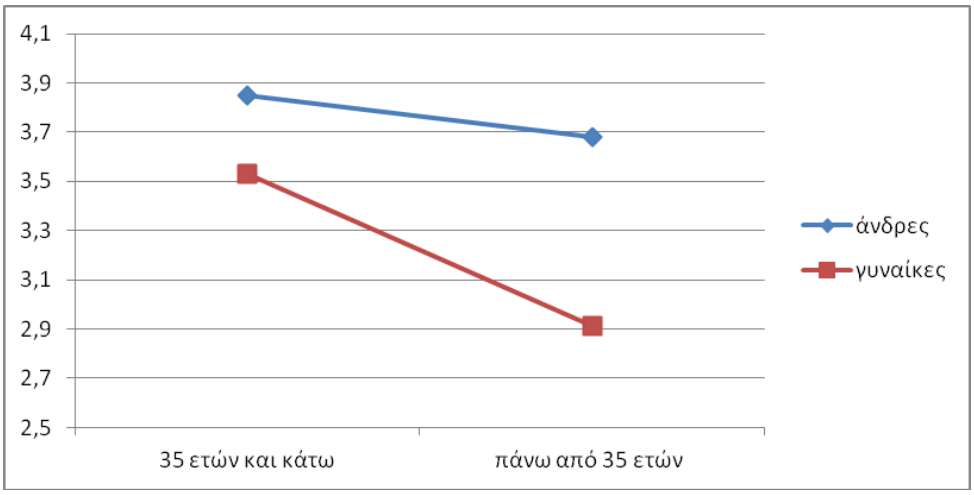
Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0. Αρχικά έγινε ανάλυση εσωτερικής συνοχής (Scale Reliability Analysis) για τις ερωτήσεις της ΣΝ. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η δίπλευρη πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (two-way MANOVA) προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές της ΣΝ ως προς την ηλικιακή κατηγορία (<35, 35>) και το φύλο (άνδρας, γυναίκα), ενώ οι απλές κύριες επιδράσεις ελέγχθηκαν με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

2.4 Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της δίπλευρης πολυμεταβλητής ανάλυσης (two-way MANOVA) που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ (αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, χρήση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον και έλεγχος συναισθημάτων) ως προς την ηλικιακή κατηγορία (>35 ετών, <35 ετών) και το φύλο (άνδρας, γυναίκα) διαπιστώθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ηλικιακής κατηγορίας κατά φύλο Από τα μονομεταβλητά τεστ φάνηκε ότι η σημαντική αλληλεπίδραση ηλικιακή κατηγορία κατά φύλο στον παράγοντα της ΣΝ αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων ($F_{2,126}$=4.09, p<.05) και στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου ($F_{1,126}$=4.83, p<.05). Στο Σχήμα 1 φαίνεται η αλληλεπίδραση ηλικιακής κατηγορίας κατά φύλο εντοπίστηκε στον παράγοντα Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων. Στον ίδιο παράγοντα διαπιστώθηκε, ακόμα, στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου ($F_{1,126}$=4.83, p<.05) και, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, οι άνδρες είχαν συνολικά υψηλότερο σκορ από τις γυναίκες. Από την περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπίδρασης ηλικιακή κατηγορία κατά φύλο στον παράγοντα «Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων» (Σχήμα 1) φαίνεται ότι η υπεροχή των ανδρών ήταν σημαντική μόνο στη μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία (t_{21}=2.18, p<.05).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι & Τυπικές Αποκλίσεις στις παραμέτρους της ΣΝ ανά ηλικιακή κατηγορία & φύλο

		Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
		ΜΟ	**ΤΑ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**
>35 ετών	Χρήση Συναισθημάτων	3.50	*.45*	3.36	*.56*	3.57	*.52*
	Έλεγχος Συναισθημάτων	3.33	*.69*	3.05	*.90*	*3.41*	*.64*
	Ενσυναίσθηση & Ενδιαφέρον	4.05	*.48*	3.92	*.46*	*3.97*	*.41*
	Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	3.86	*.61*	3.54	*.79*	*3.77*	*.65*
< 35 ετών	Χρήση Συναισθημάτων	3.6	*.63*	3.79	*.51*	*3.58*	*.57*
	Έλεγχος Συναισθημάτων	3.50	*.62*	2.91	*.65*	*2.98*	*.76*
	Ενσυναίσθηση & Ενδιαφέρον	3.87	*.31*	3.99	*.42*	*3.97*	*.41*
	Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	3.68	*.75*	2.91	*.73*	*3.20*	*.81*
Σύνολο	Χρήση Συναισθημάτων	3.40	*.52*	3.75	*.53*	*3.58*	*.55*
	Έλεγχος Συναισθημάτων	3.14	*.83*	3.07	*.68*	*3.10*	*.75*
	Ενσυναίσθηση & Ενδιαφέρον	3.96	*.46*	3.96	*.39*	*3.96*	*.42*
	Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	3.63	*.74*	3.11	*.80*	*3.37*	*.80*



Σχήμα 1. Αλληλεπίδραση ηλικιακής κατηγορίας Χ φύλο στον παράγοντα αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.

3. Ευρήματα

Από τη διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. του νομού Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και στο φύλο (p.<.05) με τους άνδρες να σημειώνουν υψηλότερα σκορ και ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και στην ηλικία (p.>.05). Συμφωνούν έτσι τα αποτελέσματά μας με τους Extremera, Fernandez-Berrocal και Salovey (2006), όπου αναφέρουν σημαντική επίδραση της ΣΝ και στα δύο φύλα αλλά, επιπλέον, φωτίζεται η υψηλή ΣΝ που φαίνεται να υπάρχει στους άνδρες αν και οι έρευνες παρουσιάζουν τις γυναίκες ως πιο συναισθηματικά νοήμονες (Schutte et al., 1998). Αναφορικά με το ηλικιακό επίπεδο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και στην ηλικία (p.>.05), κάτι που διαφωνεί με τις έρευνες των Fariselli, Ghini και Freedman (2006), οι οποίοι θεωρούν ότι η ΣΝ αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας.

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα επίπεδα της ΣΝ των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία ώστε να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα για να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δράσεις βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων, αλλά και κατ' επέκταση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι και αποτελούν τους άμεσα συναναστρεφόμενους με τον επαγγελματικό αυτό κλάδο.

Αναδείχτηκε, από τα αποτελέσματά, σημαντική αλληλεπίδραση ηλικιακής κατηγορίας κατά φύλο στην παράμετρο της ΣΝ «Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων», όπου οι άνδρες εκπαιδευτές ενηλίκων είχαν υψηλότερα σκορ από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι άνδρες είναι πιο εξωστρεφείς και πιο αυθόρμητοι στις αντιδράσεις τους από τις γυναίκες (Stevens, 2005). Επιπλέον, στην εκπαιδευτική αίθουσα οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο αυστηρές από τους άντρες προκειμένου να μπορούν να διαχειριστούν τους εκπαιδευομένους. Και, τέλος, η διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, μπορεί να αποτελέσει ένδειξη ανασφάλειας και άγχους από την πλευρά του εκπαιδευτή, ειδικά αν οι εκπαιδευτές είναι μικρότερης ηλικίας από τους εκπαιδευομένους. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτής μπορεί να νιώθει ανεπαρκής σε θέματα διαχείρισης μιας ομάδας (Noye & Piveteau, 2002)**.** Ακόμα, οι γυναίκες εκπαιδεύτριες είναι και αυτές που συχνά καλούνται να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό κλάδο, η συντριπτική πλειονότητα ανήκει στο γυναικείο φύλο, και διευθύντριες Σ.Δ.Ε. καθώς και προϊστάμενες παραρτημάτων είναι σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό γυναίκες.

Συμπεράσματα

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και στο φύλο (p.<.05) με τους άνδρες να σημειώνουν υψηλότερα σκορ. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες των Mayer, Salovey και Caruso (1999, 2000) και του Bar-On (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι άνδρες κατέχουν υψηλά ποσοστά σε συναισθήματα όπως διαχείριση άγχους, αισιοδοξία και προσαρμοστικότητα αλλά διαφωνούν παράλληλα με τις έρευνες των Schutte και συνεργατών (1998) που θεωρούν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες, παράγοντας που σχετίζεται με τα βιολογικά μητρικά τους ένστικτα.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και στην ηλικία (p.>.05), κάτι που διαφωνεί με τις έρευνες των Fariselli, Ghini και Freedman (2006), οι οποίοι θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας.

Προτάσεις

Η ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον, η επίλυση συγκρούσεων, η διαχείριση των συναισθημάτων, ως βασικές λειτουργίες του management, αποτελούν ταυτόχρονα και δομικά στοιχεία της ΣΝ. Θα ήταν χρήσιμη, πιθανώς, μία περαιτέρω σύγκριση μεταξύ του επιπέδου ΣΝ των γυναικών εκπαιδευτριών που έχουν αναλάβει θέσεις ευθύνης με τις γυναίκες αντίστοιχης ηλικίας που δεν έχουν αναλάβει ακόμη αντίστοιχο ρόλο ή, ακόμη, μία σύγκριση των γυναικών εκπαιδευτριών σε θέση ευθύνης και των γυναικών εκπαιδευτριών οι οποίες εργάζονται σε καθεστώς ωρομισθίας.

Ένα ακόμη πεδίο που θα μπορούσε να μελετηθεί είναι η σχέση του επιπέδου ΣΝ και ακαδημαϊκού επιπέδου των εκπαιδευτών ενηλίκων. Θα μπορούσε για παράδειγμα να διερευνηθεί αν ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων, όπως π.χ. αυτό αποτυπώνεται μέσα από την ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών, σχετίζεται και με υψηλότερο επίπεδο ΣΝ ή όχι ή, ακόμη, αν διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτών στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα ΣΝ και επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ΣΝ αποτελεί, πλέον, ένα από τα ευρέως ερευνούμενα πεδία, όπως προκύπτει και από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η δυναμική των μεταβαλλόμενων καταστάσεων και ανθρώπινων αναγκών είναι αυτή που θα διαμορφώσει νέα δεδομένα και θα τροφοδοτήσει και νέες έρευνες που θα είναι σε θέση να εξειδικεύσουν τη μορφή των αναγκαίων παρεμβάσεων, προκειμένου να γνωρίσουμε καλύτερα τον εσωτερικό μας κόσμο και να καλλιεργήσουμε όλοι μας την ενσυναίσθηση, τη φροντίδα και το ενδιαφέρον για ό,τι μας περιβάλλει, έμψυχο και υλικό κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bales, S. & Gilliam, F. (2007). Lessons from the story of early child development: Domain decisions and framing youth development. *New Directions for Youth Development*, 124, 119-134.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Quotient Inventory. In R. Bar-On & D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Shaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, (137-51).

Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J.Mezirow (Ed), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, (pp 177-193). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Byrne, A. & Byrne, D.G. (1993). The effect of exercise on depression, anxiety and other mood states-A review. *Journal of Psychosomatic Research*, 37, 565-574.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Ciarrochi, J.V. & Deane, F.P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and nonprofessional sources. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29, 233-246.

Chiarrochi J. & Panju, M. (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom.* Great Britain: MPG Books Ltd.

Cooper, R. K. (1997). *E.Q Map.* San Francisco: AIT and Essi Systems.

Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 5-22.

Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.

Elias, M.J., (2003). *Academic and Social- Emotional learning*, The International Academy of Education – IAE, The International Academy of Education, France: SADAG. Retrieved December, 19, 2013, from

http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf.

Elias, M.J., Zins, J., Weissberg, R.P., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R.,Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Extremera, N., Fernadez- Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test- Version 2.0: Reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

Fariselli, L., Ghini, M. & Freedman, J. (2006). Age and emotional intelligence. Six Seconds. (www.6seconds.org).

Fasano, C. & Pellittery, J., (2006). Infusing Emotional Learning into the school environment. In: J. Pellittery et al. (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling*, (pp. 65-78). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 146, 60-68.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *Η EI στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jordan P.J. & Troth, A.C. (2006). Emotions and coping with conflict: An introduction. *Journal of Management and Organization,* 12(2), 98-100.

Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definite classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing Co.

Low, G. & Nelson, D. (2005). Emotional Intelligence: The Role of Transformative Learning in Academic Excellence. *Texas Study Magazine. Retrieved November 5, 2012 from,* http://www.unic.ac.cy/media/Research/Photos/parispapergreek.pdf.

Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Bass

Noye, D. & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Pfeifer, S.I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roper Review*, 23(3), 138-142.

Rahman, M.D.A. (1993). *People's Self-Development, perspectives on participatory action research*. London: Zed Books,

Ray, P. & Anderson, S. (2000). *The cultural creatives: How 50 million people are changing the world.* New York: Three Rivers Press.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults.* Buckingham: Open University Press.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Hagerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personal and Individual Differences*, 25, 167-177.

Serrat, O. (2009). Understanding and developing emotional intelligence. *Knowledge Solutions*, 49, 34-61.

Stevens, P.A. (2005). The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe. *NIESR Discussion Papers No 22. National Institute of Economic and Social Research.*

Taylor, G.J. (2001). Low Emotional Intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, J. P.

Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: Development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology,* 15, 200 218.

Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health,* 21, 77-86.

Weissberg, R.P. & O'Brien, M.U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 591, 86-97.

Wigod, R. (1998). EQ versus IQ: Scientists see value in emotional intelligence. *Psychological Affairs,* 1, 58-61.

Yeung, R. (1996). The acute effects of exercise on mood state. *Journal of Psychosomatic Research,* 40, 123-141.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονική συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 41, 183-201.

Πλατσίδου, Μ. (2005). ΕΙ: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής,* 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η ΕΙ: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ν. Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης.

Μελέτη περίπτωσης

The contemporary Visual Art Education in early childhood.

Case study on the attitude and perceptions of teachers in the region of Attica regarding the multifaceted phenomenon of Art.

Κωνσταντίνου Ειρήνη, *Msc Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών, Νηπιαγωγός*
eirini_konstantinou@outlook.com , ekon@upatras.gr

Βάος Αντώνης, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. vaos@upatras.gr*

Λαβίδας Κωνσταντίνος, *PhD Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών lavidas@upatras.gr*

***Konstantinou Eirini**, Msc, University of Patras, D.E.S.E.C.E. Kindergarten teacher*
eirini_konstantinou@outlook.com , ekon@upatras.gr

***Vaos Antonis,** Associate Professor, University of Patras, D.E.S.E.C.E. vaos@upatras.gr*

***Lavidas Konstantinos,** PhD, University of Patras, D.E.S.E.C.E. lavidas@upatras.gr*

Abstract: There is great concern in our country regarding educators' teaching methods on visual arts. The present study depicts the position of art education held in the Greek educational system. In particular, we explore preschool educators' perceptions and views on the visual arts, along with the experiences they provide for young students at school; on further inquiry we attempt to identify the factors that influence teaching methods in visual arts. The sample consisted of 107 early childhood educators from public schools in the northeast suburbs of Athens and our research was conducted via a questionnaire. The results of the data analysis show that teachers have limited knowledge and experience in visual arts teaching and stress the need for training in this area. In addition, they seem to have quite restrictive ideas on art education and its connection to other cognitive areas of the cross curriculum. Consequently, arts' value is understatement not only in the learning process, but on a contingent collaboration with other cultural carriers, as well.

Keywords: art education, pre-school teachers, interdisciplinary

Περίληψη: Υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών τόσο στη χώρα μας, όσο και διεθνώς. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται μια εικόνα για τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται διερεύνηση στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τις εικαστικές τέχνες, στις εμπειρίες που παρέχονται στους νέους μαθητές στο σχολείο, ενώ προσδιορίζονται και σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις εικαστικές τέχνες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής από δημόσια σχολεία στα βορειοανατολικά προάστια της Αττικής και ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν περιορισμένη γνώση και εμπειρία στη διδασκαλία της τέχνης και να επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα αυτό. Παράλληλα, διαφαίνεται πως έχουν αρκετά περιοριστικές αντιλήψεις αφενός για την εικαστική αγωγή και τη σύνδεσή της με άλλους γνωστικούς τομείς του ΔΕΠΠΣ, αφετέρου για τη συνεργασία με άλλους φορείς πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: εικαστική αγωγή, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Η σύγχρονη καλλιτεχνική πραγματικότητα, καθώς χαρακτηρίζεται από μια συνεχή όσο και ριζική διεύρυνση των ορίων, θέτει το χώρο της διδακτικής της τέχνης απέναντι σε διαρκείς προκλήσεις. Καθιστά έτσι συχνά δυσδιάκριτες τις διαφορές ανάμεσα σε καλλιτεχνικές και μη-καλλιτεχνικές πρακτικές. Καθώς ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων, εγείρεται ένα ζήτημα, που μοιάζει καταρχάς με πρόβλημα μεθοδολογίας: είναι εφικτή η προσπάθεια συντονισμού της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης με τις ποικίλες όψεις της σύγχρονης καλλιτεχνικής αναζήτησης χωρίς μια ανάλογη διεύρυνση στο χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, στο πεδίο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών; Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών σχετικά με τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία τους. Αρχικά εξετάζεται η ποιότητα σπουδών που έχουν λάβει οι νηπιαγωγοί και πώς επιδρά στη σχέση τους με την τέχνη και στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης για το φαινόμενο αυτό. Έπειτα αποτυπώνονται οι πρακτικές που υιοθετούν στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και διερευνάται αν ακολουθούν μια επιστημονικά προγραμματισμένη πορεία στη διδασκαλία τους.

1. Η εκπαιδευτική σημασία της τέχνης

Στην κοινωνία του σήμερα, όπου έχουν σημειωθεί τεράστιες αλλαγές, το σχολείο αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα στο οποίο έχει ανατεθεί επίσημα από το κράτος η εκπαίδευση των παιδιών στην τέχνη. Οι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης, παράλληλα με τις άλλες επιδιώξεις τους, έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν και αισθητικά. Έρευνες από το χώρο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της τέχνης τονίζουν το ρόλο της αισθητικής αγωγής, που συμβάλλει αποφασιστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Chapman, 1993, σ.19,51,74,94; Cole & Cole, 2001, σ.171,243; Dewey, 1982 σ.346,362; Schirrmacher, 1998, σ.42-44,56,143; Ντολιοπούλου, 1999, σ.51-49).

Οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής και διαμορφώνουν την ανθρώπινη εμπειρία. Μέσα από το καλλιτεχνικό εγχείρημα (σχέδιο, πλαστική, κ.ά.) τα παιδιά γίνονται ενεργοί μέτοχοι των εικαστικών τεχνών παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, αποτυπώνοντας τον εσωτερικό τους κόσμο και αποδίδοντας νόημα. Η εμπλοκή επομένως των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που να αναδεικνύει τις τέχνες, προϋποθέτει να συνδέεται με την δική τους πραγματικότητα, ώστε η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις να ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα. Τότε ανακαλούνται πρότερες εμπειρίες/γνώσεις και επιστρατεύονται η παρατήρηση, η φαντασία, ο στοχασμός και η επινόηση (Chapman, 1993, σ.55,142).

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης καθιστά το νου του παιδιού πιο ευέλικτο και συνεπώς πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας (Chapman,1993, σ.116; Βάος,2008, σ.13,137). Ως εκ τούτου, η εικαστική αγωγή ωφελεί τόσο τα παιδιά όσο και την κοινωνία. Τα εφοδιάζει με εργαλεία όχι μόνο για την κατανόηση αυτού του κόσμου, αλλά και για την προσωπική τους συμβολή σε αυτόν, με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Μια εκπαίδευση *μέσω* της τέχνης και *για* την τέχνη εισάγει το άτομο σε μια ποικιλία τρόπων αντίληψης και σκέψης ιδιαίτερα απαιτητικών και το κάνει «πολιτισμικά και οπτικά εγγράμματο» (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011, σ.64).

2. Η εικαστική αγωγή στο σημερινό σχολείο και η έννοια της διαθεματικότητας

Η σπουδαιότητα του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ακολουθώντας τις διεθνείς προσπάθειες (Taggart et al., 2004, σ.11-13,38-40), όπου προκρίνεται ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης και προωθείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας. Το φαινόμενο της τέχνης προϋποθέτει επομένως ένα πλαίσιο στο οποίο «*δεν θα περιχαρακώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία και οι πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας*» (Βάος, 2008, σ.40). Η διδασκαλία της εικαστικής αγωγής είναι κάτι περισσότερο από την παροχή καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και συσσώρευση τεχνικών γνώσεων. Μια βασική προϋπόθεση για την εικαστική αγωγή είναι ότι οι τέχνες πρέπει να διδάσκονται για την εγγενή τους αξία. Πέρα από τη σημασία τους σε αυτόν τον χώρο, ένας από τους

σημαντικότερους στόχους είναι ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των εννοιών και μεταξύ των μαθημάτων. Τα διαφορετικά είδη των μαθησιακών δραστηριοτήτων αντανακλούν ακριβώς αυτή τη σύνδεση με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αν τα σχολεία πρόκειται να προετοιμάσουν αποτελεσματικά τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ενήλικης ζωής σε έναν κόσμο που αλλάζει, τότε οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει επίσης να ξεπεράσουν τα παραδοσιακά όρια του μεμονωμένου γνωστικού αντικειμένου. Η καλλιτεχνική παιδεία μπορεί να είναι η γέφυρα μεταξύ των τεχνών, αλλά και η πύλη προς άλλους τομείς της εκπαίδευσης. Η έρευνα της Bamford (2006, σ.5) έχει δείξει ότι οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στη θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία. Όταν δε αξιοποιείται σε διαθεματικά σχέδια εργασίας (Ντολιοπούλου, 1999, σ.32), οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποδίδουν νόημα στον κόσμο γύρω τους (Βάος, 2008, σ.16,47). Οι συνδέσεις αυτές ωστόσο, δεν δημιουργούνται αυτόματα απλά και μόνο με την ύπαρξή τους. Σημαντικό ρόλο κατέχει η διδασκαλία, η οποία χρειάζεται να χτίζεται σε μια επιστημονικά προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία (Eisner, 2004, σ.202).

Η εμπλοκή των μαθητών στην καλλιτεχνική διεργασία βρίσκεται στη βάση της εικαστικής εκπαίδευσης. Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο θέτει τις προϋποθέσεις ώστε να βιωθούν οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το σύγχρονο εικαστικό έργο, προκειμένου να αναδειχθούν και να κατανοηθούν βαθύτερα οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, ο ρόλος και η λειτουργία του (Αρντουέν, 2000, σ.140, 142; Σάλλα – Δοκουμετζίδη, 1996, σ.157). Επομένως, έχει εξαιρετική σημασία ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει μαθήματα τέχνης, πρώτα να έχει ερευνήσει και στοχαστεί πάνω στη φύση της εικαστικής πράξης και στη συνέχεια, να κατευθυνθεί προς τη διερεύνηση μιας συμβατής διδακτικής και όχι το αντίθετο, δηλαδή να προσαρμόσει την παρέμβασή του με βάση κάποιες προκαθορισμένες, κανονιστικού τύπου, εκπαιδευτικές προδιαγραφές.

3. Διδακτική της τέχνης. Πραγματικότητα ή Ζητούμενο; Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αποτελεί μάλλον κοινή διαπίστωση ότι ο χώρος της εικαστικής εκπαίδευσης, παρά τις όποιες φιλόδοξες διακηρύξεις και ενδιαφέρουσες προσπάθειες, δεν μπορεί να απαλλαγεί από μια μεγάλη αντίφαση: ενώ τα εικαστικά μαθήματα, συναντούν μια καθολική αποδοχή, ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα του σχολικού χώρου αποκρυσταλλώνεται μια κατακερματισμένη εικόνα στην οποία αναπαράγονται και διαιωνίζονται στερεότυπα και περιοριστικές προσεγγίσεις για την τέχνη και τη διδασκαλία της. Έτσι, η βασική πρόκληση παραμένει και αφορά κυρίως τις δυνατότητες συντονισμού της διδακτικής πράξης με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Η πρόκληση

αυτή βαραίνει περισσότερο από όλους τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται στο σημείο που απολήγουν οι όποιοι σχεδιασμοί και επιτελείται η παιδαγωγική παρέμβαση.

Ερευνητικά δεδομένα από την UNESCO δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται ολοένα και πιο συστηματικές προσπάθειες για εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και για αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (Amadio et al., 2006, σ.3,7,9). Ωστόσο, σε αρκετές χώρες η καλλιτεχνική παιδεία συνεχίζει να έχει έναν δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο και δεν φαίνεται ακόμη να έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της από τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη των Ozturk E. & Erden F. T.(2011) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας αποκάλυψε, ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να μην ενσωματώνουν την εικαστική αγωγή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά μάλλον να χρησιμοποιούν εικαστικές δραστηριότητες ως εδραίωση άλλων μαθησιακών περιοχών. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού τους υπόβαθρου, αλλά και των πεποιθήσεών τους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής αγωγής.

Στο διεθνή χώρο πολλές έρευνες αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ελλιπής εκπαίδευση στην εικαστική αγωγή, η αδυναμία επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου, χώρου και υλικού εξοπλισμού είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των παιδαγωγών τόσο στην προσχολική ηλικία, όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ζητήματα διδακτικής των τεχνών (Alter-Hays & O'Hara, 2009, σ.10-13,16,17; Buldu & Shaban, 2010, σ.332; Oreck, 2006, σ.4,16; Zimmerman, 2010, σ.4). Ανάλογες μελέτες πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα σε δείγμα δασκάλων (Labitsi, 2000) και νηπιαγωγών (Μαγουλιώτης κ.α., 2010, σ.645-648), όπου παρουσιάζεται ελλιπής η σχετική εκπαίδευση που έλαβαν αμφότεροι κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών σπουδών τους και έχουν μία περιορισμένη αντίληψη για τη σημασία και την αξία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών. Παρόμοια, σε έρευνα που διεξήχθη σε 5 χώρες, η Russell-Bowie D. (2010) αναφέρεται στη χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν μαθήματα τέχνης. Σε αντίστοιχες μελέτες η Garvis S. (2010) και η ερευνήτρια Welch A. (1995) πραγματεύονται την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να νιώθουν ιδιαίτερα ανεπαρκείς στη διδακτική της εικαστικής αγωγής, συγκριτικά με άλλες μαθησιακές περιοχές (Γλώσσα ή Μαθηματικά), όπου εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και με μεγαλύτερη αποδοτικότητα.

Αξιόλογα είναι και τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει πολλοί ερευνητές (Buldu & Shaban, 2010, σ.344; Thompson, 2013, σ.224,236; Zimmerman, 2010, σ.10,87) σύμφωνα με τα οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις εικαστικές δραστηριότητες είναι καθοριστικός. Η έλλειψη επιμόρφωσης στον τομέα της αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού συχνά λειτουργεί ανασταλτικά. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών προϋποθέτει την εφαρμογή μιας σωστής παιδαγωγικής στάσης και την οργάνωση συνθηκών που να εξασφαλίζουν ανεμπόδιστη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει ταυτόχρονα και την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και πιθανή αναπροσαρμογή των στόχων και των μεθόδων με τις οποίες εισάγονται τα παιδιά στις καλλιτεχνικές εμπειρίες. Το portfolio αποτελεί ένα

εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης στην εκπαίδευση, που θεωρείται κατάλληλο για τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γιατί έχει τη δυνατότητα να αναδεικνύει την ατομική πρόοδο και ανάπτυξή τους με αυθεντικό τρόπο (Bethan, 2008, σ.65,72; Konstantinou, 2013, σ.1-8.; McKenna, 2005, σ.164,166,169; Αρβανίτη, 2009, σ.71-72,83; ΔΕΠΠΣ, σ.40,44-46). Έρευνες όμως, έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να το χρησιμοποιήσουν, δεδομένου ότι φαίνεται αρκετά πολύπλοκο στη χρήση του και απαιτητικό στην εφαρμογή του και ως εκ τούτου θεωρούν πως χρειάζεται επιμόρφωση στον τομέα αυτό (Βιτσιλάκη et al., 2007, σ.105-106; Ρεκαλίδου et al., 2010, σ.26).

Για τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος προκρίνεται μάλιστα η συλλογική συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας και των πολιτισμικών φορέων (Chapman, 1993, σ.400,416; Thompson, 2013, σ.228). Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην τάξη. Το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνία επιδρούν από την πρώιμη κιόλας ηλικία στην αισθητική του παιδιού και πρέπει να είναι ενεργοί συμμέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία.

4. Μεθοδολογία

4.1. Στόχοι και αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικές δράσεις στην εικαστική αγωγή, ακόμη και σήμερα, γίνονται αποσπασματικά και συμπληρωματικά στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, ενώ δεν έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της διδακτικής της τέχνης στην σχολική πραγματικότητα. Η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ φαίνεται να έχει πολύ περιορισμένη εμβέλεια, ενώ η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφέρει από αυτή που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών σχετικά με τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία τους.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Από την προβληματική της μελέτης προκύπτει και ο βασικός άξονας διερεύνησης που αφορά τη σχέση «ποιότητα/επάρκεια σπουδών των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές τους στην διδακτική των τεχνών στην προσχολική ηλικία».

Ειδικότερα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την μελέτη μας είναι τα ακόλουθα:

i. Τι είδους επαφή έχουν οι νηπιαγωγοί με το φαινόμενο της τέχνης;
ii. Οι σπουδές που έχουν λάβει οδηγούν στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης προς την τέχνη;

iii. Η στοχοθεσία τους ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία μιας επιστημονικά προγραμματισμένης διδακτικής για την τέχνη;
iv. Ο ατομικός φάκελος των παιδιών χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή ως εργαλείο αξιολόγησης;

4.3. Ερευνητική μέθοδος

4.3.1. Πληθυσμός - Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι) των Βορειοανατολικών προαστίων Αττικής στην οποία ανήκουν τα Δημόσια Νηπιαγωγεία και οι Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί των περιοχών Αγίας Παρασκευής, Παπάγου και Χολαργού. Ο καθορισμός του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (ομάδες με ομοιογενή χαρακτηριστικά). Συγκεκριμένα από το σύνολο των 21 Δημόσιων Νηπιαγωγείων και 15 Δημοτικών Βρεφονηπιακών Σταθμών όπου εργάζονταν 223 παιδαγωγοί κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014, επιλέχθηκαν 150 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67.26% του συνολικού πληθυσμού). Από αυτούς ανταποκρίθηκαν 107 νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι, δηλαδή το 47.98% του πληθυσμού. Προκειμένου να υπάρξει αντιπροσωπευτικότητα από όλους τους θεσμούς προσχολικής εκπαίδευσης, επιλέχθηκε από κάθε περιοχή ένα δείγμα που αποτελούσε το ήμισυ της δύναμής τους.

4.3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης μας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επίδοση και η συλλογή των ερωτηματολογίων το Φεβρουάριο του 2014 πραγματοποιήθηκε ιδιοχείρως από τους ερευνητές για την μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης του δείγματος. Πριν την διανομή του τελικού ερωτηματολογίου στους επιλεγέντες, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά ως προς τη μορφή, τη γλώσσα, και τη σαφήνειά του σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τις παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην τελική του διαμόρφωση. Το ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, ερωτήσεις διχοτομικών, πολλαπλών και κλιμακωτών απαντήσεων, καθώς και ερωτήσεις ελέγχου. Οι άξονες διερεύνησης αντιστοιχούν σε ερωτήσεις που απαντούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, σε απόψεις/γνώσεις των παιδαγωγών, καθώς και σε ερωτήματα που αφορούν το θέμα της έρευνας.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί αφορούν κατά κύριο λόγο το μεθοδολογικό τμήμα της έρευνας. Αν και ο αριθμός των 107 εκπαιδευτικών δεν είναι αμελητέος, είναι γνωστό πως όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματα. Ωστόσο, πρακτικοί κυρίως λόγοι δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος. Για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί η έγκριση από την προϊσταμένη κάθε σχολείου καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Για να αποφευχθεί η χαμηλή ανταπόκριση στην έρευνα επιλέχθηκε η προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες και ως εκ τούτου η έρευνά μας περιορίστηκε σε τρεις μόνο περιοχές του λεκανοπεδίου Αττικής.

Επιπλέον, εφόσον η μελέτη δεν περιορίζεται σε θέματα γνώσεων αλλά περιλαμβάνει και αντιλήψεις/ιδέες των εκπαιδευτικών, θα ήταν ενδεχομένως πιο αποδοτική η χρήση και της ποιοτικής μεθόδου (π.χ. συνέντευξη) σε συνδυασμό με την ποσοτική. Τέλος, τα πορίσματα της έρευνας ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού δεν διερευνήθηκαν και άλλοι παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν τις απόψεις τους σε θέματα εικαστικής αγωγής.

4.5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο κοινωνικών επιστημών (SPSS 21).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2013 σε δημόσιους φορείς προσχολικής αγωγής στα ΒΑ προάστια του Ν. Αττικής (Αγ. Παρασκευή, Παπάγος, Χολαργός), συμμετείχαν συνολικά 107 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά το επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών το 44,9% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, ενώ το υπόλοιπο 55,1% αντιστοιχεί σε απόφοιτους ΑΕΙ και κάτοχους μεταπτυχιακού διπλώματος. Από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν το 29% είχε μικρή εργασιακή εμπειρία (1-5 έτη), 54,2% κυμαίνονταν μεταξύ 6-20 ετών εμπειρίας στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ το 16,8% είχε στο ενεργητικό του πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (95,3%) δήλωσαν πως διδάχτηκαν το αντικείμενο των Εικαστικών κατά την περίοδο των παιδαγωγικών τους σπουδών. Ο βαθμός ικανοποίησης για το περιεχόμενο και την διδασκαλία φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά.

Γράφημα 1. Βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων

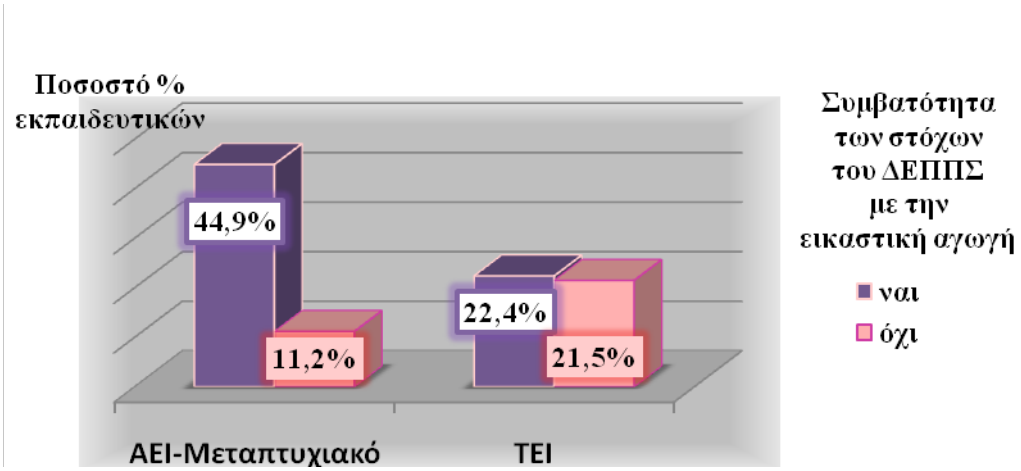
Συγκεκριμένα, 39,3% παρουσιάζονται πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένες, 41,1% θεωρούν πως έλαβαν μέτρια αγωγή στους εικαστικούς τομείς, ενώ το 19,6% φαίνεται να μην έχει διδαχθεί επαρκώς το αντικείμενο (Γράφημα 1). Ωστόσο, μόνο από ένα πολύ μικρό ποσοστό (16,8%) φαίνεται να προτείνεται πληρέστερη διδασκαλία των εικαστικών σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών (π.χ. εκμάθηση τεχνικών, Ιστορία της Τέχνης, Θέατρο, υλικό για μουσεία/πινακοθήκες). Κυρίως δε από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία.

Πίνακας 1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με ιδιωτική πρωτοβουλία

	Ποσοστό %
Καλλιτεχνικές εκθέσεις	33,6%
Μουσεία	50,5%
Σεμινάρια	46,7%
Διαδίκτυο	57,9%
Βιβλία, περιοδικός τύπος	55,1%
Θέατρο, χορός	2,8%
Σύνολο εκπαιδευτικών	81,3%

Επιπλέον, από την ανάλυση φαίνεται ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (92,5%) θεωρούν αναγκαιότητα ένα πλαίσιο επιμορφώσεων στο χώρο της εικαστικής αγωγής από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Ένα μεγάλο ποσοστό μάλιστα (81,3%), κάνει έντονη προσπάθεια για επιμόρφωση με ιδιωτική πρωτοβουλία, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 1. Η επιμόρφωση που επιλέγουν διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τα έτη εμπειρίας και τις σπουδές. Όπως προκύπτει, οι απόφοιτοι ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος[1] προσανατολίζονται στην ίδια περίπου επιμόρφωση που ακολουθούν και οι πιο έμπειρες εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να στρέφονται περισσότερο στην αξιοποίηση της πρότασης ‘μουσεία’, ενώ όσον αφορά τις καλλιτεχνικές εκθέσεις, τα σεμινάρια και τον περιοδικό τύπο δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά οι επιλογές τους.

[1] Από εδώ και στο εξής οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων ομαδοποιήθηκαν. Έγινε συγχώνευση σε δύο τιμές (α. ΑΕΙ και κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος & β. απόφοιτοι ΤΕΙ)



Γράφημα 2. Ποσοστά των εκπαιδευτικών που δηλώνουν εφαρμογή ή αναντιστοιχία των στόχων του ΔΕΠΠΣ για την εικαστική αγωγή

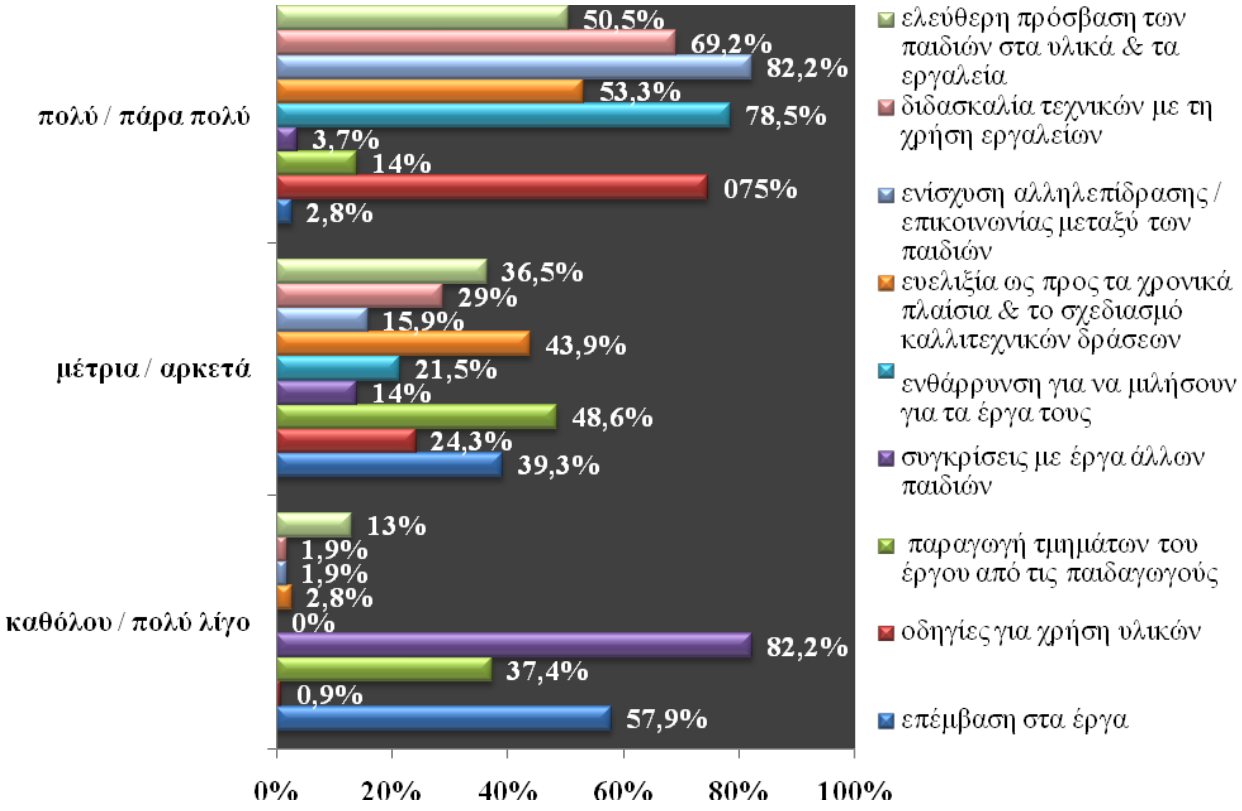
Όσον αφορά τους στόχους που ορίζει το ΔΕΠΠΣ (2011) για την εικαστική αγωγή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (67,3%) δηλώνουν πως είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην προσχολική εκπαίδευση της σημερινής ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό, εφόσον υπάρχουν αμφιβολίες για το κατά πόσο τελικά υιοθετείται η φιλοσοφία που υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία (Γράφημα 2). Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ, καθώς διαπιστώνεται πως οι βρεφονηπιοκόμοι διίστανται και μάλλον υποδηλώνεται ανεπαρκής γνώση των περιεχομένων, των στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων του ΔΕΠΠΣ.

Κάτι ανάλογο διαφαίνεται από τη σύνδεση της εικαστικής αγωγής με τους υπόλοιπους τομείς της γενικής εκπαίδευσης. Ενώ τονίζεται από τις περισσότερες παιδαγωγούς (98,1%) πως ακολουθείται μια διαθεματική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, τελικά διαπιστώνεται ότι η αξιοποίησή της γίνεται κατά κύριο λόγο μέσα από παραμύθια (84,1%) και έργα τέχνης (70,1%). Οι απόφοιτες ΑΕΙ (64%) μάλιστα φαίνεται να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα έργα τέχνης. Η επίσκεψη σε μουσεία και η χρήση μουσειακού υλικού προτιμάται σε ποσοστό 49,5%, ακολουθεί η λογοτεχνία (39,3%) και τέλος, μόνο από ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,5%) αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες, η μουσική και το θέατρο. Επιπλέον, η διασύνδεση των εικαστικών με τις άλλες 8 μαθησιακές περιοχές πραγματοποιείται ως επί το πλείστον στη θεματική περιοχή της Γλώσσας (80,4%) και στη Μελέτη Περιβάλλοντος (58,9%). Οι συνδέσεις με τα Μαθηματικά και την Πληροφορική (ΤΠΕ) υποστηρίζονται σε μικρότερο βαθμό (43% και 15,9%, αντίστοιχα), ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά για τις υπόλοιπες μαθησιακές ενότητες (π.χ. Φυσικές επιστήμες, Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, κ.ά). Οι πρακτικές αυτές διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τις σπουδές που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώνεται, οι απόφοιτοι ΑΕΙ συνδέουν πολύ συχνότερα την εικαστική αγωγή με τους τομείς των Μαθηματικών (55% έναντι 27,7% των αποφοίτων ΤΕΙ) και της Μελέτης Περιβάλλοντος (68,3%).

Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδουν στη διδασκαλία των εικαστικών στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής. Παρά το γεγονός ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης η εικαστική αγωγή παρουσιάζεται ξεχωριστά και ως αυτόνομη ενότητα, από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο το 47,7% δηλώνουν ότι η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου είναι πάρα πολύ απαραίτητη. Το 39,3% κρίνει ότι είναι πολύ απαραίτητη, ενώ το 13,1% κρατά μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στην εικαστική αγωγή. Καθίσταται εμφανές από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πως τα εικαστικά -αν και απαραίτητα- δεν έχουν ισότιμη θέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά μάλλον λειτουργούν συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλύοντας περαιτέρω τα δεδομένα μας σε συνάρτηση με τις σπουδές, παρατηρείται ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την διδασκαλία της εικαστικής αγωγής και τη θέση της στην εκπαίδευση, αποτιμώντας την σε μεγαλύτερο βαθμό απαραίτητη συγκριτικά με τις αντιλήψεις των αποφοίτων ΤΕΙ.

Μια παρόμοια εικόνα, επιβεβαιώνεται και από τον αριθμό των εικαστικών εργαστηρίων που λειτουργούν στους υπό διερεύνηση χώρους προσχολικής εκπαίδευσης. Μόλις το 50,5% αναφέρουν την ύπαρξη οργανωμένου χώρου για τη διδασκαλία εικαστικής αγωγής, χωρίς να διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των παιδαγωγών και την ποιότητα των σπουδών τους. Η διδακτική των τεχνών φαίνεται να βρίσκεται ακόμη υπό διαπραγμάτευση.

Στην έρευνα αυτή εξετάζεται και ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στην εικαστική αγωγή καθοριστικό ρόλο κατέχει η αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος το παιδί αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του, με την νηπιαγωγό του, με τον χώρο και τα υλικά. Στη συνέχεια (Γράφημα 3), παρουσιάζονται τα στοιχεία από τις πρακτικές που υιοθετούν οι παιδαγωγοί για την εδραίωση ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία στον τομέα των τεχνών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι στους χώρους προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, τα περισσότερα παιδιά (87%) έχουν ελεύθερη πρόσβαση στα υλικά και τα εργαλεία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Στις εικαστικές δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διδάσκουν τεχνικές με τη χρήση εργαλείων πολύ συχνά (69,1%), δίνουν σε μεγάλο βαθμό οδηγίες για τη χρήση των υλικών (74,8%), αποφεύγουν να κάνουν συγκρίσεις με τα έργα των άλλων παιδιών (82,3%), ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (82,2%) και ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν για τα έργα τους (78,5%). Ωστόσο, όσον αφορά την ευελιξία ως προς τα χρονικά πλαίσια και το σχεδιασμό καλλιτεχνικών δράσεων, φαίνεται πως μόνο το 53,2% αφιερώνει σημαντικό χρόνο στην εικαστική αγωγή. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κρατούν μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι σε αυτόν τον τομέα.



Γράφημα 3. Πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος των παιδιών

Επιπλέον, ενώ οι περισσότερες παιδαγωγοί (57,9%) δηλώνουν ότι δεν επεμβαίνουν σχεδόν καθόλου στα έργα των παιδιών, τελικά διαπιστώνεται πως παραγωγή τμημάτων του εικαστικού προϊόντος γίνεται και από τις ίδιες σε αρκετά μεγάλο βαθμό (62,6%). Οι πρακτικές αυτές έρχονται σε αντίθεση με τους στόχους που θέτουν οι ίδιες για την διδακτική των εικαστικών τεχνών, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Στόχοι εικαστικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση

	Ποσοστό %
.....ελεύθερη έκφραση & δημιουργικότητα	97,2%
.....επαφή με την τέχνη	86,0%
.....εκμάθηση τεχνικών	59,8%
.....καλλιτεχνικό εγχείρημα ως 'όλον'	33,6%
....τελικό προϊόν	11,2%
Άλλο..... συνεργασία, ομαδικότητα, ανάπτυξη δεξιοτήτων	2,8%

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών, ενώ θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα των μικρών παιδιών, επεμβαίνει στα έργα τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Παρατηρείται επομένως μια εικόνα, όπου η προσέγγιση των εκπαιδευτικών δεν είναι

'ολιστική', καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό (33,6%) αντιμετωπίζει το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως 'όλον' και αδυνατεί (2,8%) να παρουσιάσει επιπλέον καλλιτεχνικούς στόχους. Μάλιστα διαπιστώνεται πως η ποιότητα σπουδών των αποφοίτων ΑΕΙ επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εικαστική αγωγή και την αντιμετώπιση του καλλιτεχνικού εγχειρήματος ως 'όλον' σε αρκετά μεγάλο βαθμό (69,4%) σε σχέση με τις αποφοίτους ΤΕΙ (30,6%). Κάτι τέτοιο βέβαια, επιβεβαιώνεται και από τις προαναφερθείσες απόψεις των εκπαιδευτικών για το ΔΕΠΠΣ (2011) που σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (32,7%) ανέφεραν πως οι μαθησιακοί στόχοι για την εικαστική αγωγή δεν αντανακλούν την πραγματικότητα της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια διαφορετική εικόνα όμως δίνεται από τις παρακάτω αναλύσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι παιδαγωγοί που διοργανώνουν εκθέσεις με τα έργα των παιδιών (83,2%) δηλώνουν πως η εμπειρία τους από αυτές τις διοργανώσεις είναι αρκετά θετικές (75,7%) και η πλειονότητα (90,7%) αποτυπώνει το ενδιαφέρον των γονέων για τις εικαστικές ενασχολήσεις των παιδιών τους ως αρκετά υψηλό. Επιλέγουν για αυτό το λόγο να αφήσουν ανοιχτές τις εκθέσεις για τους γονείς (78,5%), γεγονός που μάλλον ενισχύει την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να διοργανώνουν τις εκθέσεις αυτές συχνά (72%). Επιπλέον, οι περισσότερες από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα (82,2%) κινούνται προς μια θετική κατεύθυνση σχετικά με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να αναδεικνύουν τις Τέχνες και να εμπλέκουν τους γονείς ως συνεργάτες. Στα αποτελέσματα βέβαια, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο βαθμός εμπλοκής που επιθυμούν με την οικογένεια. Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις τους, μόνο το 42% θα επιθυμούσε μια συνεργασία με τους γονείς σε μεγάλο βαθμό. Οι υπόλοιπες παιδαγωγοί επιλέγουν μια πιο ουδέτερη συνεργασία. Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από την αξιοποίηση των portfolios των παιδιών, το οποίο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ενισχύει την συνεργασία με τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον του κάθε παιδιού. Διαπιστώνεται ότι από το 98,13% των παιδαγωγών που οργανώνουν ατομικούς φακέλους εργασιών (Πίνακας 3), μόνο το 43% το αξιοποιεί ουσιαστικά και έρχεται σε επαφή με τους γονείς συστηματικά εντός της σχολικής χρονιάς -τουλάχιστον όπως προτείνεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Πίνακας 3. Συχνότητα επαφής των γονέων με το portfolio του παιδιού τους

		Ποσοστό %
.....σε κάθε προγραμματισμένη συνάντηση		14,0%
.....1 φορά την εβδομάδα		1,0%
.....1 φορά το μήνα		16,8%
.....1 φορά το τρίμηνο		14,0%
.....στο τέλος της χρονιάς		39,3%
άλλο.....	μια φορά την εβδομάδα και στο τέλος της χρονιάς	2,8%
	σε κάθε συνάντηση και στο τέλος της χρονιάς	5,6%
	κάθε μέρα	1,0%
	μια φορά το τρίμηνο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς	3,7%
	Σύνολο	**100%**

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί που ενθαρρύνουν την οικογενειακή συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος και στην ανάδειξη της ατομικής προόδου του κάθε παιδιού, αντιστοιχούν πιθανόν στο ίδιο ποσοστό που επιδιώκει σε μεγάλο βαθμό και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό προγραμμάτων για τις Τέχνες (όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως 42%). Ταυτόχρονα μια μεγάλη ομάδα παιδαγωγών εμφανίζεται να παραδίδει τα portfolios στους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς (39,3%) επιβεβαιώνοντας το ρόλο του αναμνηστικού φακέλου. Ειδικότερα, γίνεται εμφανές πως το ποσοστό αποφοίτων ΑΕΙ (46,7%) που παραδίδει το portfolio στο τέλος της χρονιάς είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με τις εκπαιδευτικούς από τα ΤΕΙ (29,8%). Μια τέτοια εικόνα οφείλει να τεθεί στο προσκήνιο γνωρίζοντας ότι η συνεργασία και η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική συνιστώσα, που χαρακτηρίζει την υψηλή ποιότητα προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 1999, σ.51-2). Η συμμετοχή λοιπόν στο εκπαιδευτικό έργο φαίνεται να αποθαρρύνεται, ενώ χάνονται ευκαιρίες για τους γονείς να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας μια κοινή προσπάθεια παράλληλα με την εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ένα σημαντικό θέμα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας είναι το πλαίσιο των βασικών σπουδών των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης. Η κατάρτισή τους όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή εικαστικών προγραμμάτων εμφανίζεται ελλιπής. Παράγοντες όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η επιμόρφωση με ιδιωτική πρωτοβουλία και η ποιότητα σπουδών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τις Τέχνες και τη θέση που κατέχουν στη σχολική πραγματικότητα. Από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επαρκή αγωγή σε εικαστικά ζητήματα κατά τις προπτυχιακές

σπουδές τους και δηλώνουν έντονα πως η επιμόρφωση στο χώρο της εικαστικής αγωγής είναι αναγκαία. Οι απόψεις τους μάλιστα ενισχύονται από την ισχυρή κινητοποίησή τους για αυτοεπιμόρφωση. Ανάλογα ευρήματα αποκαλύπτουν και πολλές άλλες έρευνες από το διεθνή χώρο (Alter et al., 2009, σ.15; σ.349; Oreck, 2006, σ.10; Μαγουλιώτης et al., 2010, σ.647).

Επιπλέον, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως υπάρχει μία περιορισμένη αντίληψη για τη σημασία και την αξία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών. Φαίνεται πως κάποια 'μαθήματα' αποτιμώνται ως σημαντικότερα και 'κύρια' συγκριτικά με τους υπόλοιπους γνωστικούς τομείς. Τα εικαστικά διαπιστώνεται ότι δεν αποτελούν ένα από τα 'κύρια' μαθήματα και η διδασκαλία τους να έχει έναν χαρακτήρα συμπληρωματικό και αποσπασματικό. Οι εικαστικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται εμφανώς ως εδραίωση άλλων μαθησιακών περιοχών, γεγονός που ενισχύεται και από τις πρακτικές που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια του καλλιτεχνικού εγχειρήματος των παιδιών. Η απουσία μιας συστηματικής και ολιστικής προσέγγισης προς την τέχνη αποτελεί γεγονός στην εκπαιδευτική αυτή κοινότητα.

Κλείνοντας, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τον ενεργητικό ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οικογένεια παρότι είναι φορέας γενικής παιδείας -αλλά και καλλιτεχνικής- δεν αντιμετωπίζεται συχνά ως τέτοιος, απόψεις που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης για αμφότερους. Στη σημερινή εποχή άλλωστε, το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται πλέον μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος υλοποιείται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο συναντά συχνά αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, γονείς που εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (portfolio) παρείχαν σημαντική υποστήριξη σε προσπάθειες καινοτομιών στον χώρο της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης (Bethan, 2008, σ.71-72; McKenna, 2005, σ.180-181; Meisels et al 2011, σ.65,73; Αρβανίτη, 2009, σ.84). Αν και η επιθυμία για συνεργασία γενικότερα βρίσκεται προς μια θετική κατεύθυνση, γίνεται μάλλον λανθασμένα. Τα portfolios των παιδιών, που αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ενισχύουν την συνεργασία με το ευρύτερο περιβάλλον, δεν αξιοποιούνται ουσιαστικά. Τονίζεται λοιπόν η ανάγκη για αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Χρειάζεται με κάποιο τρόπο να εξασφαλιστεί και να αξιοποιηθεί η συστηματική επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων, γιατί η παιδαγωγική τους «συνάντηση» έχει ως κοινή αφετηρία το παιδί.

Η επαφή με την τέχνη είναι μια ανοιχτή δραστηριότητα, που σαφέστατα προϋποθέτει τη συγκροτημένη γνώση. Το ουσιώδες ζήτημα που προβάλλεται αφορά την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών οι οποίοι βρίσκονται απέναντι σε διαρκείς προκλήσεις. Κάθε προσπάθεια συντονισμού με τις ποικίλες όψεις στο χώρο της σύγχρονης τέχνης προϋποθέτει μια ανάλογη διεύρυνση και στο χώρο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Ως βασικά και αδιαπραγμάτευτα στοιχεία αυτής της διεύρυνσης θα πρέπει να θεωρηθούν (α) ο συνεχής εμπλουτισμός του περιεχομένου των προσφερόμενων μαθημάτων σε θεωρητικό και

βιωματικό επίπεδο, ώστε να καταστεί εφικτός ο συντονισμός με τη σύγχρονη καλλιτεχνική πραγματικότητα και (β) η διασφάλιση του εργαστηριακού χαρακτήρα των μαθημάτων της διδακτικής της τέχνης, όχι σε τυπικό αλλά σε ουσιαστικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια και ολοένα διευρυνόμενη ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων. Αυτό όμως συνεπάγεται ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωσή τους, καθορίζονται με βάση έναν συνεχή εμπλουτισμό των περιεχομένων, στον οποίο λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της καλλιτεχνικής πράξης όσο και οι ποικίλες διαστάσεις της. Χρειάζεται επομένως ένας σχεδιασμός που διαρκώς επεκτείνεται σε νέες περιοχές, λαμβάνοντας ουσιαστικά υπόψη τις πολλαπλές προσεγγίσεις και τις ριζικές μεταβολές που έχουν αποτυπωθεί στο χώρο της τέχνης, καθώς και τις ραγδαίες εξελίξεις του σήμερα (Barker, 2002, σ.14, 24, Eaton & Moore, 2002, σ.16, 17). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εγείρεται ένα επιτακτικό ζήτημα ανάπτυξης, εμπλουτισμού και αναπροσαρμογής των στόχων και του περιεχομένου των μαθημάτων της διδακτικής των εικαστικών τεχνών που προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αλλά και σχεδιασμού επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Το κάθε παιδί αποτελεί, μέσα στην μοναδικότητά του, το σημείο εκκίνησης και το σημείο αναφοράς του αναλυτικού προγράμματος και το καθιστά ενεργό συμμέτοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μάλιστα το φαινόμενο της Τέχνης συνυφαίνεται με την καθημερινή εμπειρία, χρειάζεται ένα πλαίσιο, όπου το καλλιτεχνικό εγχείρημα να συνδέεται με την ευρύτερη γνώση και τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής (Βάος, 2008, σ.62, 95). Η στενή συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγικών τμημάτων και των σχολών καλών τεχνών, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση των εργαστηρίων με αποσπάσεις εκπαιδευτικών ειδικότητας, η σύνδεση των εικαστικών μαθημάτων με την πρακτική άσκηση, η προσφορά μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με εξειδίκευση στη διδακτική της τέχνης, καθώς και η συνεργασία με φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα τέχνης (εικαστικά εργαστήρια δήμων, μουσεία κλπ.) μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκότερους όρους ώστε να ενισχυθεί μια ευρύτερη προσπάθεια αναβάθμισης στο χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης. Έναν χώρο με εκπαιδευτικούς που θα γίνονται φορείς της καλλιτεχνικής αγωγής και ένα πρόγραμμα αναδυόμενο, ολιστικό και κυκλικό, μέσα από το οποίο να προωθείται η ενασχόληση με την τέχνη. Εκπαιδευτικούς που θα καταφέρνουν να αφυπνίζουν στους μαθητές του ένα βαθύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την τέχνη, βοηθώντας τους να βιώσουν βαθύτερα τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τον κόσμο. Το *«σχολείο της γνώσης»* πρέπει επιτέλους να αποκτήσει κάποια σχέση με *«το σχολείο της έκφρασης»,* ανοίγοντας τις πόρτες του στις *«εκατό γλώσσες των παιδιών»* (Ντολιοπούλου, 1999, σ.50).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alter F., Hays T. & O'Hara R. (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia. Australia: University of New England. *International Journal of Education & the Arts.* Volume 10 No 9

Amadio M., Truong N. & Tschurenev J. (2006). Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century. In IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 1. UNESCO International Bureau of Education. Geneva: Switzerland [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146280e.pdf]

Bamford, A. (2006) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education.* NY: Waxmann. [Ανακτήθηκε 2.2.2014 από http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006_AnneBamford.pdf]

Barker C. (2002). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage Publications

Bethan M. (2008). 'The end of testing and future possibilities: An examination of the demise of Sats in England and possible alternative assessments' (p.65-73). *English Teaching: Practice and Critique.* Volume 7 No 3, December

Buldu M. & Shaban M. S. (2010). Visual Arts Teaching in Kindergarten through 3rd-Grade Classrooms. In the UAE: Teacher Profiles, Perceptions, and Practices. *Journal of Research in Childhood Education.* Volume 24 Issue 4 (σ.332-350). NY: Routledge

Chapman L.H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή.* Αθήνα: Νεφέλη

Cole M. & Cole S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* τόμος Β΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Dewey J. (1934). *Art as Experience*. NY: The Berkley Publishing Group

Eaton M. – Moore R. (2002). Revival and relevance of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education* 36 (2). p.9-23

Eisner E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education and the Arts.* Volume 5 No.4.

Zimmerman E. (2010). *Creativity and art Education: A personal Journey in Four Acts.* Lowenfeld Lecture [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf]

Garvis S. & Pendergast D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. Griffith University of Australia. *International Journal of Education & the Arts* Volume 12 No 9

Konstantinou E. (2013). 'Children's Portfolio. A Useful Tool in the Hands of Educator, Family & Child'. *Journal of Anthropology of Education: Learning & Teaching. Teaching and teachers* March 2013

McKenna D. E. (2005). Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy. *Frontiers: The*

Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Volume 12 (σ.161-184) November [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από http:www.frontiersjournal.com/documents/

McKennaFrontiersvo112.pdf]

Meisels S., Xue Y., DiPrima Bickel D., Nicholson J. & Atkins-Burnett S. (2001). Parental Reactions to Authentic Performance Assessment (p. 61-85). *Educational Assessment.* Volume 7 Issue 1 [Ανακτήθηκε 1.2.2014 από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326977EA0701_6#.UvyH6s5qPn4]

Oreck B. (2006). Artistic Choices: A Study of Teachers Who Use the Arts in the Classroom. New York City Public Schools. *International Journal of Education & the Arts* Volume 7 No 8 [Ανακτήθηκε 3.2.2014 από http://www.ijea.org/v7n8/]

Ozturk E. & Erden F. T. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care.* Volume 181 Issue 7. NY: Routledge

Russell-Bowie D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education.* Volume 35 Issue 4 (p.65-78). University of Western Sydney

Schirrmacher R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών.* Αθήνα: Έλλην

Taggart G., Whitby K. & Sharp C. (2004) *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Curriculum and Progression in the Arts: an International Study*. Final Report. London: QCA.

Thompson C.M. (2013). *Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education. Continuing reconsideration* (p.219-240). USA: Pennsylvania State University. Στο Saracho O. & Spodek B. (2013). *Handbook of research on the education of young children (3rd eds.)*. NY: Routledge

Welch A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research.* Volume 5. Issue 1 p.71-84. The University of New South Wales.

Αρβανίτη Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3

Αρντουέν Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο.* Αθήνα: Νεφέλη

Βάος Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως καλλιτεχνική πράξη*. Αθήνα: Τόπος

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Γκασούκα Μ., Φώκιαλη Π., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ., Βασιλειάδης Α., Ευθυμίου Η., Δουκάκης Σ., Ζυμπίδης Δ. & Σιωμάδης Β. (2007). *Μελέτη με θέμα: «Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση»*, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β. (2011). *Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση* [Ανακτήθηκε 1.2.2014 από http://84.205.248.3/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf]

Δαφέρμου Χ. - Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Μαγουλιώτης Α., Λαμπίτση Β., Βάος Α. & Ντάνης Α. (2010). *Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.* Στο Κ. Μαλαφάντης – Μ. Σακελλαρίου – Θ. Μπάκας (επιμ.) ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση τ. 1, 641-651

Ντολιοπούλου Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). «*Νέο Σχολείο*». *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο* & *Παιδαγωγικό πλαίσιο & Αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου.* 1ο μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, 22-38.

Σάλλα – Δοκουμετζίδη Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας

Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου

Traditional and modern view of linguistic error in writing correction

Εύα Ζαρκογιάννη, *Καθηγήτρια - Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας (zareva@otenet.gr)*

Eva Zarkogianni, *Secondary School Literature Teacher, Model Experimental High School of the University of Macedonia, PhD Candidate of University of Macedonia, (zareva@otenet.gr)*

Abstract: The role of error in the educational process was altered during the transition from traditional to modern theories of learning and language teaching. The purpose of this article is to review the connection between all of these theories and the methods of approaching error in teaching practice involving writing correction. Firstly, the article outlines the role of language error in the context of the traditional language learning approaches and teaching of the written speech, viewing it mainly from the behaviorist perspective. Secondly, its role is examined: a. in modern theories of learning and, especially, within cognitive and social constructivism, b. in modern theories of language teaching and c. in modern theories of writing. Finally, the article proposes modern methods of approaching written errors based on the model of formative feedback.

Keywords: linguistic error, behaviorism, constructivism, theories of writing, formative feedback

Περίληψη: Ο ρόλος του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει μεταβληθεί στο πλαίσιο της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι η σύνδεση των θεωριών αυτών με τους τρόπους προσέγγισης του λάθους στη διδακτική πράξη στο πεδίο της διόρθωσης του γραπτού λόγου. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ρόλος του γλωσσικού λάθους στο πλαίσιο της παραδοσιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και της παραγωγής γραπτού λόγου κυρίως από τη σκοπιά του συμπεριφορισμού. Στη συνέχεια, αναλύεται ο ρόλος του: α. στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, και ειδικότερα στο πλαίσιο του γνωστικού και κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, β. στις σύγχρονες θεωρίες για τη γλωσσική διδασκαλία και γ. στις

σύγχρονες θεωρίες του γραπτού λόγου. Τέλος, προτείνονται σύγχρονοι μέθοδοι προσέγγισης των λαθών του γραπτού λόγου σύμφωνα με το μοντέλο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό λάθος, συμπεριφορισμός**,** κονστρουκτιβισμός, θεωρίες του γραπτού λόγου, διαμορφωτική ανατροφοδότηση

Εισαγωγή

Το λάθος στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας θεωρούνταν δηλωτικό της σχολικής αποτυχίας και ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης, που ταυτιζόταν με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Ράπτη, 2002). Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, της επηρεασμένης από συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, το λάθος ενοχοποιούσε κυρίως το μαθητή, καθώς αποτελούσε σύμφωνα με τη Σφυροέρα (2003:18) *"ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να το αποφύγει*". Κατά συνέπεια, το λάθος στο πλαίσιο της θεωρίας του συμπεριφορισμού πρέπει να διορθωθεί άμεσα, προκειμένου να μην ενισχυθεί η εμφάνιση του, ενώ πρέπει να εξαλειφθεί με την άσκηση, την επανάληψη και την ενίσχυση μέσα από τη σωστή απάντηση (Βάμβουκα, 2008; Ράπτη, 2002).

Σε αντίθεση με την παλιά παιδαγωγική, η οποία είναι δασκαλοκεντρική και εκλάμβανε τα λάθη των μαθητών ως αποτυχία και ως εξαλείψιμα στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας, η νέα παιδαγωγική κινείται σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο θεωρώντας τα λάθη ως αφορμή για πρόοδο και αναπόφευκτο κομμάτι της μάθησης (Dulay et al., 1982; Ράπτη, 2002). Την παραδοσιακή θεώρηση του λάθους ως στοιχείου που δυσχεραίνει τη μάθηση και απαιτεί την τακτική της άμεσης εξάλειψης έρχεται να ανατρέψει κυρίως η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση**.** Ο κονστρουκτιβισμός βασίζεται στις γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης, με τη γνωστική του διάσταση να θεμελιώνεται από τον Piaget και την κοινωνική του διάσταση να ανάγεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Diab, 2011).

Οι θεωρίες αυτές οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό του λάθους γενικά στη γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις του κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.

1. Παραδοσιακή προσέγγιση

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση στο παραδοσιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας ο μαθητής έπρεπε να μαθαίνει τη γλώσσα σε βαθμό που να μην διαπράττει λάθη, με αποτέλεσμα το λάθος να θεωρείται ένδειξη αποτυχίας στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας (Griffiths, 2004; Μήτσης, 2004). Το γλωσσικό λάθος από την πλευρά των συμπεριφοριστών εκλαμβάνεται ως αποτυχία μίμησης της γλώσσας των ενηλίκων

(Πόρποδας, 1996), ενώ ο μαθητής επιβραβεύεται από το διδάσκοντα αποκλειστικά μέσα από τη διαδικασία της "ενίσχυσης" με την παροχή της σωστής απάντησης (Μήτσης, 2004). Η λέξη ορίζεται ως κύρια μονάδα διδασκαλίας με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία, παραδοσιακά, να στοχεύει αποκλειστικά στην κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας ως μέσο για την επίτευξη της γραμματικής ορθότητας (Χαραλαμπόπουλος, 1999). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής οφείλει να κατακτήσει τη σχολική γλωσσική νόρμα, η οποία θεωρείται ως η μόνη ορθή γλωσσική μορφή (Κακριδή, 2000; Μήτσης, 2004; Χαραλαμπόπουλος, 1999).

Επιπρόσθετα, στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας ο γραπτός λόγος αποτελούσε αποκλειστικά πεδίο εκμάθησης της γραμματικής και του λεξιλογίου με τη βαρύτητα να δίνεται από τους διδάσκοντες κυρίως στη σωστή χρήση της μορφής και των επιφανειακών χαρακτηριστικών του, και κατά συνέπεια σε μια διεκπεραιωτική προσέγγιση της παραγωγής του (Lavelle et.al, 2002; White, 1988). Ο γραπτός λόγος προσεγγίζεται ως τελικό προϊόν (writing as a product), μέσα από μια γραμμική διαδικασία που περιελαμβάνε με αυστηρή χρονική αλληλουχία τα τρία στάδια: της προετοιμασίας (pre-writing), του γραψίματος (wriring) και της επανεξέτασης (revision), με τον έλεγχο των λαθών να γίνεται στο τελικό στάδιο, κυρίως σε επίπεδο μικροδομής (π.χ. ορθογραφία, στίξη) μέσα από την απλή επιστροφή των διορθωμένων γραπτών στους μαθητές χωρίς περεταίρω επεξεργασία (Lee, 2008; Zamel, 1985; Κουτσογιάννης, 2014).

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους χαρακτηρίζει το πλαίσιο της δομιστικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η διόρθωση των γλωσσικών λαθών έπρεπε να γίνει άμεσα και αποκλειστικά από το διδάσκοντα, με στόχο την οριστική εξάλειψη τους, προκειμένου να μην οικειοποιηθεί ο μαθητής κάποια στρεβλή γλωσσική δομή και την σταθεροποιήσει ως οριστική μορφή γλωσσικής συμπεριφοράς (Μήτσης, 2004). Η συμπεριφοριστική θεώρηση του λάθους δέχτηκε έντονη κριτική και αμφισβήτηση, αφενός εισάγοντας ένα μοντέλο μηχανιστικής κατάκτησης πληροφοριών και γνώσεων χωρίς την απαιτούμενη νοηματοδότηση τους από το μαθητή και αφετέρου εμποδίζοντας τη μεταβίβαση της γνώσης για να την αξιοποιήσει σε νέες καταστάσεις (Σφυροέρα, 2003).

2. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται στο παρόν άρθρο οι σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις των γλωσσικών - φιλολογικών μαθημάτων, αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η προσέγγιση του γνωστικού κονστρουκτιβισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες) (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).

2.1 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης

Τη συμπεριφοριστική προσέγγιση του λάθους ανατρέπει, αρχικά, ο Piaget, ο οποίος εισάγει τον όρο "γνωστική σύγκρουση" (cognitive conflict), μέσα από την οποία ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με τα λάθη του και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές. Η γνωστική σύγκρουση προκύπτει, όταν οι τρέχουσες αντιλήψεις των παιδιών δεν εναρμονίζονται με τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η γνωστική τους ισορροπία και να απαιτείται η τροποποίηση ή η αντικατάσταση των παλιών αντιλήψεων με τις καινούριες (Zohar & Aharon-Kratevsky, 2005; Βάμβουκα, 2008). Στο πλαίσιο αυτό το λάθος προσεγγίζεται ως "εμπόδιο" προερχόμενο από προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και ερμηνείες που έχει ο μαθητής για τον κόσμο γύρω του, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες μέσα του και το εμποδίζουν στην κατάκτηση της γνώσης (Οικονόμου, 2008; Σφυροέρα, 2003). Η κατανόηση από το διδάσκοντα αυτών των εμποδίων αποτελεί εργαλείο προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών του, ώστε το λάθος να αποτελέσει έναυσμα για την επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής (Βοσνιάδου & Brewer, 1994). Τα λάθη σύμφωνα με θεωρία αυτή είναι απαραίτητο συστατικό της μάθησης και η προσέγγιση τους συνιστά την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Βάμβουκα, 2008; Ράπτη, 2002). Η γνωστική σύγκρουση βρίσκει εφαρμογή ως παιδαγωγική πρακτική μέσα από διαδικασίες πρόκλησης των αρχικών ιδεών των μαθητών σε ένα θέμα και ανάπτυξης αντιτιθέμενων απόψεων σ' αυτό και ανήκει στις έμμεσες μορφές διδασκαλίας (Zohar & Aharon-Kratevsky, 2005).

Παράλληλα, το λάθος μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό κάποια πρώτα "εργαλεία", ώστε να μπορεί ο ίδιος να προσεγγίζει ερευνητικά τους μαθητές του και το έργο του, καθώς αποτελεί μέσο διάγνωσης των δυσκολιών σκέψης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μέσο ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (Βάμβουκα, 2008; Σφυροέρα, 2007). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες προσέγγισης του λάθους οδηγούν το μαθητή στο να προβεί σε αυτοαξιολόγηση της σκέψης του και σε αναθεώρηση των ενεργειών του, με αποτέλεσμα η βαρύτητα να δίνεται όχι πλέον μόνο στο αποτέλεσμα, αλλά στις βαθύτερες διαδικασίες μάθησης (Gipps, 2002; Karagiorgi & Symeou, 2005; Ασκιανάκη κ.α., 2007). Συγχρόνως, η διερεύνηση των λαθών μπορεί να είναι διαγνωστική, πληροφορώντας το διδάσκοντα για την κατάσταση της γλώσσας σε ένα δεδομένο σημείο και προγνωστική, με την έννοια του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας του με βάση τα προβλήματα των μαθητών του (Βάμβουκα, 2008).Το παραπάνω πλαίσιο μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους σχετίζεται και με την "ανακαλυπτική" (ευρηματική) μάθηση του Bruner, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής ανακαλύπτει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη γνώση, αφού περάσει από το στάδιο του ελέγχου των δικών του στρατηγικών σκέψης (Ράπτη, 2002).

Στην ατομική οικοδόμηση της γνώσης που βασίζεται στις προϋπάρχουσες μαθησιακές εμπειρίες οι εκπρόσωποι των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση υποστηρίζουν την κοινωνική διάσταση της οικοδόμησης της γνώσης σε σχέση με τη γλώσσα. Αυτή εκφράζεται αρχικά στο έργο του Vygotsky και διαφοροποιείται από τις θέσεις του Piaget, ως

προς το ότι η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται από τον ίδιο κοινωνικά και πολιτισμικά καθοριζόμενη εντός της "ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης" (Zone of Proximal Development), η οποία ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στην εν ενεργεία ατομική γλωσσική παραγωγή και στην εν δυνάμει ανάπτυξη μέσα από τη συνεργατική γλωσσική παραγωγή. Παράλληλα, η παιδαγωγική εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky περιλαμβάνει και τη μέθοδο της "σκαλωσιάς" (scaffolding), που προέρχεται από την ανακαλυπτική θεωρία του Bruner, η οποία αναφέρεται στη διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού προκειμένου να επιτευχθεί το παραπάνω πλαίσιο (Kim, 2005). Κεντρικό σημείο των δύο παραπάνω θεωρήσεων της μάθησης αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση διεξάγεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης από το διδάσκοντα στο μαθητή, (Chuang, 2009).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων το λάθος εντάσσεται ενεργά μέσα στη διαδικασία μάθησης και στην κοινωνική διαμεσολάβηση της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ellis, 2009). Συγχρόνως, αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τον τρόπο σκέψης του μαθητή, λειτουργεί αναδραστικά τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, αποτελώντας παράγοντα προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στις ανάγκες του μαθητή (Kim, 2005; Φουντοπούλου, 2001).

2.2 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες για τη γλωσσική διδασκαλία

Οι παραπάνω θεωρίες μάθησης άσκησαν επίδραση και στον τρόπο προσέγγισης του λάθους στη γλωσσική διδασκαλία. Γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στον τομέα ειδικά της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρατηρείται μια μεταστροφή της διεθνούς έρευνας από δασκαλοκεντρικές σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η οποία σύμφωνα με το Μοσχονά (2003) αποτυπώνεται στη συστηματική καταγραφή και ερμηνεία των λαθών κατά τη μάθηση μέσα από τη θεωρία της Ανάλυσης Λαθών (Error Analysis) που εισήχθη από τον Corder (1967). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής τα λάθη των μαθητών αποτελούν ένδειξη του τρόπου εκμάθησης της γλώσσας και των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι ίδιοι προκειμένου να την αποκωδικοποιήσουν. Ο Selinker (1972) τόνισε, παράλληλα, την ενεργό συμβολή του παιδιού στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, θεωρώντας τις αποκλίσεις από τη γλωσσική νόρμα ως στοιχεία, μέσα από τα οποία αντλούνται πληροφορίες για τους μηχανισμούς και τις στρατηγικές εκμάθησης που αξιοποιεί κατά την αφομοίωση του γλωσσικού συστήματος (Griffiths, 2004).

Συγχρόνως, η αναθεώρηση του παραδοσιακού τρόπου γλωσσικής διδασκαλίας επήλθε από τον Noam Chomsky, ο οποίος αμφισβήτησε το θεωρητικό υπόβαθρο του δομισμού και τη συμπεριφοριστική θεώρηση του λάθους. Βασικό στοιχείο της θεωρίας του Chomsky είναι η έννοια της "γλωσσικής δημιουργικότητας" (linguistic creativity), σύμφωνα με την οποία οι αποκλίσεις των παιδιών από τη γλώσσα των ενηλίκων συνιστούν δημιουργικά λάθη που αναπόφευκτα συμβαίνουν στα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξής (Van Els et al., 1984).

Στη θεωρία του Chomsky στηρίχτηκε και η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνοντας όμως έμφαση στη χρήση της γλώσσας στις πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και στην επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής σε συνάρτηση με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Μήτσης, 2004; Χαραλαμπόπουλος, 1999). Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ γραμματικού και επικοινωνιακού λάθους. Το επικοινωνιακό λάθος ορίζεται ως η χρήση μια ορθής, από γραμματικοσυντακτικής πλευράς, πρότασης, η οποία όμως δεν ανταποκρίνεται στα δεδομένα ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος και των αντίστοιχων συνθηκών επικοινωνίας (Μήτση, 2004). Η διδασκαλία της γραμματικής δεν διδάσκεται αποπλαισιωμένα, αλλά αποσκοπεί στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Brown, 2001; Hedge, 2000; Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003; Νημά, 2004; Χατζησαββίδης, 2007). Το λάθος στην επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρείται: α. συνάρτηση της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας μιας γλωσσικής διατύπωσης σε σχέση με τα δεδομένα της εκάστοτε περίστασης και β. ένα φυσιολογικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των νέων ατόμων και προσεγγίζεται διδακτικά μέσα από μια παιδαγωγική προοπτική που λαμβάνει υπόψη την ηλικία του μαθητή και το βαθμό κατοχής της γλώσσας από τον ίδιο, χωρίς να τον επιβαρύνει ψυχικά (Μήτσης, 2004).

Στη σύγχρονη προσέγγιση το γλωσσικό λάθος αποτελεί φυσικό επακόλουθο της γλωσσικής διδασκαλίας (Wang, 2008) και θεωρείται πλέον θετική ένδειξη στην προσπάθεια των μαθητών να αφομοιώσουν τους γλωσσικούς κανόνες (Edge, 1989). Σύμφωνα με τη Σφυροέρα (2003) η σύγχρονη διδακτική στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας οφείλει να αξιοποιήσει τη θεώρηση των λαθών ως "εμπόδια", ώστε να τα μετατρέπει σε διδακτικούς στόχους και να τα αξιοποιεί δυναμικά στη γλωσσική διδασκαλία σε επίπεδο επεξεργασίας από την πλευρά του μαθητή. Οι παραπάνω αντιλήψεις για το λάθος συνδέονται με τη γενικότερη θεωρία της στρατηγικής γλωσσικής εκμάθησης (language learning strategy theory), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συνειδητά μπορούν να παρέμβουν πια στη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές που καθιστούν τη γλωσσική εκμάθηση μια δημιουργική διαδικασία (Griffiths, 2004).

2.2 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες για το γραπτό λόγο

Οι σύγχρονες τάσεις της έρευνας γύρω από το γραπτό λόγο του μαθητή τονίζουν τη γνωστική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του, οι οποίες αποτυπώνονται στις αντίστοιχες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τις τρεις αυτές διαστάσεις (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006; Ματσαγγούρας, 2009):

Η γνωστική διάσταση του γραπτού λόγου: Οι γνωστικές θεωρίες έδωσαν έμφαση στην κατασκευή του νοήματος μέσα από γνωσιακές στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, δίνοντας βαρύτητα στη θεώρηση της παραγωγής γραπτού λόγου ως απόπειρα επίλυσης γνωστικών-νοητικών προβλημάτων (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006).

Αρχικά, η προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας (process writing) προέκυψε ως κίνημα μέσω της μετάβασης από το συμπεριφορισμό στο χώρο της γνωσιακής

ψυχολογίας, όπου το κέντρο βάρους του επιστημονικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου μετατοπίστηκε από το τελικό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του (Κουτσογιάννης, 2014). Στην προσέγγιση αυτή η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο γράφων επανέρχεται πολλές φορές για να βελτιώσει το γραπτό του, με αποτέλεσμα η διόρθωση να μη γίνεται μόνο εκ των υστέρων, αλλά και κατά τη διάρκεια της παραγωγής του με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του σε πολλαπλά προσχέδια (drafts) πριν το τελικό προϊόν (Hyland, 2006; Αδαλόγλου, 2007; Κουτσογιάννης, 2014). Η διόρθωση των λαθών στο πλαίσιο αυτό δεν αφορά μόνο τα μετασυγγραφικό στάδιο, όπως στην παραδοσιακή προσέγγιση, αλλά και το προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο (Ματσαγγούρας, 2009). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των διδασκόντων από τη μορφή σε άλλους τομείς του γραπτού λόγου, όπως το περιεχόμενο, τη δομή και τους επικοινωνιακούς του στόχους, έδωσε έμφαση στην εξατομικευμένη προσέγγιση του γραπτού λόγου από το συγγραφέα και όχι στη δημιουργία ενός ιδανικού τελικού προϊόντος (Ferris, 2010; White, 1988).

Η επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου: "Το γράψιμο ως διαδικασία" (process writing) αναπτύσσεται στο πλαίσιο γλωσσολογικών αναζητήσεων αλλά και των αναζητήσεων από το χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής μέχρι τη δεκαετία κυρίως του 1980, μαζί με το κίνημα της "ολιστικής γλώσσας" (whole language), μέσα από τα οποία εισάγεται μια νέα αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία. Στο χώρο της γλωσσολογίας οι εξελίξεις αυτές συνέβαλαν στη στροφή προς ολιστικές αντιλήψεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνοντας έμφαση στο κείμενο και στο ρόλο του συγκειμένου (context) και της επικοινωνιακής περίστασης (Κουτσογιάννης, 2014). Κάθε κείμενο παράγεται και ερμηνεύεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστασιακών και κοινωνικών πλαισίων και επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία, δηλαδή την επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού στόχου (Αρχάκης, 2005), γεγονός που σχετίζεται με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο και η διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής με αποτέλεσμα ένα κείμενο να χαρακτηρίζεται πια ως αποτελεσματικό ή μη και όχι ως σωστό ή λάθος (Κωστούλη, 2001). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται η κειμενογλωσσολογική θεωρία, η οποία αποτελεί μια συνολική προσέγγιση που συνεξετάζει και τους τρεις παράγοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου, συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης και θεωρεί βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου το κείμενο και όχι τη λέξη ή την πρόταση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999; Ματσαγγούρας, 2009). Η αντίληψη αυτή γνωστή και ως κειμενοκεντρική οδηγήθηκε μαζί με την επικοινωνιακή προσέγγιση σε σταδιακή αλλαγή, με τις επικοινωνιακές αντιλήψεις να υιοθετούν τη διάσταση της κειμενικότητας και τις κειμενοκεντρικές να πλησιάζουν σε επικοινωνιακού τύπου προσεγγίσεις (Κουτσογιάννης, 2014).

Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών ως κριτήρια αποτελεσματικότητας του κειμένου θεωρούνται: α. η γλωσσική και νοηματική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις προτάσεις που συγκροτούν το κείμενο β. η ένταξη του στο εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας και γ. η εμφάνιση

των προτάσεων με τη μορφή ενός τύπου κειμένου (Κωστούλη, 2001). Πλέον, στο επίπεδο της ανατροφοδότησης στο γραπτό λόγο των μαθητών προτείνεται στη διεθνή βιβλιογραφία η ισορροπημένη έμφαση σε τομείς, όπως το περιεχόμενο, η δομή, η οργάνωση, η γλώσσα και το ύφος του κειμένου (Ferris, 2003; Hyland & Hyland, 2006). Με κριτήριο, λοιπόν, την επίτευξη της κειμενικότητας ορίζονται ως λάθη οι αποκλίσεις της δομής και του ύφους των κειμένων σε σχέση με το περιεχόμενο, το επικοινωνιακό περικείμενο και το σκοπό συγγραφής τους (Ματσαγγούρας, 2009).

Η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του γραπτού λόγου: Η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση του γραπτού λόγου ενσωματώνει και τις δύο παραπάνω διαστάσεις δίνοντας, ωστόσο, έμφαση στην κοινωνική - πολιτισμική διάσταση της παραγωγής του (Beck, 2009). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990, η γραμματική και ευρύτερα οι γνώσεις για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό και κοινωνικό περίγυρο, καθώς τα κείμενα δε θεωρούνται ουδέτερα αλλά μέρος της ευρύτερης μεταβαλλόμενης κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2014). Έτσι, η διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου θεωρείται απόρροια του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο παράγεται (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006) και στόχος του σχολείου είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, της ικανότητας να αξιοποιούν τη λεξικογραμματική ως μέσο ανάγνωσης της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2014). Η διδασκαλία και η εκμάθηση της γλώσσας στο πλαίσιο αυτό συνδέεται α. με την έννοια της *παιδαγωγικής του γραμματισμού,* σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαία η σύνδεση της γλώσσας με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και η εξοικείωση των μαθητών με διάφορους τύπους λόγου και β. με την έννοια *της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών*, η οποία δίνει έμφαση στη γλωσσική πολυμορφία και στις δεξιότητες προσέγγισης κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοημάτων σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2007). Η ανατροφοδότηση που δεν εμπλέκει τους μαθητές στην κριτική προσέγγιση του κειμένου και στην εμβάθυνση στο κείμενο δεν θεωρείται πλέον βοηθητική για τους μαθητές (Lavelle et.al., 2002; Parr & Timperley, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω απορρίπτεται η αποπλαισιωμένη διδασκαλία του γραπτού λόγου με τη μορφή των παραδοσιακών εκθέσεων και δοκιμίων και αναγνωρίζεται η δυνατότητα έκφρασης των ιδεών των μαθητών με τη χρήση κατάλληλων κοινωνιογλωσσικών, κειμενικών και ρητορικών συμβάσεων (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008). Η παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, αποτελεί κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση συγγραφέα - αναγνώστη σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Murphy, 2000). Έτσι, στην ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η ερμηνεία που δίνουν οι διδάσκοντες με βάση τα χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συμβάσεις που υπηρετεί ένα γραπτό κείμενο, στοιχεία τα οποία απαιτείται να συνυπολογίζονται στα κριτήρια με τα οποία το αξιολογούν (Parr & Timperley, 2010). Αυτά συνδέονται με την επίτευξη της κειμενικής επάρκειας του γραπτού λόγου, η οποία εξαρτάται από διάφορες αλληλοσυνδεόμενες πτυχές όπως: η τήρηση των

συμβάσεων της κειμενικής ποικιλίας, η γνώση της οργάνωσης κειμενικών ειδών, η εξοικείωση με τη διάκριση του τρόπου του λόγου σε προφορικό και γραπτό και η αλληλεξάρτηση του κειμένου με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη στο πλαίσιο της "κειμενικής στάσης" (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006). Σύμφωνα με τη Murphy (2000) η ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του μαθητή ως συγγραφέα και του διδάσκοντος ως αναγνώστη.

3. Η σύγχρονη θεώρηση της διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης

Η μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική προσέγγιση του λάθους και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού οδήγησαν στην ανάγκη εφαρμογής ενός νέου τύπου ανατροφοδότησης από τους διδάσκοντες κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου.

Με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το οποίο καθιστά τη διόρθωση του λάθους μια διαδικασία μέσα από την οποία επιτελείται η ανατροφοδότηση στη διαδικασία μάθησης (Ράπτη, 2002). Για το λόγο αυτό η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται από πολλούς ερευνητές και μελετητές στη διεθνή βιβλιογραφία και ως "αξιολόγηση για τη μάθηση" (assessment for learning) σε αντιδιαστολή με την τελική/αθροιστική αξιολόγηση που ορίζεται και ως "αξιολόγηση της μάθησης" (assessment of learning) (Brown et al., 2012; Lee, 2007; Parr & Timperley, 2010; Volante, 2010). Ειδικότερα, ενώ η τελική/αθροιστική αξιολόγηση υπηρετεί περισσότερο αξιολογικές λειτουργίες και αφορά συνήθως στο τέλος μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ποιοτικό χαρακτήρα και αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην ίδια τη διαδικασία μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης, προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Tunstall & Gipps, 1996). Συνεπώς, η αναπλαισίωση της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως μιας κοινωνικής και συνεργατικής δραστηριότητας συνέβαλε στο να δοθεί έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή και στη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα (Parr & Timperley, 2010; Shepard, 2000). Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής καλείται να αξιολογεί τη δική του πρόοδο μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης (Nicol & Macfarlane - Dick 2006, Brown et al. 2012), με αποτέλεσμα να προκύπτει μια νέα υποκατηγορία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η "αξιολόγηση ως μάθηση" (assessment as learning), η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Fleming, 2006; Volante, 2010).

Από το γενικότερο πλαίσιο της αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης που εκτέθηκε παραπάνω προκύπτουν αντίστοιχα οι δύο γενικές κατηγορίες της ανατροφοδότησης στο γραπτό λόγο των μαθητών: η αξιολογική (evaluative feedback) και η διαμορφωτική

ανατροφοδότηση (formative feedback). Σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007) μια βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες έγκειται στο γεγονός ότι η αξιολογική ανατροφοδότηση αναφέρεται στο βαθμό που ένα γραπτό έχει ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του διδάσκοντος και αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως τελικό προϊόν (product-oriented writing). Η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αντλεί τις αρχές της από το "γράψιμο ως διαδικασία", προϋποθέτει μια ερευνητική στάση του αναγνώστη απέναντι στο γραπτό κείμενο και επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των γραφόντων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών ανατροφοδότησης σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007):

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της αξιολογικής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης

Αξιολογική ανατροφοδότηση	Διαμορφωτική ανατροφοδότηση
γενικές αξιολογικές κρίσεις για ένα γραπτό υπό μορφή περίληψης ή παροχή βαθμού	εμπλέκει το μαθητή μέσα από ερωτήσεις σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού λόγου
ενασχόληση με λάθη στο προτασιακό επίπεδο κυριαρχεί ασαφή αντίληψη για ένα "ιδανικό" γραπτό	δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και τη δομή του γραπτού λόγου δίνει έμφαση στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του γράφοντος
η ευθύνη της διόρθωσης ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό	η διόρθωση αφορά και το μαθητή μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του γραπτού του
αντιμετωπίζει το «γράψιμο ως τελικό προϊόν»	αντλεί τις αρχές της από το «γράψιμο ως διαδικασία»

Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν την κατηγορία της αξιολογικής ανατροφοδότησης ανάγουν τη διδακτέα ύλη ως αυτοσκοπό της διδασκαλίας και συνδέουν τη διόρθωση με την έννοια της αριστείας (Tunstall & Gipps, 1996). Η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου στο πλαίσιο αυτό καθιστά το διδάσκοντα προσηλωμένο στην ιδέα του ιδανικού γραπτού παρά στην εξέλιξη του μαθητή μέσα από συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (McGarrell & Verbeem, 2007).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης δίνεται έμφαση όχι μόνο στην αποτύπωση της προόδου του μαθητή, αλλά και σε συγκεκριμένες προτάσεις εναλλακτικής διατύπωσης των λαθών και αναθεώρησης του γραπτού λόγου από τον ίδιο το μαθητή. Ο διδάσκων αναπτύσσει μια ερευνητική και όχι κανονιστική στάση απέναντι στο κείμενο, γεγονός που δίνει το περιθώριο στο μαθητή να εμβαθύνει στα λάθη του γραπτού λόγου και να αναπτύξει δεξιότητες αναθεώρησης του σε ένα πιο βαθύ επίπεδο ενασχόλησης με το κείμενο (McGarrell & Verbeem, 2007). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο απαιτητικός και πιο εξειδικευμένος από την απλή καταγραφή της επίδοσης ενός μαθητή στην

παραγωγή γραπτού λόγου και σχετίζεται α. με τον εντοπισμό της απόστασης ανάμεσα σε ένα τρέχον μαθησιακό επίπεδο και στο επιθυμητό β. με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η οποία προϋποθέτει την εξοικείωση τους τόσο με τους επικοινωνιακούς σκοπούς του εκάστοτε γραπτού κειμένου όσο και με τα γλωσσικά και κειμενικά χαρακτηριστικά του (Parr & Timperley 2010:71).

Ειδικότερα, οι Peterson και McClay (2010), αξιοποιώντας το γενικότερο πλαίσιο που προτείνουν οι Nicol και Macfarlane - Dick (2006) για την εφαρμογή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στη διδακτική πράξη, προτείνουν για τους διδάσκοντες: α. τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε συνεργασία με το μαθητή, β. την υιοθέτηση πρακτικών αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου, γ. τη διεξαγωγή προφορικών συζητήσεων στο γραπτό λόγο των μαθητών, ώστε να ελέγχουν ενδεχόμενες παρερμηνείες στη διαδικασία της ανατροφοδότησης και δ. τη σύνδεση της ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου με την ικανότητα των μαθητών ως συγγραφείς, προκειμένου η έμφαση να δοθεί στη μελλοντική τους εξέλιξη στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά, η μετατόπιση της έμφασης από το παραδοσιακό πλαίσιο της "αξιολόγησης της μάθησης" στη σύγχρονη θεώρηση της "αξιολόγησης για τη μάθηση" προϋποθέτει τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών ανατροφοδότησης από τους διδάσκοντες, οι οποίες ενσωματώνουν διαδικασίες αναστοχασμού των μαθητών και των διδασκόντων πάνω στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Benett, 2011). Ειδικότερα, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι αναγκαία η δημιουργική αξιοποίηση του λάθους και η εφαρμογή στρατηγικών από τους διδάσκοντες ουσιαστικής ενίσχυσης του ανατροφοδοτικού του ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beck, S. W. (2009). Composition across secondary and post-secondary contexts: cognitive, textual and social dimensions. *Cambridge Journal of Education, 39*(3), 311- 327.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education*: *Principles Policy and Practice, 18*(1), 5-25.

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. *Tesol Quarterly*, *35*, 341-351.

Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education, 28*(7), 968-978.

Chuang, W. 2009. The Effects of Four Different Types of Corrective Feedback on EFL Students'Writing in Taiwan. *Dayeh University Bulletin, 4*, 123-128

Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing, 16*(4), 274-292.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982) *Language Two*, New York: Oxford University

Press

Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman Keys to Language Teaching. Harlow: Longman.

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, *1*(1), 3-18.

Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students.* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Ferris, D. R. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in Sla. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 181-201.

Fleming, M. (2006). Evaluation and Assessment. Preliminary Study Languages of Edcuation. Retrieved November 26, 2014 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_EN.doc

Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century*: *Sociocultural perspectives on the future of education (pp.73-83)*. London : Blackwell.

Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory and Research. *Research Paper Series*,1. Centre for Research in International Education. Retrieved June 14, 2014 from http://www.crie.org.nz.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford University Press.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). State-of-the-art review on ‘‘Feedback in second language students’ writing’’. *Language Teaching*, *39*(2), 83-101.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, *8*(1), 17-27.

Kim, J. (2005). The effects of a Constructivistic Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Educational Review*, *6*(1), 7-16.

Lavelle, E., Smith, J., & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(3), 399-418.

Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, *12*(3), 180-198.

Lee, I. (2008). Understanding teachers’ written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, *17*(2), 69-85.

McGarrell, H., & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, *61*(3), 228-236.

Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: is there a student in the room? Assessing Writing *7*, 79–90.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and

learning and student progress. *Assessing Writing*, *15*(2), 68-85.

Peterson, S.S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing. 15*, 86-99.

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, *29*(7), 4-14.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, *22*(4), 389-404.

Volante, L**.** (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, *31*(4), 66-75.

Wang, P. (2008). Exploring Errors in Target Language* Learning and Use: Practice Meets Theory. *English language Teaching*, 1(2), 182-187.

White, R.V. (1988). Academic writing: Process and product. In P. C. Robinson (Ed.) *Academic writing: Process and product* (pp.114-118). London: Modern English Publications.

Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, *19*(1), 79-101.

Zohar, A., & Aharon-Kravetsky, S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(7), 829-855.

Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της.* Αθήνα : Κέδρος.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Πατάκης.

Ασκιανάκη, Κ. & Γιαννοπούλου, Α. & Βιολέτης, Α. (2007). Η αξιοποίηση του λάθους των μαθητών στη διδασκαλία με την υπολογιστική τεχνολογία. Στο *Ερευνητικό πρόγραμμα: Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* (σ.59-67). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπιση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ*, *1*, 159-177.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.):Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βοσνιάδου Σ., Brewer W.F. (1994), Θεωρίες Αναδιοργάνωσης της Γνώσης. Στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Β΄ τόμος: Σκέψη. Gutenberg : Αθήνα.

Γεωργακοπούλου Α., & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Γούτσος, Δ. & Μπακάκου - Ορφανού, Α. (2006) Η κειμενική στάση κατά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. *Γλωσσολογία 17*, 127-141.

Κακριδή, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.2

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωση, Τεύχος 3, γ΄έκδοση.: Κλάδος ΠΕ02* (σ. 81-113). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης και Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. 2004. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μοσχονάς, Σ. Α. (2003) . Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά (Επ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.

Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Δ.Ο.Ε. – Ι.Π.Ε.Μ., 3, 15-29.

Οικονόμου, Π., (2008). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου, Σ. (2008). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επ.), *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σ.623-644). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της Μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, μνήμη, αναπαράσταση της γνώσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα : Gutenberg

Σφυροέρα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *Κλειδιά και αντικλείδια.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φουντοπούλου, Μ., Ζ. (2001). Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χατζηδάκη (Επ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας,* (σ. 443-450) Αθήνα: Ατραπός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007.) Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποίηση τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. Στην

ηλεκτρονική διεύθυνση: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles.html

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-56.

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

School self-evaluation: Views of headmasters and teachers of primary education

Βασιλική Πατένταλη, *Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια Δημ. Σχ. Αδριανής -Νικηφόρου, MSc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, Παν. Λευκωσίας, patevas@yahoo.gr*

Vasiliki Patentali, *Headmaster of the Primary School of Adriani-Nikiforos, Drama, MSc in Educational Leadership and Management, University of Nicosia, patevas@yahoo.gr*

Abstract: An imperative request to upgrade the quality of education is raised in the modern Greek reality. The concepts of quality and efficiency have been the subject of numerous international investigations in order for the characteristics of effective schools to be identified. Therefore emerged the factors which should be evaluated so as a school may be regarded as effective or not. The application of self-evaluation of the school is an effort that will assess the quality indicators of the educational work and will enable the feedback and then the formulation of action plans for further improvement of the educational work.

In the present study the views of teachers and directors of Primary Education on the self-assessment of the school were investigated, conclusions were reached and proposals were made so as this alternative form of evaluation to assert central position in the Greek educational system. The findings of the study indicated that the views of teachers on the self-evaluation of the school are not clear. While they consider necessary the application of self-assessment for the improvement of the provided educational work, however they express strong reservations about the objectives the self-assessment pursues and the results it will achieve. On the other hand, directors are more convinced than teachers that the self-evaluation has a feedback-improver character and therefore wish to implement it. At this time to overcome the barriers of its implementation the consensus of the parties involved is necessary as well as the political will for its effective implementation.

Keywords: self-evaluation, school unit, views

Περίληψη: Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα προβάλλει επιτακτικά το αίτημα για αναβάθμιση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι έννοιες της ποιότητας και της

αποτελεσματικότητας αποτέλεσαν το αντικείμενο πλήθους ερευνών διεθνώς, προκειμένου να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Ως εκ τούτου αναδείχτηκαν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι πρέπει να αξιολογούνται, ώστε ένα σχολείο να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό ή μη. Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα αποτελεί μία προσπάθεια να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ένα «φιλικό» σύστημα αξιολόγησης, που θα αποτιμά τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και θα δίνει τη δυνατότητα της ανατροφοδότησης και στη συνέχεια της διαμόρφωσης σχεδίων δράσης για περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εξήχθησαν συμπεράσματα και υποβλήθηκαν προτάσεις, ώστε η εναλλακτική αυτή μορφή αξιολόγησης να διεκδικήσει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ευρήματα της εργασίας έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι ξεκάθαρες. Ενώ θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις για τους στόχους που αυτή επιδιώκει και για τα αποτελέσματα που θα επιφέρει. Από την άλλη οι διευθυντές είναι περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς πεπεισμένοι ότι η αυτοαξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό-βελτιωτικό χαρακτήρα και γι’ αυτό επιθυμούν την εφαρμογή της σε μεγαλύτερο βαθμό απ’ ότι οι συνάδελφοί τους εκπαιδευτικοί.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, απόψεις

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες παγκοσμίως εκδηλώνεται η ανάγκη για την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις και προκλήσεις της σύγχρονης εποχής . Η σύγχρονη κοινωνία είναι πλέον μια μανθάνουσα κοινωνία και η σχολική μονάδα οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές, προσφέροντάς τους όλα τα απαραίτητα μέσα για συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεών τους και συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Μία διοικητική πρακτική η οποία μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μία συνεχώς αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα είναι αυτή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει εφαρμοστεί ήδη εδώ και πολλά χρόνια σε πολλές χώρες της Ευρώπης, κυρίως αγγλοσαξωνικές, στη χώρα μας όμως η υποχρεωτική εφαρμογή της θεσπίστηκε μόλις πριν λίγους μήνες και από τον Ιανουάριο του 2015 με την αλλαγή της κυβέρνησης έχει «παγώσει» η εφαρμογή της.

Είναι γεγονός ότι το ζήτημα της αξιολόγησης τις τελευταίες δεκαετίες, έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό . Εδώ και τριάντα δύο χρόνια, από το 1982, με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζεται καμιά μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο πέρασμα του χρόνου προσπάθειες έγιναν πολλές, όλες όμως έμειναν ανενεργές και παροπλισμένες, είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν σθεναρά και μαζικά, είτε γιατί η εκπαιδευτική ηγεσία δεν είχε την πολιτική βούληση να τις εφαρμόσει. Έχουν λοιπόν προταθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κι ένα από αυτά είναι κι εκείνο της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το μοντέλο τούτο εντάσσεται στα αναπτυξιακά μοντέλα αξιολόγησης, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης του σχολείου στο πλαίσιο των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης αποφάσεων για όλο και περισσότερα ζητήματα της εκπαίδευσης .

Το ΥΠΑΙΘ από το 1997 έχει ξεκινήσει τις προσπάθειες για την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες της επικράτειας. Με την Υπουργική απόφαση με Αρ. Πρωτ. 30972/Γ1/5-3-2013 (ΦΕΚ 614, τ.β΄/15-3-2013) και με την εγκύκλιο με Αρ. Πρωτ. 30973/Γ1/5-3-2013 καθορίζεται ότι από το σχολικό έτος 2013-14 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες υποχρεωτικά.

Το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), έχει τονίσει επανειλημμένως τη θέση της για την αξιολόγηση, ως «μία ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής αποτίμησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και συνολικά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιλά για μια αποτίμηση από τα «κάτω» που θα πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς συλλογικά και όχι από μονοπρόσωπα όργανα και θα έχει ως στόχο την ανίχνευση των προβλημάτων και το σχεδιασμό των αναγκαίων παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του δημόσιου σχολείου» (ΔΟΕ, 2014). Παρόλα αυτά η σύνδεση της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης με τους Νόμους των τελευταίων ετών Ν.3848/2010, Ν.4024/2011 και το Π.Δ. 152/2013 έχει οδηγήσει σε μια δριμύτατη αντιπαράθεση και διαμάχη μεταξύ ΥΠΑΙΘ και ΔΟΕ. Κυριαρχεί η άποψη, ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες αποτελεί το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης και της «εισβολής του νεοεπιθεωρητισμού» (Κάτσικας & Θεριανός, 2014).

Επομένως, οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων οφείλουν τη δεδομένη στιγμή να διαμορφώσουν άποψη και να αποφασίσουν για τη στάση που θα ακολουθήσουν.

Για να καταλήξουν θα πρέπει κατ’ αρχάς να είναι ενήμεροι και επιμορφωμένοι για αυτό το είδος της αξιολόγησης και είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίο να συμμετέχουν σ’ αυτήν οικειοθελώς. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει και οι φορείς που την υλοποιούν να είναι αξιόπιστοι και αντικειμενικοί. Επιπλέον, είναι ανάγκη να διαμορφώσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της, διαβεβαιώνοντας τους συμμετέχοντες, ότι τα στοιχεία και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη βελτίωση

του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη κατηγοριοποίηση των σχολείων και την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Επομένως, είναι απαραίτητο για την επιτυχή εφαρμογή της να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης , την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και γενικότερα την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία .

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η έννοια της αυτοαξιολόγησης

Σε μια περίοδο κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύεται ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων .

Οι Πασιαρδής, Πασιαρδή και Saunders (1999) αναφέρουν, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τούτο, γιατί παρέχει ανατροφοδότηση, που έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης, εκείνο όμως που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αυτό της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Πρόκειται για ένα σύστημα αξιολόγησης που στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση), καθώς θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο και γι αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους .

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε και η στροφή στη διοίκηση των οργανισμών σύμφωνα με την οποία εγκαταλείφθηκε η μονομέρεια της διοικητικής συμπεριφοράς και δόθηκε βαρύτητα στην συμμετοχική ηγεσία και διοίκηση. Η προσέγγιση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας νέας φιλοσοφίας διοίκησης, αυτήν της διοίκησης ολικής ποιότητας, πατέρας της οποίας θεωρείται ο Edward Deming . Η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία επιδιώκει τη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διοίκησης και αξιολόγησης του σχολείου σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης . Η διοίκηση ολικής ποιότητας προσεγγίζει τη σχολική μονάδα ως σύστημα και επομένως ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητα των διαφόρων υποσυστημάτων της. Εξάλλου, θεωρεί αναγκαία τη

συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης και κατάστρωσης βελτιωτικού σχεδίου δράσης και τονίζει, ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται με μικρά βήματα. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μία διοικητική πρακτική η οποία συστηματοποιεί τα τρία παραπάνω γνωρίσματα .

Οι Schildkamp and Visscher (2009) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση σχολείου ως μία διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών, η οποία ξεκινά από το ίδιο το σχολείο και έχει ως στόχο την αξιολόγηση της λειτουργίας του και του βαθμού πραγμάτωσης των στόχων του, ώστε να ληφθούν αποφάσεις βελτιωτικής δράσης. Ο MacBeath (1999) επεξηγεί ότι πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, που έχει ως στόχο να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί λοιπόν ένα μηχανισμό και μία διαδικασία με την οποία επιχειρείται η ανάπτυξη, καθώς αυτή, καταγράφοντας και συλλέγοντας πληροφορίες και αξιολογώντας τις παραμέτρους της σχολικής ζωής, αποκτά τη δυνατότητα να χαράξει σχέδιο δράσης, για τη διαχείριση των προβλημάτων της και τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Καπαχτσή, 2011). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2013) η αυτοαξιολόγηση βοηθά τη σχολική μονάδα να γνωρίσει τον εαυτό της, να συνειδητοποιήσει τις πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιτυγχάνεται ικανοποιητική εργασία αλλά και να εντοπίσει εκείνες που χρήζουν βελτίωση.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εάν επιθυμούμε, να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου προσδοκάται να είναι μια διαδικασία συμμετοχική . Η ιδέα λοιπόν πάνω στην οποία στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση είναι αυτή της συμμετοχής και της διάδρασης. Με την εμπλοκή τους τα άτομα που συμμετέχουν στην εφαρμογή της αναπτύσσουν τα αισθήματα της ευθύνης και της κυριότητας και υπηρετούν τους οργανισμικούς στόχους, επειδή τους θεωρούν και δικούς τους στόχους. Ενισχύεται λοιπόν κατ' αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη κινήτρων και η δέσμευσή τους για εφαρμογή στην πράξη βελτιωτικών σχεδίων δράσης .

Τα οφέλη από την υλοποίησή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, όπως αναφέρουν και οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» είναι πολλά και θα μπορούσε το πρόγραμμα με μία ή δύο λέξεις να περιγραφεί ως «πολύ εποικοδομητικό», «εξαιρετικά επιτυχημένο», «θαυμάσια πρωτοβουλία» και «γόνιμη διαδικασία» .

2. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, θα επιχειρήσει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για

το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

- Σε ποιο βαθμό οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες (ηλικία, φύλο, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ενημέρωση - γνώση για το θεσμό της αυτοαξιολόγησης, υπηρεσιακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, περιοχή σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός);

3. Μεθοδολογία

3.1 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας-Εργαλεία μέτρησης

Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της επισκόπησης πεδίου η οποία σύμφωνα με τους Cohen, Manion, and Morrison (2007) αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε από το Μάρτιο του 2014 ως τις αρχές Απριλίου. Αρχικά, έγινε η δοκιμαστική εφαρμογή της (pretest) η οποία θεωρήθηκε σκόπιμη, ώστε να διαπιστωθεί η πλήρης κατανόηση του εργαλείου από τους συμμετέχοντες ως προς το περιεχόμενό του. Οι τιμές test-retest που προέκυψαν από τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία του εργαλείου, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις ($p < .001$).

3.2 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS- έκδοση 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Αναλύσεις συχνοτήτων έγιναν σε όλες τις ποιοτικές μεταβλητές για να περιγραφούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απόψεις του δείγματος. Για την εξέταση της ύπαρξης πιθανών στατιστικών διαφορών μεταξύ των μέσων όρων δυο επιμέρους ομάδων του δείγματος (π.χ. άνδρες-γυναίκες, στελέχη εκπαίδευσης-απλοί εκπαιδευτικοί, κλπ) χρησιμοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Για την σύγκριση των συχνοτήτων δυο συνθηκών μιας ποιοτικής μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ2. Η διαδικασία crosstabs και το στατιστικό κριτήριο χ2 χρησιμοποιήθηκε επίσης για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας μεταξύ δυο ποιοτικών μεταβλητών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Cramer’s φ και V κατά περίπτωση για να εκτιμηθεί η ισχύς των σημαντικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Ο δείκτης Cronbach’s α χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση του βαθμού εσωτερικής συνοχής επιμέρους κλιμάκων των ερωτηματολογίου.

3.3 Δείγμα της έρευνας

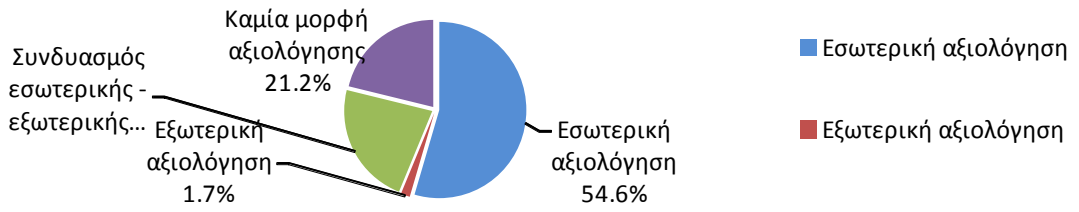
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 359 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (36.8% άντρες, N=132 άντρες, 63.2% γυναίκες, N=227) από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Η ανάλυση των δεδομένων που σχετίζεται με τη θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες στη σχολική μονάδα έδειξε ότι οι 317 είναι απλοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (88.3%) και οι 42 διευθυντές (11.7%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηματολογίων διανεμήθηκε στους Νομούς Δράμας και στην περιφέρεια σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης. Διανεμήθηκαν επίσης, ερωτηματολόγια στους Νομούς Αττικής, Σερρών, Κυκλάδων, Δωδεκανήσου, Χαλκιδικής, Αιτωλοακαρνανίας.

4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.3 Αναγκαία μορφή αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σε ποιο βαθμό θεωρούν αναγκαία καθεμία από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης στη σχολική μονάδα για τη βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Οι εναλλακτικές απαντήσεις αναφέρονταν στην εσωτερική αξιολόγηση, την εξωτερική, το συνδυασμό των δύο προαναφερθέντων και υπήρχε και η επιλογή «καμία μορφή αξιολόγησης».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (54.6%) θεωρεί την εσωτερική αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ένα αξιόλογο ποσοστό (22.6%) δείχνει τη προτίμησή του σε μία μορφή αξιολόγησης, η οποία αποτελεί συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό (21.2%) θεωρεί ότι καμία μορφή αξιολόγησης δεν είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και έπεται το ελάχιστο ποσοστό του 1.7% που επιλέγει την εξωτερική αξιολόγηση (Γράφημα 1).



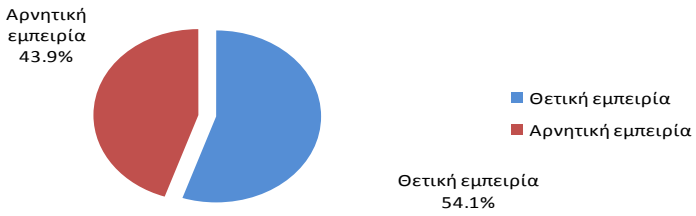
Γράφημα 1. **Ποσοστιαία κατανομή δείγματος σε σχέση με την επιλογή μορφής αξιολόγησης**

Τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινήσει από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται να εφαρμόσουν μία μορφή εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, η οποία θα έχει ως κύριο φορέα υλοποίησης το Σύλλογο Διδασκόντων (Nevo, 1994; Χαρακόπουλος, 1998; Sullivan και Glanz, 2000; Παμουκτσόγλου, 2003; Χαϊδεμενάκου, 2005; Γκανάκας, 2006; Αθανασίου και Ξηνταράς, 2008; Καπαχτσή, 2008; Κρέκης, 2012).

4.4 Συμμετοχή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στο παρελθόν

Αναφορικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σε διαδικασίες αυταξιολόγησης σχολικής μονάδας στο παρελθόν, τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι η πλειονότητα του δείγματος (72.7%) δεν έχει συμμετάσχει σε μία τέτοιου είδους διαδικασία και μόνο το 27.3% δηλώνει ότι κατά το παρελθόν συμμετείχε, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες, που εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα.

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι απόψεις των 96 εκπαιδευτικών, οι οποίοι στο παρελθόν υπηρετούσαν σε σχολεία που εφάρμοσαν την αυτοαξιολόγηση, για το αν θεωρούν την εμπειρία τους αυτή θετική, διίστανται (Γράφημα 2). Κυριαρχούν με μικρή διαφορά εκείνοι που θεωρούν την εμπειρία θετική με ποσοστό 54.1% και ακολουθούν με μικρή διαφορά και ποσοστό 43.9% όσοι τη θεωρούν αρνητική.



Γράφημα 2. **Ποσοστιαία κατανομή των εμπειριών των εκπαιδευτικών που είχαν συμμετάσχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης**

4.5 Εφαρμογή αυτοαξιολόγησης

Διερευνήθηκε επίσης η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το αν θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμοστεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης υποχρεωτικά, προαιρετικά ή καθόλου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών επιθυμεί να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, προαιρετικά με ποσοστά 62.1% και 50.0% αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών (42.9%) δηλώνει πως επιθυμεί η

αυτοαξιολόγηση να εφαρμοστεί υποχρεωτικά. Επομένως, από το δείγμα των διευθυντών μόνο το 7.1% δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να εφαρμοστεί καθόλου η αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, με ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (24.6%) δηλώνουν την αντίθεση τους στην εφαρμογή του θεσμού.

Πίνακας 1. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών και διευθυντών σε σχέση με το πώς θεωρούν πως πρέπει να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Εφαρμογή Αυτοαξιολόγησης	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
	Εκπαιδευτικοί		**Διευθυντές**	
Υποχρεωτικά	42	13.2%	18	42.9%
Προαιρετικά	197	62.1%	21	50.0%
Καθόλου	77	24.6%	3	7.1%
Σύνολο	317	100%	42	100%

Μέσω της εφαρμογής της διαδικασίας crosstabs εξετάστηκε εάν οι δυο μεταβλητές (διευθυντής: ναι-όχι, εφαρμογή αξιολόγησης: υποχρεωτικά-προαιρετικά-καθόλου) είναι εξαρτημένες μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχε σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών ($\chi^2(2) = 25.37$, $p < .001$) και η σχέση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική, αλλά όχι πολύ ισχυρή (Cramer's $V = .266$, $p < .001$).

Το εύρημα αυτό δεν μας εκπλήσσει διότι το ίδιο αποτέλεσμα απέδωσε και έρευνα του ΥΠΑΙΘ, και συγκεκριμένα του Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου με θέμα την «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (2008). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και η Καπαχτσή (2011), οι Vanhoof, Van Petegem και De Mayer αλλά και οι Κασιμάτη και Γιαλαμάς (2003).

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν, ότι δεν επιθυμούν να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση, κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα, αν θα άλλαζαν γνώμη σε περίπτωση που αυτή αποσυνδέονταν από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Από τους 80 συμμετέχοντες που απάντησαν «καθόλου» στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, το 38,75% δήλωσαν, ότι θα άλλαζαν γνώμη στην περίπτωση αυτή, ενώ το 61,25% ότι θα εξακολουθούσαν να υποστηρίζουν πως δεν επιθυμούν να εφαρμοστεί ο θεσμός.

4.6 Στόχοι της αυτοαξιολόγησης

Η ερώτηση δύο του ερωτηματολογίου αφορούσε στους στόχους με τους οποίους μπορεί να συνδέεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αυτοί λοιπόν οι στόχοι ομαδοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η επεξεργασία των δεδομένων. Ως κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν οι θέσεις του Υπουργείου που είναι υπέρ της αυτοαξιολόγησης της

σχολικής μονάδας και οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών που εκφράζουν τις αντιρρήσεις τους στον θεσμό. Έτσι, οκτώ απαντήσεις εντάχθηκαν σε μια νέα κατηγορία που στο εξής θα αναφέρεται ως «Θετικά» της αυτοαξιολόγησης και οι υπόλοιπες έξι σε μια κατηγορία που στο εξής αναφέρεται ως «Αρνητικά». Πιο συγκεκριμένα η κατηγορία «Θετικά» περιλάμβανε τις εξής απαντήσεις:

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνδέεται με τα παρακάτω:

1) Τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

2) Τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων(εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων).

3) Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4) Την ανάγκη λογοδότησης του σχολείου στην κοινωνία.

5) Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

6) Την ανάδειξη καλών πρακτικών των σχολικών μονάδων.

7) Την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

8) Την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο.

Ενώ η κλίμακα «Αρνητικά» περιλάμβανε τις απαντήσεις

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνδέεται με τα παρακάτω:

1) Την κατηγοριοποίηση των σχολείων.

2) Τη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών.

3) Την ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

4) Τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών.

5) Την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τα διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα.

6) Την πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Για την εξέταση του βαθμού εσωτερικής συνοχής χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε ότι και οι δυο κλίμακες είχαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής (θετικά: α = .85, αρνητικά: α = .80).

T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση των πιθανών διαφορών στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος των μέσων όρων τους μέσω *t*-test έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους τόσο στη μεταβλητή «θετικά» (t = -7.44, p < .001) όσο και στη μεταβλητή αρνητικά (t = 4.37, p < .001). Ειδικότερα, οι διευθυντές (ΜΟ=3.48±0.66) αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα θετικά της αυτοαξιολόγησης απ' ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ΜΟ=2.63±0.82). Ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί (ΜΟ=3.72±0.99) αναφέρουν σε

μεγαλύτερο βαθμό τα «αρνητικά» της αυτοαξιολόγησης απ' ότι οι διευθυντές (ΜΟ=2.89±1.18) του δείγματος.

Συσχετίζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή «εκπαιδευτικός» με τις εξαρτημένες μεταβλητές που ονομάσαμε «θετικά» της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν από καθόλου έως λίγο την αυτοαξιολόγηση με το στόχο της επίτευξης αυτονομίας στη σχολική μονάδα (63%), με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων (61%) και με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (45%). Μόνο το 25% αυτών πιστεύει, ότι η αυτοαξιολόγηση θα αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό έργο από πολύ έως πάρα πολύ. Με ποσοστά που κυμαίνονται από 54% έως 53% οι εκπαιδευτικοί και πάλι δηλώνουν, ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης θα βοηθήσει από λίγο έως καθόλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και μόνο το 23% περίπου αυτών έχει πειστεί, ότι μπορεί μιας τέτοιας μορφής αξιολογική διαδικασία να έχει θετικά αποτελέσματα. Αν όμως αθροίσουμε τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στις διαβαθμίσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» προκύπτουν αποτελέσματα που κυμαίνονται από 45%-55% σε όλους σχεδόν του στόχους που ονομάσαμε «θετικά» της αυτοαξιολόγησης και μόνο ο στόχος βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων λαμβάνει μικρότερο ποσοστό (39%). Αυτό σημαίνει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα και οι υπόλοιποι μισοί εκφράζουν την αντίθεσή τους, δηλώνοντας ότι αυτή μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των στόχων από καθόλου έως λίγο εκφράζοντας έτσι την επιφύλαξή τους για το πώς θα διαμορφωθούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της εφαρμογής της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα το οποίο αφορά στην ανάγκη λογοδότησης του σχολείου στην κοινωνία. Το 72% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τον παραπάνω στόχο από αρκετά έως πάρα πολύ. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης συνδέεται περισσότερο με την ανάγκη λογοδότησης του σχολείου απέναντι στην κοινωνία και λιγότερο με την ανάγκη ανάδειξης των αδύναμων στοιχείων μιας σχολικής μονάδας και στη συνέχεια την ανάπτυξη δράσεων για τη βελτίωσή τους. Το κυριότερο συμπέρασμα είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται ως προς το ποιοι είναι οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης.

Συσχετίζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή «εκπαιδευτικός» με τις εξαρτημένες μεταβλητές που ονομάσαμε «αρνητικά» της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν αρκετά έως πάρα πολύ την αυτοαξιολόγηση με την πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς (86%), με την προσπάθεια της πολιτείας να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς (80%), με την ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκομένων (80%), με την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών (80%), με την κατηγοριοποίηση των σχολείων που θα επιφέρει αυτή (77%) καθώς και με τη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωσή τους (74%).

Στις ίδιες διαπιστώσεις κατέληξαν ερευνητές στην Αγγλία, οι οποίοι αναφέρουν ότι οι αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας των σχολείων και η συνεχής προσπάθεια των

εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στους δείκτες ποιότητας τους οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση . Η συνεχής αξιολόγηση και κριτική που ασκείται στο έργο των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην πρόκληση άγχους, περιορίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους τους και τους οδηγεί στο να εγκαταλείψουν πρόωρα το επάγγελμα . Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο στην Αγγλία να υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών για να διδάξουν στα σχολεία και αναγκάζεται η κυβέρνηση να προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές ή συμβασιούχους, για να καλύψει τα κενά . Άγγλοι ερευνητές αναφέρουν μάλιστα, ότι στην Αγγλία ο ανταγωνισμός των σχολείων είναι τόσο μεγάλος που το ένα τρίτο των γονέων δεν καταφέρνει να εγγράψει το παιδί του στο σχολείο της επιλογής τους .

Όσον αφορά το εύρημα, ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών, με τη χειραγώγησή τους καθώς και με την ενοχοποίησή τους, μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός, ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει συνδεθεί με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία. Είναι γνωστό άλλωστε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς. Η Εθνική Ένωση Δασκάλων της Αγγλίας (National Union of Teachers) αναφέρει, ότι το σύστημα αξιολόγησης στη χώρα τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο τιμωρητικό και λιγότερο υποστηρικτικό και δε συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων . Στη Σουηδία η Διεύθυνση Επιθεώρησης (Skolverket) υποστηρίζει, ότι ένα από τα αρνητικά αποτελέσματα του συστήματος της αξιολόγησης που εφαρμόζεται, είναι και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας τους. Οι συνθήκες αυτές αφορούν στο εργασιακό τους ωράριο και στο ύψος των αποδοχών τους και εξαρτώνται από την απόδοση του καθενός .

Συσχετίζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή «διευθυντής» με τις εξαρτημένες μεταβλητές που ονομάσαμε «θετικά» της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνουμε, ότι τα ποσοστά των διευθυντών που θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την κατηγορία «θετικά» είναι αρκετά διαφοροποιημένα από εκείνα των εκπαιδευτικών. Το 93% των διευθυντών θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο από αρκετά έως πάρα πολύ, το 88% με την ανάδειξη καλών πρακτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το 84% με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το 81% θεωρεί ότι συνδέεται με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων και την ανάπτυξη αυτονομίας στη σχολική μονάδα, το 79% με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τέλος το 72% με την ανάγκη λογοδότησης του σχολείου στην κοινωνία. Τα δεδομένα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συσχετίζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή «διευθυντής» με τις εξαρτημένες μεταβλητές που ονομάσαμε «αρνητικά» της αυτοαξιολόγησης διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των διευθυντών είναι πιο χαμηλά από εκείνα των εκπαιδευτικών ως προς την παραπάνω συσχέτιση.

Οι διευθυντές λοιπόν, συνδέουν από αρκετά έως πάρα πολύ λίγο την αυτοαξιολόγηση με την προσπάθεια της πολιτείας για κατηγοριοποίηση των σχολείων (55%), για την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών (52%), για την ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία (50%), για τη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση τους (48%) καθώς και για τη χειραγώγησή τους (45%). Το 74% των διευθυντών συνδέοντας από αρκετά έως πάρα πολύ την αυτοαξιολόγηση με την πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς, συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης θα προκαλέσει πρόσθετο άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς. Καταλήγουν μάλιστα σε αυτή τη διαπίστωση, είτε γιατί έχουν παρατηρήσει ήδη τέτοιου είδους συμπεριφορές από αυτούς με την ανακοίνωση της γενίκευσης της εφαρμογής του θεσμού, είτε γιατί εκτιμούν, ότι αυτό θα συμβεί, επηρεασμένοι από παλιότερες καταστάσεις αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στον εργασιακό τους χώρο.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι είναι πολύ υψηλό των ποσοστό των εκπαιδευτικών που συνδέει την αυτοαξιολόγηση με όλα αυτά που αναφέραμε ως αρνητικά, ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των διευθυντών συνδέει την αυτοαξιολόγηση με τα θετικά. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι ακόμη και οι διευθυντές φαίνονται να είναι προβληματισμένοι και εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για τα αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει σε κάποιους τομείς και έτσι δικαιολογούνται τα σημαντικά ποσοστά που αποδίδουν στην κατηγορία αρνητικά. Στις ίδιες περίπου διαπιστώσεις κατέληξε και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) σύμφωνα με την οποία παρατηρείται διχογνωμία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τους στόχους που η αξιολόγηση επιδιώκει.

Ο έλεγχος *t*-test χρησιμοποιήθηκε επίσης για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στις μεταβλητές «θετικά» και «αρνητικά» της αυτοαξιολόγησης, ανάμεσα στους συμμετέχοντες του δείγματος που είχαν αυξημένα προσόντα και σε αυτούς που δεν είχαν. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων. Στη μεταβλητή «θετικά» (t = -3.46, p < .05), αυτοί που είχαν αυξημένα προσόντα (ΜΟ=2.98±0.90) αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα θετικά της αυτοαξιολόγησης απ' ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν προσόντα (ΜΟ=2.63±0.80). Αντίθετα, στη μεταβλητή «αρνητικά» (t = 2.27, p < .05) εκείνοι που δεν είχαν κανένα επιπλέον τίτλο σπουδών (ΜΟ=3.70±1) αναφέρουν τα αρνητικά της αυτοαξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι αυτοί που είχαν αυξημένα προσόντα (ΜΟ=3.43±0.99).

Η συσχέτιση των προαναφερθέντων εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» έδειξε ότι οι γυναίκες αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άνδρες ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται περισσότερο με τα «αρνητικά» παρά με τα «θετικά». Μία πιθανή ερμηνεία ίσως να αποτελεί το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο επιφυλακτικές από τη φύση τους και αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε αλλαγή με σκεπτικισμό εξαιτίας της ιδιοσυγκρασίας τους.

4.5 Επιμόρφωση για την αυτοαξιολόγηση

Αναφορικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή οποιαδήποτε άλλης μορφής επιμόρφωση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80.1%) δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει καμιά επιμόρφωση για το νέο αυτό θεσμό, ενώ στην περίπτωση των διευθυντών το ποσοστό αυτών που έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση ανέρχεται στο 59.5% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών και διευθυντών σε σχέση με την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει

Επιμόρφωση - Σεμινάρια	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
	Εκπαιδευτικοί		**Διευθυντές**	
ΝΑΙ	63	19.9%	25	59.5%
ΟΧΙ	254	80.1%	17	40.5%
Σύνολο	317	100%	42	100%

Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και στις έρευνες των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα καθώς και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008).

T - test ανεξάρτητων δειγμάτων έγινε ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης και στους απλούς εκπαιδευτικούς, στα δεδομένα που προέρχονταν από την ερώτηση *«σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένοι – επιμορφωμένοι για να εφαρμόσετε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στη σχολική σας μονάδα».* Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες (t = -3.906, p < .001) με τα στελέχη εκπαίδευσης να θεωρούν ότι είναι περισσότερο ενημερωμένοι (MO = 3.00 ± 1.13) απ' ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί (MO = 2.29 ± .99).

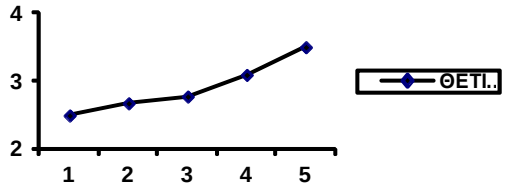
Κατόπιν έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί ο βαθμός επίδρασης της ενημέρωσης –επιμόρφωσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση ως προς τα θετικά και αρνητικά της.

Για να εξεταστεί η επίδραση του διαφορετικού βαθμού ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα θετικά και αρνητικά της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές, τις μεταβλητές «θετικά» και «αρνητικά» και ανεξάρτητη μεταβλητή τη μεταβλητή «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε επιμορφωμένος-ενημερωμένος, για να εφαρμόσετε την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην σχολική σας μονάδα» (1, 2, 3, 4, 5). Το τεστ του Sheffe χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «βαθμός ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» τόσο στα «θετικά» $F(4,354) = 6.12$, $p < .001$, $\eta^2 = .065$ όσο και στα «αρνητικά» $F(4,354) = 6.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$ της αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 3, Γράφημα 3.1 & 3.2).

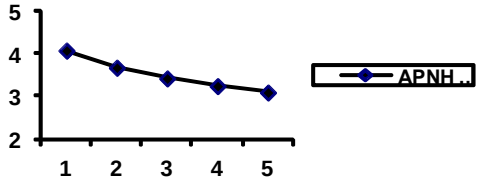
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα «θετικά» και «αρνητικά» της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τον διαφορετικό βαθμό ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σημείωση: Μέσοι όροι που μοιράζονται ίδιους δείκτες δεν διαφέρουν σε επίπεδο σημαντικότητας .05

	Βαθμός ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών				
	1	2	3	4	5
Θετικά	$2.49\pm.81_{\alpha}$	$2.67\pm.73_{\alpha\beta}$	$2.77\pm.76_{\alpha\gamma}$	$3.09\pm1.12_{\beta\gamma}$	$3.50\pm1.12_{\gamma}$
Αρνητικά	$4.07\pm.88_{\alpha}$	$3.67\pm1.0_{\alpha\beta}$	$3.42\pm.99_{\beta}$	$3.24\pm1.13_{\beta}$	$3.09\pm1.34_{\beta}$



Γράφημα 3.1



Γράφημα 3.2

Σε γενικές γραμμές, παρά το γεγονός ότι δεν προέκυψαν στατιστικές διαφορές μεταξύ όλων των ομάδων και στις δυο εξαρτημένες μεταβλητές, παρατηρήθηκε η τάση να αυξάνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαξιολόγηση όσο αυξάνεται ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης που δηλώνουν, ενώ απεναντίας η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών να μειώνεται όσο αυξάνεται ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης.

Προκύπτει λοιπόν ότι η θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αυξάνεται, όσο αυξάνεται και ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ αντίθετα η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μειώνεται, όσο αυξάνεται ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης. Το εύρημα αυτό δεν μας εκπλήσσει, καθώς έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση και του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών .

4.6 Φορέας επιμόρφωσης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα από ποιον φορέα επιθυμούν να επιμορφωθούν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, λοιπόν, επιθυμούν να επιμορφωθούν από ειδικούς επιστήμονες (67.2%). Ένα σημαντικό ποσοστό (21.1%) επιλέγει

από το Σχολικό Σύμβουλο και μόνο το 10.1% επιθυμεί από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πίνακας 4).

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει ότι οι απαντήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται από εκείνες των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι διευθυντές (50%) επιθυμούν να επιμορφωθούν από το σχολικό σύμβουλο. Το 42.9% αυτών επιλέγει την επιμόρφωση από ειδικούς επιστήμονες και το 4.8% δηλώνει ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί «από συνάδελφο εκπαιδευτικό».

Πίνακας 4. Ποσοστιαία κατανομή δείγματος ως προς το φορέα από το οποίο επιθυμούν να επιμορφωθούν σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Φορέας Επιμόρφωσης	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
	Εκπαιδευτικοί		**Διευθυντές**	
Από Σχολικό Σύμβουλο	67	21.1%	21	50.%
Από Διευθυντή Σχολείου	32	10.1%	1	2.4%
Από ειδικούς επιστήμονες	213	67.2%	18	42.9%
Από κάποιον άλλο	5	1.6%	2	4.8%
Σύνολο	317	100%	42	100%

4.7 Κύρια πηγή ενημέρωσης

Στο ερώτημα «από ποια κυρίως πηγή προέρχεται η ενημέρωσή σας για θέματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (5).

Πίνακας 5. Ποσοστιαία κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών και διευθυντών ως προς τη πηγή από την οποία έχουν κυρίως ενημερωθεί σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης

Κύρια πηγή ενημέρωσης	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
	Εκπαιδευτικοί		**Διευθυντές**	
Βιβλία και άρθρα	26	8.2%	10	23.8%
Διαδίκτυο	111	35.0%	9	21.4%
Συζητήσεις με συναδέλφους	126	39.7%	8	19.0%
Από συνδικαλιστικούς φορείς	36	11.4%	5	11.9%
Επιμορφωτικά σεμινάρια	12	3.8%	7	16.7%
Κάτι άλλο	6	1.9%	3	7.1%
Σύνολο	317	100%	42	100%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 5 οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η κύρια πηγή ενημέρωσής τους, με ποσοστό 39.7%, είναι οι συζητήσεις που έχουν κάνει με συναδέλφους τους, ακολουθεί το διαδίκτυο με ποσοστό 35% και οι συνδικαλιστικοί φορείς με ποσοστό 11.4%. Ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν ενημερωθεί από βιβλία και άρθρα (8.2%) καθώς και από επιμορφωτικά σεμινάρια (3.8%).

Οι δηλώσεις των διευθυντών είναι αρκετά διαφοροποιημένες από αυτές των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι δηλώνουν ότι η κύρια πηγή ενημέρωσής τους είναι βιβλία και άρθρα με ποσοστό 23.8%. Παρόμοια όμως αποτελέσματα συγκεντρώνουν και οι κατηγορίες «Διαδίκτυο» (21.4%), και «Συζητήσεις με συναδέλφους» (19%) και επιμορφωτικά σεμινάρια (16.7%). Όσοι δηλώνουν ότι έχουν ενημερωθεί από συνδικαλιστικούς φορείς κυμαίνονται στο ίδιο ποσοστό με αυτό των εκπαιδευτικών (11.9%). Παρατηρείται λοιπόν, μία προσπάθεια από μέρους των διευθυντών να ενημερωθούν από έγκυρες και αξιόπιστες πηγές για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να υλοποιήσουν αποτελεσματικά την εφαρμογή του θεσμού, αφού σύμφωνα με την εγκύκλιο 1900089/Γ1/10-12-2013 υπεύθυνος για την εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι ο διευθυντής του σχολείου με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη του Σχολικού Συμβούλου και τη διοικητική των Διευθυντών Διευθύνσεων.

4.8 Λόγοι για τη μη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης

Στη συνέχεια η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της συχνότητας των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θεωρούν ότι ευθύνονται για τη μη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν μεταξύ τους, με ποσοστά 77.9% και 88.1% αντίστοιχα, ότι η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί το σημαντικότερο λόγο για τον οποίο δεν θα εφαρμοστεί στο μέλλον η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Υψηλά ποσοστά επίσης δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού από την κεντρική διοίκηση (68.5%), στις συχνές αλλαγές στο Υπουργείο Παιδείας (67.9%) καθώς και στην έλλειψη πολιτικής βούλησης (58.7%). Από τη μεριά τους οι διευθυντές αποδίδουν υψηλά ποσοστά στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία (78.5%), αλλά συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς αποδίδοντας και αυτοί στους λόγους που προαναφέρθηκαν παραπάνω σημαντικά ποσοστά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους ότι η πολιτική ηγεσία θα ευθύνεται αν στο μέλλον δε θα εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξε και η έρευνα του Γκανάκα σύμφωνα με την οποία οι λόγοι μη εφαρμογής κάποιου αξιολογικού συστήματος από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (1982) έως σήμερα, οφείλονται στην ηγεσία του ΥΠΑΙΘ. Τα ευρήματα της έρευνας αναφέρουν ότι 71% των διευθυντών θεωρεί από αρκετά έως πάρα πολύ ότι η αυτοαξιολόγηση θα προσθέσει σε αυτούς επιπλέον φόρτο εργασίας και

για αυτό υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος λόγος αποτελεί έναν από τους πιθανούς λόγους μη εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι και οι δύο ομάδες με ποσοστά 19.9% οι εκπαιδευτικοί και 21.4% οι διευθυντές θεωρούν «την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» το πιο ασήμαντο ίσως λόγο για τη μη εφαρμογή του θεσμού, θέλοντας ταυτόχρονα να δηλώσουν έμμεσα ότι δεν τους φοβίζει η συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

5. Εισηγήσεις

Η επεξεργασία των δεδομένων σε συνδυασμό με τις γενικότερες θεωρητικές αντιλήψεις αλλά και πρακτικές που ισχύουν και εφαρμόζονται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μας οδηγούν στο να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις, προϋποθέσεις θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε, που απαιτούνται, αν επιθυμούμε, η εφαρμογή και γενίκευση πλέον του θεσμού της αυτοαξιολόγησης να στεφθεί με επιτυχία και να συμβάλλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να στηρίξει την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, ώστε η εφαρμογή της να μην καταλήξει να αποτελεί μια διεκπεραιωτική διαδικασία, μία τυπική θεσμική υποχρέωση.

6. Κρίνεται απαραίτητο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης. Από την έρευνα άλλωστε φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα διατίθενται θετικότερα προς την αυτοαξιολόγηση. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με την αξιολόγηση στα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων. Επίσης μορφές επιμόρφωσης οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση όπως επίσης και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Η στήριξη από εκπαιδευτικούς φορείς (Σχολικούς Συμβούλους, κτλ) και δομές (Παρατηρητήριο) θα λειτουργήσει υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση.
7. Η συνδρομή του κριτικού φίλου καθώς και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και διευθυντών που έχουν ήδη εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση στη σχολική τους μονάδα καλό είναι να αξιοποιηθεί και να έχει χαρακτήρα συμβουλευτικό.
8. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι υπάρχει αναντιστοιχία στις απόψεις του ΥΠΑΙΘ και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, γεγονός που θα λειτουργήσει αρνητικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν, ότι η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό-προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.
9. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι αναγκαίο να επανεξεταστεί. Κάθε σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να μπορεί να διαμορφώνει τη δική της εσωτερική πολιτική, το δικό της πλαίσιο δράσης. Έτσι, θα είναι πιο εύκολη η σχεδίαση και εφαρμογή των σχεδίων δράσης κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και η μετεξέλιξη της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό.

10. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν λειτουργικά ζητήματα τα οποία προκύπτουν κατά την υλοποίηση της εφαρμογής του θεσμού, όπως είναι η εύρεση χρόνου για τις συνεδριάσεις της ολομέλειας και των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, καλό είναι να υπάρξει μέριμνα από μέρους του υπουργείου και να δοθούν λύσεις (π.χ. θεσμοθέτηση συγκεκριμένης ώρας για τις συνεδριάσεις), ώστε αυτά να μην αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της.
11. Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να αντιληφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές για να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση θα πρέπει η διαδικασία εφαρμογής της να μην τους προκαλεί άγχος και νευρικότητα. Η μείωση των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτή καθώς και ο καθορισμός του πλαισίου και του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το θεσμό, θα μπορούσε να μειώσει τις παραπάνω αρνητικές επιδράσεις.
12. Ο ρόλος του διευθυντή για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα κρίνεται καθοριστικός.
13. Επιτακτική θεωρείται επίσης η ανάγκη να αποσυνδεθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.
14. Σ’ ένα τόσο σημαντικό ζήτημα του εκπαιδευτικού κλάδου όπως είναι η αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση η συνεργασία μεταξύ ΥΠΑΙΘ και ΔΟΕ κρίνεται απαραίτητη. Ουσιαστικός–εποικοδομητικός διάλογος, συνεργασία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι απαραίτητα στοιχεία για τη διαμόρφωση κοινής – αποδεκτής πρότασης.
15. Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης που είχε ξεκινήσει από το 2010, όπως φάνηκε, δεν ήταν αρκετή για να προετοιμάσει το «έδαφος» για τη γενίκευση του θεσμού σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας. Η προαιρετική εφαρμογή του θεσμού για ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ίσως να λειτουργούσε υποστηρικτικά στην περαιτέρω γενίκευση και στην υποχρεωτική εφαρμογή του θεσμού μετέπειτα.
16. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης όχι μόνο από τη σχολική μονάδα στο πλαίσιο του ετήσιου προγραμματισμού αλλά και από την πλευρά της πολιτείας, η οποία οφείλει να παρέχει τους ανάλογους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς), στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων επιθυμεί να εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση ή ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Αρνητική στάση απέναντι σε οποιασδήποτε μορφή αξιολόγησης εντοπίζεται σε ένα μικρό ποσοστό του δείγματος. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αυτή τη μορφή της αξιολόγησης και μάλιστα την θεωρούν αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο οι αντιδράσεις που υπήρξαν κατά τη γενίκευση του θεσμού πιθανόν να οφείλονται στο φόβο τους για το πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης από την εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και στο φόβο που προκαλεί η εισαγωγή οποιασδήποτε νέας ιδέας που ενδέχεται να επιφέρει αλλαγές στο

εργασιακό τους καθεστώς (π.χ. επιπλέον φόρτο εργασίας).

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών επιθυμεί την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είτε προαιρετικά είτε υποχρεωτικά. Αυτό πολύ πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν, ότι ένα από τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αποδέχονται αυτή την ευθύνη που απορρέει από το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους εκφράζουν τις ανησυχίες τους και φαίνεται, ότι επιθυμούν να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση αλλά σε προαιρετική βάση. Αυτό ίσως να δηλώνει, είτε ότι δεν αισθάνονται ακόμη έτοιμοι, δεν έχει «ωριμάσει» ακόμη μέσα τους η ιδέα της εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης, είτε ότι προσπαθούν να επικαλύψουν τον αρνητισμό τους και την αντίθεσή τους δηλώνοντας προαιρετικότητα στην εφαρμογή της.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, ότι η αυτοαξιολόγηση έχει ως στόχο την κατηγορία «θετικά» της αυτοαξιολόγησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντίθετα, αναφέρουν ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται περισσότερο με τα «αρνητικά». Αυτό πολύ πιθανόν να σημαίνει ότι οι διευθυντές αποδίδουν πολλές φορές τη μη αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων στην έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και θεωρούν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα συμβάλλει στη βελτίωσή του. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους, δεν έχουν πειστεί για τους στόχους που η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει, επηρεασμένοι ίσως, από τις εμπειρίες που τους έχουν μεταφέρει άλλοι από την εποχή του επιθεωρητισμού, από τη στάση των συνδικαλιστικών οργάνων καθώς και από την έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τις σύγχρονες μορφές της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντικό συμπέρασμα επίσης είναι, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διίστανται ως προς το ποιοι είναι οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα θετικά της αυτοαξιολόγησης απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές. Εμφανίζονται λοιπόν πιο δεκτικοί στο να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις και στάσεις τους αλλά και να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ωστόσο, από την έρευνα διαφάνηκε, ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει καμιάς μορφής ενημέρωση-επιμόρφωση, ενώ το ποσοστό αυτό διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό για τους διευθυντές του δείγματος, οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί για να εφαρμόσουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η εκπαιδευτική ηγεσία λοιπόν, δεν αντιμετώπισε με ιδιαίτερη προσοχή το ζήτημα της ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σημαντικότητα του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αποδοχή της, ώστε στη συνέχεια να την εφαρμόσουν προς όφελος της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επίσης έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αυξάνεται, όσο αυξάνεται και ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ αντίθετα η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μειώνεται,

όσο αυξάνεται ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης. Η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης είναι δυνατόν να απομυθοποιήσει την αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση και να αναδείξει τους στόχους της, που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Διευθυντές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν μεταξύ τους και υποστηρίζουν, ότι η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο δεν θα εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση δηλώνοντας εμμέσως ότι επιθυμούν την αποσύνδεση της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αναφέρουν επίσης, την έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού από την κεντρική διοίκηση, τις συχνές αλλαγές στο Υπουργείο Παιδείας καθώς και την έλλειψη πολιτικής βούλησης ως τους αμέσως σημαντικότερους λόγους μη εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε εν μέσω απεργιακών κινητοποιήσεων του εκπαιδευτικού κλάδου για το ζήτημα της γενίκευσης της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης – αξιολόγησης. Παρόλα αυτά η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ξεπέρασε κάθε προσδοκία. Σαφώς και είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα της έρευνας να έχουν επηρεαστεί από το αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί κατά το χρονικό διάστημα της δειγματοληψίας, Το ζήτημα αυτό λοιπόν, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο τον οποίο πρέπει να λάβουμε υπόψη κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθούν στο μέλλον οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης εφαρμοστεί. Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα να διαπιστωθεί, αν όντως η αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε ένα εργαλείο που συνέβαλε στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης και στη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό ή μετατράπηκε σε μία διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς κανένα όφελος για τη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bandura, A. (1986). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration:Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Jones, K. (2003). *Education in Britain:1944 to the Present*. Cambridge: Polity Press.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Morley, L. (2005). The Micropolitics of quality. *Critical Quarters, 47*(1-2), 83-95.

Nespor, J. (1987). The role of beliefsin the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*, 317-328.

Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: a case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, (20), 87-98.

NUT. (2008). from http://www.teachers.org.uk/files/pr5108.pdf

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62,* 307-332.

Rodd, J. (2003). Will Changes to the English Educational System of Tests, Targets and Tables Switch Children on to Learning? *Contemporary Issues in Early Childhood*, *4*(2).

Saunders, L. (1999). Who or What is School "Self-Evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement, 10*(4), 414-429.

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010b). The use of performance feedback in school improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1389-1403. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.004

Skolverket. (2004). *National evaluation of the compulsory schoolin 2003. A summary main report*. Stockholm.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision:Cases from the field. *In Journal of curriculum and supervision, 15*(3), 212-235.

Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Mayer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*(35), 21-28.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: living the contradictions of Ofsted *British Journal of Sociology of Education, 19*(4), 544-570.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Σερρών σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία τους

Perceptions of teachers of Secondary Education in the Prefecture of Serres on the use of computers and the application of new technologies of information and communication in their teaching

Λυτζερίνου Ευαγγελία, *Φιλόλογος εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, elytzerinoy@gmail.com*

Lytzerinou Evangelia, *Teacher of Greek Language, Postgraduate student, elytzerinoy@gmail.com*

Abstract: The purpose of this study was to detect whether the perceptions of teachers of secondary education for computers and new technologies related to the use of these agents in the environment of the classroom. Participants were 80 secondary school teachers in the prefecture of Serres. It was applied research project correlation and the results showed that there is no relationship between the perceptions of teachers about new technologies and their use in the classroom, but that they have special anxiety to prove in practice that they like computers and handle them with ease. The conclusion is that teachers should be helped by the education and training system in order not to think that the use of new technologies is imposed but that they have the possibility of self-motivation to creatively integrate new technologies in the classroom.

Keywords: attitudes of secondary education, new technologies, anxiety and culture.

Περίληψη: Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ανιχνευθεί αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες σχετίζονται με τη χρήση αυτών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Συμμετέχοντες ήταν 80 καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Σερρών. Εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο συσχέτισης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση αυτών στην τάξη, αλλά ότι έχουν ιδιαίτερο άγχος ώστε να αποδείξουν έμπρακτα ότι τους αρέσουν οι υπολογιστές και τους χειρίζονται με ευκολία. Το συμπέρασμα είναι ότι οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και της επιμόρφωσης ώστε να μη θεωρούν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών επιβάλλεται σε αυτούς υποχρεωτικά αλλά ότι έχουν τη δυνατότητα της αυτενέργειας ώστε να εντάσσουν δημιουργικά τις νέες τεχνολογίες στην τάξη τους.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, χρήση νέων τεχνολογιών, άγχος, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συνιστούν κινητήρια δύναμη της σύγχρονης κοινωνίας και ασκούν επίδραση σε όλους σχεδόν τους τομείς της τελευταίας όπως στην εκπαίδευση, στη διοίκηση, στην οικονομία, καθώς μεταβάλλουν καθολικά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν, συλλέγουν και αναλύουν τις πληροφορίες. Κατά συνέπεια, η εξάπλωση των ΤΠΕ επιφέρει αναπόφευκτες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και στις μεθόδους διδασκαλίας. Ο τεχνολογικός αλφαβητισμός στοχεύει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ με σκοπό την αρτιότερη προετοιμασία και την αποδοτικότερη διδασκαλία ενώ παράλληλα η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ουσιαστικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης. Κατά συνέπεια οι νέες τεχνολογίες καλούνται να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο στο σύγχρονο σχολείο και ένας καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς οι απόψεις και οι αντιλήψεις του για αυτές καθοδηγούν και τις αντίστοιχες δραστηριότητες του μέσα στην τάξη (Tondeur, et al., 2008; Yuen & Ma, 2008).

Ο Pajares (1992) ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι έχουν αντιλήψεις για οτιδήποτε και ότι για να κατανοήσει κάποιος το σύστημα των αντιλήψεων πρέπει να αναγνωρίσει ότι το τελευταίο περιέχει ποικίλες αντιλήψεις που σχετίζονται η μία με την άλλη. Μία συστάδα αντιλήψεων αποτελεί στάση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο, τη μάθηση, τη διδασκαλία και τους μαθητές παρουσιάζονται συχνά ως στάσεις. Οι θέσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον υπολογιστή και τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή μέσα στις τάξεις του γυμνασίου και λυκείου και θα ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους (Guskey, 2002). Οι απόψεις τους για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους έχουν μεγάλη επίδραση στις στάσεις τους απέναντι στις τελευταίες και κατά συνέπεια επηρεάζουν το σύνολο της συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Οι ψυχολόγοι Rosenberg και Hoyland (1980) όρισαν τη στάση με βάση τρεις τομείς τον γνωστικό, δηλαδή τι πιστεύει ένα άτομο για κάτι, τον συναισθηματικό, τι αισθάνεται σχετικά με κάτι, την εύνοια ή τη δυσμένεια απέναντι σε αυτό και τον συμπεριφορικό, δηλαδή πως διάκειται απέναντι σε κάτι. Οι τομείς αυτοί μετρούν τις διάφορες διαστάσεις του όρου στάσεις.

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την ενσωμάτωση τους στη διδασκαλία, είναι το άγχος

απέναντι σε αυτές (Ρες, 2005). Ο Maurer (1994) όρισε το άγχος για υπολογιστές ως ανησυχία και φόβο από ένα άτομο, όταν αυτός ή αυτή αγχώνεται όταν χρησιμοποιεί υπολογιστή ή ακόμη και στη σκέψη ότι πρόκειται να τον χρησιμοποιήσει. Κατά συνέπεια, διστάζει να τον χρησιμοποιήσει. Πάντως, αποδείχτηκε ότι το υψηλό επίπεδο άγχους συντελεί στη μείωση της απόδοσης στην εργασία (Konfers & Heggestad, 1997). Επίσης ο βαθμός άγχους που σχετίζεται με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών γενικότερα αλλάζει (Anderson, 1996). Δηλαδή οι γνώσεις που αποκτήθηκαν για τους υπολογιστές και η συσσωρευμένη εμπειρία μειώνει το άγχος του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτούς. Άρα το άγχος συνδέεται άμεσα με τις στάσεις τους απέναντι στους υπολογιστές. Οι λειτουργικοί ορισμοί του όρου άγχος για τους υπολογιστές μετρούν διαστάσεις όπως φόβος απέναντι στο υλικό μέρος του υπολογιστή (hardware), καταστροφή του υλικού μέρους (hardware), φόβος μήπως γίνουν λάθη, αποδοτικότητα στην εργασία και κοινωνική αμηχανία (Bradley & Russell,1997; Rosen & Weil, 1995).

Η χρήση του υπολογιστή και των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς άλλοτε αφορά στην παράδοση του μαθήματος μέσα στην τάξη και άλλοτε σχετίζεται με την προτροπή των μαθητών να βρουν και να οργανώσουν υλικό με τη βοήθεια του υπολογιστή. Παράλληλα η χρήση συνδέεται με τη δημιουργία ηλεκτρονικού αρχείου ή με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή και με την προσωπική χρήση (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011, οπ. αναφ. στο Russell et al, 2003). Όμως παρόλο που υπάρχουν ποικίλες χρήσεις είναι δύσκολο να οριστεί τι ακριβώς σημαίνει χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011). Βέβαια, πολλές έρευνες σε Αμερικάνικα σχολεία έδειξαν ότι η χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία εξαρτάται και ποικίλλει με βάση την κρίση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011, οπ. αναφ. στο Bebell et al., 2004). Ειδικότερα όμως ο όρος χρήση της τεχνολογίας από τον καθηγητή, μπορεί να χωριστεί σε έξι κατηγορίες και για καθεμία από τις οποίες μπορεί να παρουσιαστεί μία ξεχωριστή μέτρηση (Russel, et al., 2003). Οι κατηγορίες αυτές είναι: χρήση της τεχνολογίας για προετοιμασία του μαθήματος, χρήση της τεχνολογίας για παράδοση του μαθήματος, χρήση της τεχνολογίας από το μαθητή μέσω της άμεσης καθοδήγησης του καθηγητή, χρήση της τεχνολογίας για ειδικότερη μόρφωση και διευκόλυνση, χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και χρήση της τεχνολογίας για καταχώριση των βαθμών.

Η επιμόρφωση είναι μία έννοια που συνδέεται κατά βάση με τους ενήλικες και αφορά στην περαιτέρω μόρφωση και ενημέρωσή τους, πέρα από την αρχική τους εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη και διεύρυνση των γνώσεων τους σε πολλαπλά επίπεδα. Πρόκειται για οργανωμένη και συστηματοποιημένη μάθηση με ευδιάκριτους σκοπούς προκειμένου να επιτευχθεί ένα ορισμένο αποτέλεσμα. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της επιμόρφωσης παίζει η πολιτεία που στοχεύει στην παροχή επιπλέον γνώσεων σε άτομα σχετικά ώριμης ηλικίας (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007). Έχει διατυπωθεί ότι οι υπολογιστές και γενικότερα οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται παράγοντες οι οποίοι επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και τροποποιήσεις στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, η οποία θεωρείται όμως ότι δεν είναι ιδιαίτερα δεκτική σε τέτοιου είδους αλλαγές (Hodas, 1996).

1. Εμπειρικές μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες

Η ερευνήτρια Knupfer (1988) μελέτησε τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και των προγραμμάτων τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Συμμετέχοντες ήταν 369 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων στο Ουϊνσκόνσιν. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στα πλαίσια της ανανέωσης και αλλαγής κυρίως σε ό,τι αφορά τα νέα τεχνολογικά συστήματα διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην τάξη. Η ερευνήτρια έστειλε ταχυδρομικά ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις σε 510 εκπαιδευτικούς. Απάντησαν οι 369 ενώ πήρε στη συνέχεια τηλεφωνική συνέντευξη από τους 141 και έτσι είχε τη δυνατότητα να ελέγξει για μεταβλητές ανάμεσα στην ομάδα αυτών που ανταποκρίθηκαν και αυτών που δεν απάντησαν. Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, προέκυψε ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ποικίλλουν κι αυτό αντανακλά σύγχυση στα αντίστοιχα προγράμματα διδασκαλίας που εφαρμόζονται και αφορούν τη χρήση του υπολογιστή στην αίθουσα. Το συμπέρασμα είναι ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη χρήση του υπολογιστή στην τάξη. Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ανάλογη με το βαθμό και τις δεξιότητες τους στους υπολογιστές.

Οι Dexter et al. (1999) μελέτησαν τη χρήση των υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς και τις αντιλήψεις των τελευταίων για τη χρήση των υπολογιστών μέσα στην τάξη. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 47 εκπαιδευτικοί από συνολικά 20 σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) στην Καλιφόρνια, Μινεσότα και Ν. Υόρκη, οι οποίοι είχαν από 1 μέχρι και περισσότερα από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές είναι καταλυτικός παράγοντας για τις αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν πιο προοδευτικές διδακτικές πρακτικές δε θεωρούν τη χρήση του υπολογιστή καταλυτική για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας σε αντίθεση με την εμπειρία, τα μαθήματα και το γενικότερο πλαίσιο ή την κουλτούρα του σχολείου. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία εξαρτάται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτούς, γι αυτό και πρέπει να τους δοθούν ευκαιρίες ώστε να αποκτήσουν γνώσεις πάνω στην εκπαιδευτική τεχνολογία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Chen (2008), σκοπός της οποίας ήταν να φανεί κατά πόσο οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες σε λύκεια της Ταϊβάν παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς θα ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη σχολική τάξη. Συμμετέχοντες ήταν 12 καθηγητές δημόσιου λυκείου στην Ταϊπέι. Ο συντονιστής της τεχνολογίας βοήθησε να συγκεντρωθούν καθηγητές διαφορετικών βαθμών και ειδικότητας και ο ερευνητής αφού μίλησε μαζί τους και παρακολούθησε μαθήματα, διάλεξε 12 που ένιωθαν πιο άνετα να πάρουν μέρος στην έρευνα. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των καθηγητών για τις νέες τεχνολογίες συμφωνούν με τις πρακτικές τους σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημά τους. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών για τις νέες τεχνολογίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο τρόπο χρήσης της τεχνολογίας στην τάξη. Ειδικότερα, προέκυψε ότι λίγοι καθηγητές χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Το συμπέρασμα ήταν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να δώσουν έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες.

Μία άλλη έρευνα διεξήχθη από τους Palak και Walls (2009) με σκοπό να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και τις τεχνολογικές παιδαγωγικές πρακτικές τους και να φανεί αν άλλαξαν τις μεθόδους τους με βάση το μαθητοκεντρικό πρότυπο. Συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί από 28 σχολεία Συνεργατικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης Benedum στο βόρειο μέρος της Δυτικής Βιρτζίνιας. Από τους 138 που δέχτηκαν τις μελέτες, απάντησαν οι 113, εκ των οποίων οι 9 ήταν άνδρες και 104 γυναίκες. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες σχετίζονται με τις αντίστοιχες παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για τη χρήση των τελευταίων από τους καθηγητές στην τάξη. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η τεχνολογική εκπαίδευση των καθηγητών πρέπει να τους βοηθήσει να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες καθώς αυτοί αποτελούν το βασικό παράγοντα εφαρμογής αυτών στην τάξη.

Οι ερευνητές Ottenbreit-Leftwich et al., (2010) εξέτασαν γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, με σκοπό να κατανοηθεί η αξία των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη. Συμμετέχοντες ήταν 8 εθελόντριες γυναίκες εκπαιδευτικοί από 31 εκπαιδευτικούς που είχαν δεχθεί πρόσκληση για να συμμετέχουν στην έρευνα. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις μεθόδους ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Το συμπέρασμα είναι ότι εφόσον η τεχνολογική ανάπτυξη συμβαδίζει με τις τρέχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πρέπει οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν ώστε με βάση τις νέες τεχνολογίες να βελτιώσουν το μάθημα τους.

2. Κριτική ανάλυση μελετών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες

Στις προαναφερθείσες μελέτες υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι δημιούργησαν ορισμένους προβληματισμούς. Συγκεκριμένα, η μονάδα ανάλυσης για όλες τις ερωτήσεις ήταν μόνο ο εκπαιδευτικός, κάτι το οποίο οδήγησε σε μονόπλευρη προσέγγιση ενώ παράλληλα σε κάποιες ερωτήσεις δεν απαντούσαν όλοι (Knumpler, 1988; Palak & Walls, 2009). Ακόμη, το δείγμα ήταν μικρό και περιελάμβανε μόνο γυναίκες και μάλιστα μόνο αυτές που πήραν βραβείο για κάποιο τεχνολογικό επίτευγμα μέσα στην τάξη. (Ottenbreit et al.,

2010). Σε άλλη μελέτη ήταν δύσκολη η περίοδος της έρευνας γιατί τότε γινόταν στα σχολεία η προετοιμασία για τα εισαγωγικά τεστ για το πανεπιστήμιο και ήταν δύσκολο να βρεθούν κατάλληλες αίθουσες-εργαστήρια. Αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις στη διεξαγωγή της έρευνας αλλά επιπρόσθετα και κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν κατανόησαν όλες τις ερωτήσεις του φυλλαδίου (Chen, 2008). Τέλος, δεν εξετάστηκε αν υπήρχαν διαφορές στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στις πρακτικές της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στη διδασκαλία με βάση ατομικά χαρακτηριστικά, όπως ηλικία και φύλο.

3. Σημαντικότητα της παρούσης έρευνας.

Είναι σημαντικό να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των γυμνασίων και λυκείων σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών μέσα στην τάξη γιατί οι τελευταίες εισβάλλουν με ταχύτατους ρυθμούς στα σχολεία και γίνονται απαραίτητες για την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (McGinnis et al., 1996). Έρευνες απέδειξαν ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία μάθησης (Macdaniel et al., 1993). Άλλωστε, από το 2011 έχει εισαχθεί το μάθημα της ερευνητικής εργασίας (project) στο πρόγραμμα σπουδών, αρχικά στα λύκεια και κατόπιν στα γυμνάσια και αποτελεί πρώτη ανάθεση για τις περισσότερες ειδικότητες. Το μάθημα αυτό προϋποθέτει πολύ καλή γνώση χειρισμού υπολογιστή καθώς και άλλων τεχνολογικών μέσων. Επίσης, οι περισσότερες επιμορφώσεις από τους σχολικούς συμβούλους απαιτούν άνεση από μέρους των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών, ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να επωφεληθούν από το νέο υλικό που τους προσφέρεται, στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας γενιάς μαθητών που ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η καθημερινή επαφή με τον κόσμο της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Σερρών, στα πλαίσια ενός μεγάλου αριθμού συνενώσεων γυμνασίων και λυκείων που έγιναν από το 2011 και μετά, καλούνται να εφαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σε τάξεις με 23 έως 27 μαθητές. Οι απόψεις τους σχετικά με την τεχνολογία οριοθετούν και την περαιτέρω δραστηριότητα τους που αφορά στην εφαρμογή της τεχνολογίας στις τάξεις του γυμνασίου και λυκείου. Είναι λοιπόν ενδιαφέρον να ερευνηθεί τι πιστεύουν σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εφαρμογή τους στο σχολικό μάθημα. Έτσι θα φανεί αν εξακολουθούν να ισχύουν ακόμη τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα.

3.1 Σκοπός της παρούσης έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή και γενικότερα των νέων τεχνολογιών επηρεάζουν το αν θα αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, προσαρμόζοντας τον στο πλαίσιο της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Με βάση τις εμπειρικές μελέτες που παρουσιάστηκαν και το γενικότερο

σκοπό της παρούσης εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: 1) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για τον υπολογιστή και τις νέες τεχνολογίες με τη χρήση του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους; 2) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για την ευκολία χρήσης των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών και στο άγχος των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές; 3) Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες μεταξύ αυτών που επιμορφώθηκαν πάνω στις νέες τεχνολογίες και αυτών που δεν επιμορφώθηκαν;

4. Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 80 άτομα. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα γυμνασίων και λυκείων του νομού Σερρών. Αρχικά συγκεντρώθηκαν κατάλογοι με τα ονόματα των εκπαιδευτικών όλων των γυμνασίων και των λυκείων, τις ειδικότητες και τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις. Το σύνολο των σχολικών μονάδων-γυμνασίων και λυκείων- του Νομού είναι 50 ενώ η επιλογή από κάθε σχολείο έγινε με βολική δειγματοληψία, χωρίς να είναι αντιπροσωπευτική του γενικότερου πληθυσμού. Ειδικότερα, επιλέχτηκαν 5 άτομα από κάθε σχολείο από τα 50, ώστε μέσα σε αυτόν τον αριθμό να περιλαμβάνεται ένας φυσικός, ένας μαθηματικός, ένας φιλόλογος, ένας καθηγητής ξένων γλωσσών και μία άλλη οποιαδήποτε ειδικότητα, διαφορετική από τις προηγούμενες και στάλθηκαν 250 ερωτηματολόγια, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών. Απάντησαν 80 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι δημιούργησαν κάποιους προβληματισμούς. Αρχικά, κατά την επιλογή των ατόμων δε στάθηκε δυνατό να χρησιμοποιηθεί η συνηθισμένη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας με απόδοση ενός αριθμού σε κάθε άτομο και η χρήση ενός πίνακα τυχαίων αριθμών που βασίζεται σε στατιστικό πρόγραμμα. Αυτό συνέβη γιατί λόγω πίεσης χρόνου δε μπορούσε να δημιουργηθεί μία ικανοποιητική λίστα μελών από τον πληθυσμό στόχο. Για τους παραπάνω λόγους περιορίστηκε η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον η μονάδα ανάλυσης για όλες τις ερωτήσεις ήταν μόνο ο εκπαιδευτικός, κάτι το οποίο οδήγησε σε μονόπλευρη προσέγγιση. Αυτή η μέθοδος αυτοαναφοράς εγείρει αρκετά θέματα, όπως πόσο καλά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ικανοποιητικά τους εαυτούς και τις αντιλήψεις τους. Επίσης είναι πιθανό σε τέτοιου είδους περιπτώσεις να συμμορφώνονται με

κοινωνικές νόρμες και να απαντούν αυτό που πρέπει ή να μη θέλουν λόγω ντροπαλότητας και αναστολών να εκφράσουν ξεκάθαρα αυτό που σκέφτονται ή να μη μπορούν να ποσοτικοποιήσουν τη συμπεριφορά τους.

4.3 Διαδικασίες

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και συγκεκριμένα από το Δεκέμβριο 2013 έως τον Ιανουάριο 2014. Δεν έγινε απολύτως καμία παρέμβαση πριν την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Τα ερωτηματολόγια ή στάλθηκαν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της σχολικής μονάδας ή στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά και τονίστηκε η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας. Βέβαια προκειμένου να εξεταστεί και να διευκρινισθεί ότι όλα τα ερωτήματα ήταν διατυπωμένα με σαφήνεια και μπορούσαν να γίνουν εύληπτα προηγήθηκε πιλοτική καταγραφή σε 4 σχολεία (δύο γυμνάσια και δύο λύκεια) από όπου πήραν μέρος 20 εκπαιδευτικοί. Η συγκεκριμένη πιλοτική ομάδα καθώς παρείχε ανατροφοδότηση ως προς το ερωτηματολόγιο αποκλείστηκε από το τελικό δείγμα της μελέτης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα αφού καταχωρήθηκαν, στη συνέχεια επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.20.

4.4 Ερευνητικό Σχέδιο

Το ερευνητικό σχέδιο που εφαρμόστηκε ήταν αυτό της συσχέτισης και συγκεκριμένα επεξηγηματικός ερευνητικός σχεδιασμός. Το ερευνητικό σχέδιο συσχέτισης θεωρήθηκε το ιδανικότερο για να υπηρετήσει επιτυχώς τον σκοπό της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον τελευταίο, ερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες με τη χρήση αυτών μέσα στην τάξη.

4.5 Μετρήσεις

Το εργαλείο που θεωρήθηκε κατάλληλο στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες ήταν το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το τελευταίο βασίστηκε στην Ελληνική Κλίμακα Στάσεων απέναντι στους Υπολογιστές (ΕΚΣΥ) (Ρούσσος, 2003), στην Κλίμακα Μέτρησης Άγχους με τους Υπολογιστές, όπως χρησιμοποιήθηκε σε προϋπάρχουσα έρευνα (ΚΜΕΑΥ) (Ταστσίδης κ.α., 2011**)** καθώς και στην Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης της Χρήσης Υπολογιστή για Διδασκαλία (ΕΚΜΕΧΥΔ) (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και απευθυνότανε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών. Αποτελούνταν από δύο μέρη εκ των οποίων το δεύτερο

περιελάμβανε τρεις κλίμακες. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος (Α΄) ζητούσε δημογραφικές πληροφορίες όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, τύπος απασχόλησης, χρόνια υπηρεσίας, είδος σχολείου και επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Το δεύτερο μέρος (Β΄) περιελάμβανε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Η πρώτη κλίμακα αφορούσε στην Ελληνική Κλίμακα Στάσεων απέναντι στους Υπολογιστές και ήταν μια κλίμακα που περιελάμβανε 14 προτάσεις και μέτρησε τις στάσεις του ατόμου απέναντι στους υπολογιστές καθώς και την αυτοπεποίθησή του σχετικά με τη χρήση υπολογιστή, το πόσο δηλαδή του αρέσουν οι υπολογιστές. Η δεύτερη κλίμακα αφορούσε στην Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης Άγχους με τους Υπολογιστές και περιελάμβανε 20 ερωτήσεις που αναφερότανε σε συναισθήματα όπως το φόβο χρήσης του Η/Υ ή ακόμα και την αποφυγή της χρήσης του, αλλά ταυτόχρονα και την επιδίωξη χρήσης του υπολογιστή. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η 5βαθμη κλίμακα του Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο Διαφωνώ απόλυτα, το 2 στο Διαφωνώ, το 3 στο Αναποφάσιστος/η, το 4 στο Συμφωνώ και το 5 στο Συμφωνώ απόλυτα. Τέλος η τρίτη κλίμακα αφορούσε στην Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης της Χρήσης Υπολογιστή για Διδασκαλία. Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης της χρήσης υπολογιστή από εκπαιδευτικούς με 9 προτάσεις για τους τρόπους και τη συχνότητα χρήσης του υπολογιστή από τον εκπαιδευτικό για την προετοιμασία της διδασκαλία και άλλες 13 προτάσεις για τους τρόπους και τη συχνότητα χρήσης του υπολογιστή από τον εκπαιδευτικό για διδασκαλία. Εδώ χρησιμοποιήθηκε κλίμακα συχνότητας με τις εξής τέσσερις βαθμίδες: καθημερινά, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, τουλάχιστον μία φορά το μήνα, σπάνια, ποτέ.

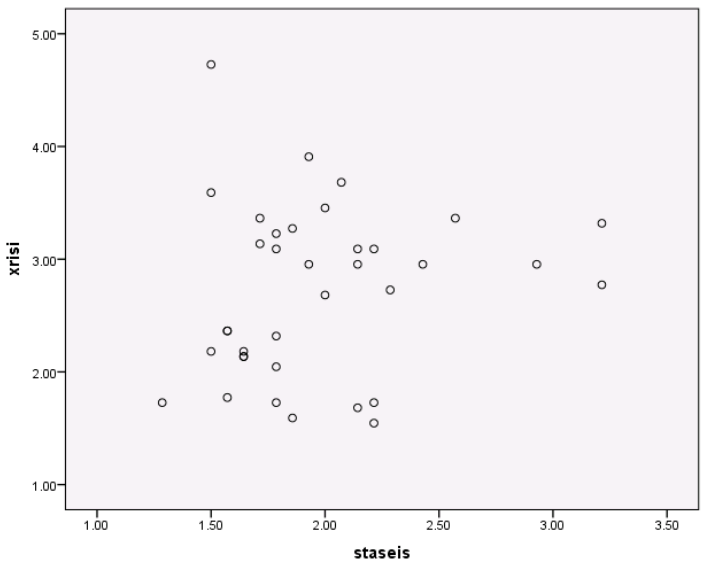
5. Αποτελέσματα

Στη έρευνα συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ως προς το φύλο, οι 44 ήταν άνδρες, ποσοστό 55% και οι 36 γυναίκες, ποσοστό 45%. Σχετικά με την ηλικία, 4 άτομα, το 5% ήταν από 29 και κάτω, 48 άτομα, ποσοστό 60% ήταν ανάμεσα στα 30-40, 24 άτομα, ποσοστό 30% ανάμεσα στα 41-55 και 4 άτομα, ποσοστό 5% από 56 και πάνω. Ως προς την ειδικότητα, 32 (ποσοστό 40%) ήταν φυσικοί, 24 (ποσοστό 30%) μαθηματικοί, 16 (ποσοστό 20%) φιλόλογοι ενώ οι άλλες ειδικότητες παρουσίασαν μικρότερα ποσοστά (3 άτομα, ποσοστό 3,8% οι ξένες γλώσσες και 5, ποσοστό, 6,2% όλες οι υπόλοιπες ειδικότητες). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί,70%, δηλαδή 56 άτομα ενώ μικρότερα ποσοστά αποτέλεσαν οι αναπληρωτές, 30%, δηλαδή 24 άτομα. Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας αυτοί που είχαν 0-11 αποτέλεσαν το 30%, δηλαδή 24 άτομα ενώ αυτοί των 12-23 ετών αποτέλεσαν το 45%, δηλαδή 36 άτομα και τέλος αυτοί των 24 και πάνω ετών αποτέλεσαν το 25%, δηλαδή 20 άτομα. Το 70%, δηλαδή 56 άτομα ήταν καθηγητές Λυκείου και το 30%, δηλαδή 24 άτομα καθηγητές γυμνασίου. Σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης 18 άτομα, το 22% του δείγματος δήλωσε ότι δεν επιμορφώθηκε καθόλου.

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στους υπολογιστές αποτελούνταν από τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη

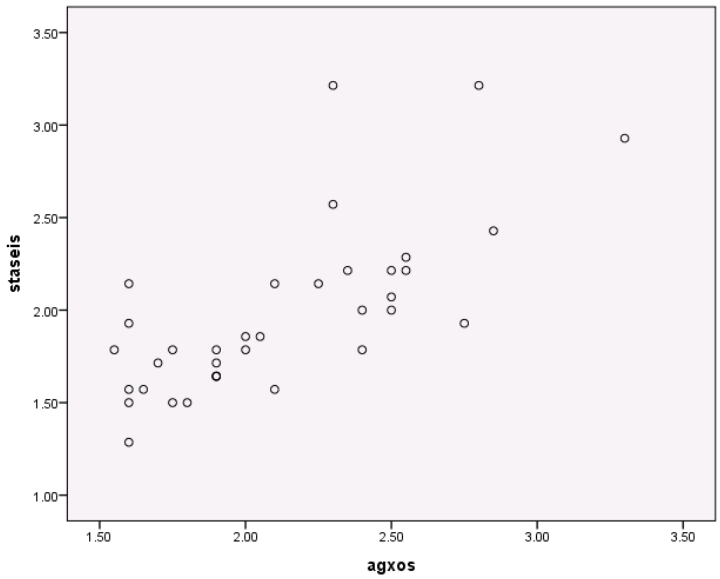
περιελάμβανε 14 ερωτήσεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους υπολογιστές, η δεύτερη αφορούσε στο άγχος απέναντι στους υπολογιστές και περιελάμβανε 20 ερωτήσεις και η τρίτη αναφερότανε στη χρήση των υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς και χωριζότανε σε δύο μέρη με 9 και 13 προτάσεις αντίστοιχα. Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) προέκυψε ότι ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's a ήταν για την πρώτη υποκλίμακα a=0,77για τη δεύτερη υποκλίμακα a=0.80 και για τα δύο μέρη της τρίτης υποκλίμακας a=0.87 και 0.87 αντίστοιχα. Όλες οι παραπάνω τιμές ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο καθώς για να έχει εσωτερική συνοχή μία κλίμακα θα πρέπει ο δείκτης a να είναι μεγαλύτερος από 0.70. (a>0.70). Σε όλο συνολικά το ερωτηματολόγιο ο δείκτης a ήταν 0.90 (a>0.70)

Διατυπώθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για τον υπολογιστή και τις νέες τεχνολογίες με τη χρήση του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους; Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αντιλήψεις και χρήση εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r. Τα αποτελέσματα για τους 80 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και των χρήσεων αυτών στο μάθημά τους διότι ο συντελεστής συσχέτισης ήταν 0.039. Η σχέση ήταν μηδενική. Η παρατηρούμενη πιθανότητα για το δίπλευρο έλεγχο ήταν p=0.821. Αφού λοιπόν η τελευταία ήταν μεγαλύτερη από το συνηθισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05 προκύπτει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και τις χρήσεων αυτών στη διδασκαλία τους. Από το Σχήμα 1 φαίνεται η απουσία σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.



Σχήμα 1. Διάγραμμα σκεδασμού: απουσία σχέσης μεταξύ των μεταβλητών αντιλήψεις/στάσεις και χρήση.

Διατυπώθηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για την ευκολία χρήσης των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών και στο άγχος των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές; Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αντιλήψεις για την ευκολία χρήσης των υπολογιστών και άγχους εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r. Τα αποτελέσματα για τους 80 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έδειξαν ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων και του άγχους διότι ο συντελεστής συσχέτισης ήταν 0.71. Η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν δυνατή. Η παρατηρούμενη πιθανότητα για το δίπλευρο έλεγχο ήταν p=0,00. Αφού η τελευταία είναι μικρότερη από το συνηθισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05 που έχει οριστεί, αυτό σημαίνει ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και στο άγχος για αυτές. Άρα υφίσταται γραμμική ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ευκολία χρήσης των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών και στο άγχος των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές. Από το Σχήμα 2 φαίνεται η δυνατή, θετική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.



Σχήμα 2. Διάγραμμα Σκεδασμού: θετική σχέση μεταξύ των μεταβλητών αντιλήψεις/στάσεις και άγχος.

Διατυπώθηκε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες μεταξύ αυτών που επιμορφώθηκαν πάνω στις νέες τεχνολογίες και αυτών που δεν επιμορφώθηκαν. Για την αξιολόγηση των διαφορών ανάμεσα στους καθηγητές που επιμορφώθηκαν στις νέες τεχνολογίες και σε αυτούς που δεν επιμορφώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος αυτών που επιμορφώθηκαν πάνω στις νέες τεχνολογίες ήταν 1,97 και αυτών που δεν επιμορφώθηκαν 1,96.

Στη συνέχεια ως επίπεδο σημαντικότητας επιλέχτηκε p=0.05. Κατά συνέπεια η ανάλυση δεν έδειξε σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που

επιμορφώθηκαν και σε αυτούς που δεν επιμορφώθηκαν. Συγκεκριμένα, το t(34)=0.083 και το p=0.934, δηλαδή η πιθανότητα, η παρατηρούμενη διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες μεταξύ αυτών που επιμορφώθηκαν πάνω στις νέες τεχνολογίες και αυτών που δεν επιμορφώθηκαν να είναι τυχαία δεν ήταν μικρότερη από 1/1000 (p=0.001). Συνεπώς δεν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες μεταξύ αυτών που επιμορφώθηκαν πάνω στις νέες τεχνολογίες και αυτών που δεν επιμορφώθηκαν.

Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους υπολογιστές και στις νέες τεχνολογίες έχουν σχέση με το κατά πόσο τους ενσωματώνουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Ύστερα από προσπάθεια συσχέτισης των μεταβλητών στάσεις και χρήση προέκυψε ότι η σχέση τους είναι μηδενική. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται με τις πρακτικές τους. Είναι φυσικό να μην παίζουν ιδιαίτερο ρόλο οι αντιλήψεις τους για την τεχνολογία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη αφού δεν υπάρχει περιθώριο για διαφορετική αντίδραση εφόσον είναι πλέον υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της επικείμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ακόμη κι αν δεν συμφωνούν με τον τρόπο εφαρμογής των νέων τεχνολογιών, η πίεση είναι τόσο μεγάλη που δεν μπορούν να λειτουργήσουν διαφορετικά παρά να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες όσο το δυνατόν περισσότερο. Δηλαδή, ακόμη κι αν τους αρέσουν οι υπολογιστές νιώθουν ότι πρέπει να αποδείξουν έμπρακτα ότι κάνουν χρήση αυτών στα πλαίσια της διδασκαλίας τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχες έρευνες που έγιναν στο έμμεσο παρελθόν (Knupfer, 1988; Dexter et al., 1999) αλλά και στο άμεσο (Chen, 2008; Palak & Walls, 2009) στις οποίες αποδείχτηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες σχετίζονται άμεσα με τη χρήση αυτών μέσα στην τάξη. Οι συνθήκες στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τις προηγούμενες έχουν αλλάξει καθώς νέα μαθήματα έχουν μπει στο πρόγραμμα σπουδών, όπως το project που απαιτεί άμεση χρήση του υπολογιστή από τον καθηγητή ενώ επιπλέον έχουν μειωθεί οι ώρες των μαθημάτων της πληροφορικής. Άρα οι γνώσεις υπολογιστών και η χρήση αυτών θεωρούνται ως ένα βαθμό δεδομένες κι έτσι όλες οι ειδικότητες των καθηγητών είτε το επιθυμούν είτε όχι χρησιμοποιούν υπολογιστές στο πλαίσιο των μαθημάτων τους. Σε παλιότερες έρευνες (Chen, 2008; Palak & Walls, 2009; Ottenbreit-Leftwich et al., 2010) οι συνθήκες ήταν διαφορετικές γι αυτό σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών υπήρχε άμεση σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες και στη χρήση των τελευταίων μέσα στην τάξη. Η αντίθεση με παλαιότερες έρευνες αντικατοπτρίζει και τις διάφορες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον και τις διαφορετικές απαιτήσεις προς τους καθηγητές. Είναι πιθανό λοιπόν, μέσα σε αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν λανθασμένες, μη ολοκληρωμένες ή αντιφατικές

αντιλήψεις σχετικά με το κατά πόσο τους αρέσουν ή όχι οι υπολογιστές σε σχέση με τη χρήση αυτών μέσα στην τάξη.

Επιπρόσθετα, η συσχέτιση της μεταβλητής του άγχους για τους υπολογιστές με αυτήν των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις πεποιθήσεις τους και στο κατά πόσο τους αρέσουν οι υπολογιστές και τους φαίνεται εύκολο να τους χρησιμοποιούν έδειξε ότι η σχέση αυτή είναι δυνατή. Είναι λογικό ο φόβος, το άγχος που αφορούν στη χρήση των υπολογιστών να μεγαλώνει όσο αυξάνεται η ευκολία χρήσης του υπολογιστή και η θετική σχέση με αυτόν, γιατί ακόμη κι αν αρέσουν οι υπολογιστές στους καθηγητές, οι απαιτήσεις στο σχολείο γίνονται όλο και περισσότερες σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στο πλαίσιο του μαθήματος. Συγκεκριμένα, τα τελευταία τρία χρόνια οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι «να ανεβάζουν» τις διάφορες εργασίες των μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ενώ ταυτόχρονα ένα μεγάλο μέρος των εργασιών πραγματοποιείται με τη βοήθεια περίπλοκων εκπαιδευτικών λογισμικών, των οποίων τη λειτουργία οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν, προκειμένου να συνεργάζονται με τους μαθητές τους στα πλαίσια των μαθημάτων. Η ευθύνη τους λοιπόν είναι μεγάλη καθώς δηλώνεται επώνυμα ποιο σχολείο έκανε μία συγκεκριμένη εργασία καθώς και ποιος ήταν ο επιβλέπων καθηγητής και δικαιολογημένα ακόμη κι αν βελτιώνονται στη χρήση του υπολογιστή και διάκεινται θετικά απέναντι του, αγχώνονται ως ένα βαθμό σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να τις χειριστούν σωστά και να εκπροσωπήσουν επάξια το σχολείο τους. Κατά συνέπεια, καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να μην επιτρέψουν στον εαυτό τους να κάνει κάποιο λάθος σε αυτόν τον τομέα, ακριβώς γιατί αποκτούν όλο και περισσότερες γνώσεις πάνω στους υπολογιστές, ενώ ταυτόχρονα αγχώνονται γιατί επιθυμούν να αποδείξουν εμπράκτως όλες αυτές τις γνώσεις. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση αν συγκριθούν με την έρευνα των Hong και Koh (2002), οι οποίοι συμπέραναν ότι οι θετικές στάσεις απέναντι στους υπολογιστές σχετίζονται με λιγότερο άγχος για τους υπολογιστές.

Τέλος η διερεύνηση της διαφοράς στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες ανάμεσα σε αυτούς που έλαβαν επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και σε αυτούς που δεν επιμορφώθηκαν έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις πεποιθήσεις τους και στο κατά πόσο τους αρέσουν οι υπολογιστές στα πλαίσια του μαθήματος τους, ανάμεσα σε αυτούς που επιμορφώθηκαν στις νέες τεχνολογίες και σε αυτούς που δεν επιμορφώθηκαν. Ενδεχομένως αυτό συμβαίνει γιατί οι περισσότερες επιμορφώσεις αφορούν στην αποκομμένη από τις ανάγκες της τάξης τεχνολογική εξάσκηση των εκπαιδευτικών ή σε λογισμικά που μπορεί να είναι ενδιαφέροντα αλλά αδυνατούν να εφαρμοστούν στην τάξη είτε γιατί τα σχολικά εργαστήρια δεν είναι πλήρως εξοπλισμένα είτε γιατί οι ώρες που αντιστοιχούν στο πρόγραμμα σπουδών είναι περιορισμένες και δεν επιτρέπουν ενδεχομένως τέτοιου τύπου εφαρμογές. Γι αυτό και οι εκπαιδευτικοί είτε επιμορφώθηκαν πάνω στους υπολογιστές είτε όχι, δεν συνδέουν την επιμόρφωση με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Dexter et al. (1999) που συμπέραναν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για

τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία σχετίζονται άμεσα με το αν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν ή όχι.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αναφορικά με μελλοντικές έρευνες, παρά τη δυσκολία της μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες, θα πρέπει να αναπτυχθούν μέθοδοι ή όργανα που θα βοηθήσουν στην λεπτομερή εξακρίβωση και εκτίμηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές εκτός από τις εκπαιδευτικές θεωρίες πρέπει να βοηθήσουν τους καθηγητές στην ουσιαστική αντιμετώπιση των δυσκολιών μέσα στην τάξη όσον αφορά στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών (Davis, 1993). Αν και η παρούσα έρευνα δεν παρουσιάζει όλες τις μεταβλητές δείχνει μία ισχυρή ανάγκη, στα πλαίσια του τεχνολογικού γραμματισμού, να επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός πάνω σε πρακτικά θέματα που αφορούν το κομμάτι της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Ίσως σε μελλοντική έρευνα θα ήταν καλό να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, η εμπειρία σε χρόνια διδασκαλίας και η διαθεσιμότητα σε υπολογιστές μέσα στην τάξη. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σχεδιασμός μικτών μεθόδων περιλαμβάνοντας και συνέντευξη προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις νέες τεχνολογίες. Η συνέντευξη πιθανόν να βοηθούσε να δει ο ερευνητής από «μέσα» τις πεποιθήσεις των καθηγητών, τις ανάγκες και τις δραστηριότητες τους σχετικά με τη χρήση και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην τάξη. Τέλος, κατά την τελευταία δεκαετία τα περισσότερα σχολεία επεδίωξαν τη δημιουργία και τον εξοπλισμό εργαστηρίων πληροφορικής καθώς και την εγκατάσταση διαδραστικών πινάκων. Πρέπει όμως να λαμβάνεται υπόψη ότι δε μπορούν να προκύψουν πιθανά πλεονεκτήματα στις εκπαιδευτικές πρακτικές από αυτή την κίνηση, αν δεν υπάρχει ουσιαστική προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να χρησιμοποιούν σωστά τους υπολογιστές για διδακτικούς σκοπούς και έτσι, στα πλαίσια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, να κινητοποιούνται θετικά και οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

Anderson, A., (1996). Predictors of computer anxiety and performance in information systems *Computers in Human Behavior*, 12(1), 61-77.

Bradley, G., & Russell, G. (1997). Computer experience, school support and computer anxieties *Educational Psychology*, 17, 267-284.

Chen, A.,& Zhu, W. (2001). Revisiting the assumptions for inferential statistical analyses: *A conceptual guide.* Quest, 53, 418-439.

Chen, C. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration, *Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75.

Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* (μετάφρ. Ν.Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.

Davis, M. M., Konopak, B. C., & Readence, J. E. (1993). An investigation of two chapter one teachers' beliefs about reading and instructional practices. *Reading Research and Instruction, 33,* 105–133.

Dexter, S. L., Anderson, R. L.,& Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education, 31* (3), 221-240.

Zanna, M. P.,& Rempel, J. K. (1984,June). *Attitudes: A new look at an old concept.* Paper presented at the Conference on the Social Psychology of Knowledge, Tel Aviv, Israel.

Gressard, C & Loyd, B. H. (1984). *Reliability and factorial validity of computer attitude scale,* Educational and Psychological Measurement, 44(2), 501-505.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*: *Theory and Practice*, 8(314), 381-391.

Hodas, S. (1996). Technology refusal and the organizational culture of schools. In R. Kling (Ed), *Computerization and Controversy: Value Conflicts and Social Choices* (pp. 197-218). San Diego: Academic Press.

Hong, K., & Koh, C., (2002). Computer anxiety and attitudes toward computers among rural secondary school teachers: a Malaysian perspective. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(1), 27-49.

Knupfer, N. N., (1988). Teachers' beliefs about instructional computing: Implications for instructional designers. *Journal of instructional Development*, 11(4), 29-38.

Konfers, R., & Heggestad E. (1997). Motivational traits and skills: A person centered approach to work motivation, *Research in Organizational Behavior,* 19(1-4), 1-56.

Maurer, M. (1994). Computer anxiety: correlated and what they tell us: a literature review. *Computers in Human Behavior*, 10(3), 369–376.

McDaniel, E., Melnerney, W., & Armstrong, P. (1993). Computers and school reform. *Educational Technology Research and Development*, 4(1&2)73-78.

McGinnis, J. R., Simmons, P., Atwater, M. M., Hatfield, L.,Olive,J .,& Hunt,A., (1996). Beliefs and perceived needs of rural k-12 teachers of science toward the uses of computing technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 5(2), 111-120.

Ottenbreit-Leftwich, A. T.,Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2012). Teacher value beliefs associated with using technology addressing professional and student needs. *Computers and Education*, 55(3), 1321-1335.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational research*, 62(3), 307-332.

Palak, D.,& Walls, R. T. (2009).Teachers' beliefs and technology practices: a mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441.

Reece, M. J., & Gable, R. K. (1982).The development and validation of a measure of general attitudes toward computers. *Educational and Psychological Measurement*, 42 (5), 913-916.

Roehler, L., Duffy, G., Herrmann, B. A., Conley, M., & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence on the "personal": Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies, 20,* 159–165.

Rosen, L, D., & Weil, M. M. (1995). Computer availability, computer experience and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11, 9-31.

Rosenberg, M. J.,& Hoyland, C. I. (1980). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C.I.Hoyland, & W.J. McGuire (Eds). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp.1-14). Westport, CT: Greenwood Press.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., O'Connor, K., (2003). Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-31.

Wpilberger, C. (1972*). Manual for the state trait anxiety inventory (Form Y).* Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Tondeur, J., Hermans, R., Braak, V. J., & Valke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer in classroom. *Computers in behavior,* 24(6).2541-2553.

Yuen, A. H. K., & Ma, W. W. K., (2008). Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 229-243.

Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ. (2007). Οι ΤΠΕ και οι Φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ - Μία πρώτη προσέγγιση μιας σχέσης αμφιθυμίας στάσεων και πρακτικών. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση (σ σ. 1009-1018). 1971).

Καρτσιώτου, Θ. ,& Ρούσσος, Π. (2011). Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος εργαλείου μέτρησης της χρήση υπολογιστή από εκπαιδευτικούς για διδασκαλία. *Θέματα Επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 4(1-3), 117-130.

Λουκαΐδης, Κ. Α. (2011). Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19. Λευκωσία: Εκδόσεις Η. Επιφανίου.

Ρες,Ι.(2005). Διείσδυση του άγχους για τους υπολογιστές στους δασκάλους. *Πρακτικά 3ουΣυνεδρίου ΤΠΕ. Σύρου* (σ σ.479-486).

Ρούσσος, Π. και Πολίτης, Π. (2004),Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (177-186). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ταστσίδης, Π., Αντωνίου, Π.,& Μπεμπέσος, Ε. (2011, Απρίλιος). *Η επίδραση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι των Νέων Τεχνολογιών στην ενσωμάτωση τεχνολογίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα.

Η Κρίση στην Κοινωνία - Οικογένεια και ο Αντίκτυπός της στο Σχολείο (Φαινόμενο Σχολικής Βίας)

The Crisis in the Society - Family and her Impact in the School (The bulling phenomenon)

Θεόδωρος Χριστοδούλου, *1ο Γυμνάσιο Αμαρουσίου, Διευθυντής,* theochrist@sch.gr

Theodoros Christodoulou, *Amarousiou 1st High School, Director,* theochrist@sch.gr

Abstract: In this the particular article we will study through line of inquiring conclusions the phenomenon of school intimidation - endoscopic' violence, that internationally is reported with the term bullying which concerns the violence that is practised from and at the expense of the students, professors - students, students - professors. In the beginning, we will describe the forms of school intimidation – endoscopic violence and dimensions of these. Then we will sketch out the sex of both perpetrators and victims. In conclusion, succeed the repercussions of intimidation and the role that this plays. In this work present conclusions taking into consideration: 1. To Greek School, 2. The Discriminations of School Violence, 3. Aggressiveness, 4. Prevention of School Violence, 5. Change of School climate with Strategies of Teaching.

Keywords: Endoscopic Violence, Bullying, Aggression, Prevention, teaching strategies.

Περίληψη: Στο συγκεκριμένο άρθρο θα μελετήσουμε μέσα από σειρά ερευνητικών πορισμάτων το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού - ενδοσκοπικής βίας, που διεθνώς αναφέρεται με τον όρο bullying. Ο όρος αφορά τη βία που ασκείται από μαθητές και σε βάρος μαθητών, από καθηγητές σε μαθητές, από μαθητές σε καθηγητές. Αρχικά, θα περιγράψουμε τις μορφές του φαινομένου αυτού, τις διαστάσεις που λαμβάνει σήμερα και θα σκιαγραφήσουμε το φύλο τόσο των δραστών όσο και των θυμάτων. Θα ακολουθήσουν οι επιπτώσεις του εκφοβισμού και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει σήμερα. Στην εργασία αυτή εξάλλου, παρουσιάζονται συμπεράσματα που λαμβάνουν υπόψη: 1. Το Ελληνικό Σχολείο, 2. Τις Διακρίσεις της Σχολικής Βίας, 3. Την Επιθετικότητα, 4. Την Πρόληψη της Σχολικής Βίας, 5. Την αλλαγή του Μαθητικού κλίματος με Στρατηγικές Διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολική Βία, Bullying, Επιθετικότητα, Πρόληψη, Στρατηγικές διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδήλωσης μορφών βίαιης συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία (κτήρια, αντικείμενα κτλ.).

Η μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας και η αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων από την πλευρά του ποινικού δικαίου και της εγκληματολογίας κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1990, αποσυνδέθηκε από τα υπόλοιπα φαινόμενα που μελετώνται στο χώρο της εγκληματολογίας ανηλίκων, όπως και από τον κύκλο των αποκλινουσών πράξεων και μελετάται ξεχωριστά, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Επιτροπή Παιδείας Βρυξέλες, 1997, SN EDUC, Βρυξέλες, 1996). Τα κρούσματα βίαιης συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο ελληνικό σχολείο, σε σύγκριση με ανάλογα περιστατικά σε σχολεία της Αμερικής και της Κεντρικής Ευρώπης είναι οπωσδήποτε πιο ήπια, τόσο ως προς τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται όσο και ως προς την έντασή τους. Οι λόγοι αυτής της διαφοροποίησης θα πρέπει να αναζητηθούν στις οικογενειακές και ευρύτερες κοινωνικές δομές καθώς και σε άλλους εξωγενείς παράγοντες, που συμβάλλουν κατά περίπτωση τόσο στην εμφάνιση της βίας ως πρόθεση όσο και στην ολοκλήρωση της ως ενέργεια.

1. Το Ελληνικό Σχολείο

Παρόλα αυτά δεν επιτρέπεται να αντιμετωπίζουμε τη βία στο ελληνικό σχολείο ως μια ασήμαντη κατάσταση που μπορούμε να αγνοήσουμε. Δυστυχώς, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εκ των προτέρων τα δεδομένα, ώστε να μπορούμε να προδιαγράψουμε την πορεία εκδήλωσης του φαινομένου και τη δυνατότητα εξέλιξής του ή όχι σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Ζούμε σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς, μια κοινωνία που φημίζεται για τη δυνατότητα γρήγορης προσαρμογής της σε ξένα πρότυπα. Όλα δείχνουν ότι είμαστε στραμμένοι σε μια πορεία που οδηγεί όλο και πιο γρήγορα σε τρόπους ζωής και μορφές συμπεριφοράς των προηγμένων χωρών. Επομένως, θα ήταν καλό το κάθε σχολείο να ενδιαφερθεί και να ασχοληθεί πιο συστηματικά με τα φαινόμενα της βίας, πριν τα γεγονότα πάρουν εκρηκτικές διαστάσεις. Έτσι, θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί επαρκώς ενημερωμένοι, να ενεργήσουν ορθά και την κατάλληλη στιγμή όσον αφορά την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Κάτι τέτοιο άλλωστε συμβαδίζει με τις σύγχρονες αντιλήψεις που επικρατούν στους παιδαγωγικούς κύκλους, ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα, και αναφέρονται στην πιο συστηματική ενασχόληση με θέματα επιθετικότητας, φιλονικιών, εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ παιδιών στο σχολείο. Πολλές έρευνες σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν εστιάσει την προσοχή τους σε τέτοιου

είδους θέματα και γίνεται όλο και πιο καταφανές ότι οι συνέπειες είναι πολύ πιο σοβαρές από όσο αρχικά θεωρούνταν. Αρκετές έρευνες στις ΗΠΑ τις τελευταίες δεκαετίες, δείχνουν πως ο χώρος του σχολείου έχει γίνει ιδιαίτερα επισφαλής τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Το περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται ως αγχώδες εξαιτίας της βίας και του βανδαλισμού που επικρατεί σε όλες τις τάξεις του (Αρτινοπούλου, 2001). Στην Ευρώπη, η σχολική βία θεωρείται ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο πρόβλημα, που αντανακλά τη βία της ευρύτερης κοινωνίας. Σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, η σχολική βία εκεί δεν αντιμετωπίζεται με αυστηρά κατασταλτικά μέσα, άλλα προσεγγίζεται με βάση τα πορίσματα που προέρχονται από το χώρο της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Συμβουλευτικής και της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Σε μια πρόσφατη έρευνα που έλαβε χώρο σε διεθνές επίπεδο, σε 40 χώρες η Ελλάδα έρχεται τρίτη σε ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται με κάποιον τρόπο. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι είναι ένα φαινόμενο που πλήττει 1 στους 3 έφηβους - παιδιά στην χώρα μας (Craig et al, 2009) .

2. Οι Διακρίσεις της Σχολικής Βίας

Ο ορισμός της σχολικής βίας καθορίζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κάποιες χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της σχολικής βίας είναι η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς, η απειλή εκφοβισμού και η κακοποίηση. Η σχολική βία, ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται σ' αυτή, διακρίνεται σε: α) βία μεταξύ των μαθητών, β) βία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, καθηγητές γ) βία από τους δασκάλους, καθηγητές προς τους μαθητές, (Αρτινοπούλου, 2001).

Η επιθετικότητα κατά την εφηβική ηλικία αποτελεί συνέχεια της αφαιρετικής διεργασίας που εμφανίζεται μέσω της διαδικασίας της άρνησης, ως πρώτης «αφηρημένης έννοιας» κατά την βρεφική ακόμα ηλικία. Η συνακόλουθη γνωστική ανάπτυξη και ωρίμανση της εφηβικής περιόδου τοποθετεί τον έφηβο απέναντι στους άλλους, ορίζοντας με σαφήνεια τα όριά του και όταν η λεκτική συμβολική επίθεσή του δεν είναι αποτελεσματική, τότε η επιθετικότητά του εκφράζεται με πράξεις. Η Μπεζέ (Μπεζέ, 1990, σσ.71-74), μεταφέρει την προβληματική σχετικά με την επιθετικότητα, από την ύπαρξή της ή μη, στην καταλληλότητα του τρόπου έκφρασής της.

Η άσκηση βίας εμπεριέχει τον εξαναγκασμό, δεν επιθυμεί τον διάλογο, δεν προτιμά τη σύνθεση των αντιθέσεων, δεν προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει την υπάρχουσα σχέση με την ενεργοποίηση νέων δεδομένων. Στα πλαίσια μιας βίαιης ενέργειας η επιθετικότητα αναζητά τρόπο έκφρασης, καταργώντας την ύπαρξη και την θέληση του άλλου και αγνοώντας τους κοινωνικούς κανόνες. Και ενώ κοινός τόπος της βίας και της επίθεσης είναι η επιβολή επί του άλλου, παρά ταύτα ο τρόπος, η έκφραση και το περιεχόμενο διαφέρουν.

Για να εκτιμηθεί το γεγονός ότι ένας έφηβος έχει προβλήματα συμπεριφοράς που συνιστούν διαταραχή της διαγωγής του είναι απαραίτητο η συμπεριφορά του να χαρακτηρίζεται από επαναληπτική, επίμονα δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή και η στάση του αυτή

να έχει διάρκεια μεγαλύτερη των έξι μηνών. Στις πλέον ακραίες μορφές της η συμπεριφορά αυτή συνεπάγεται πιο βίαιες παρεκτροπές από τις αναμενόμενες για την ηλικία του εφήβου από τα κοινωνικά όρια. Παραδείγματα συμπεριφορών στις οποίες βασίζεται η διάγνωση είναι τα ακόλουθα: καθ' υπερβολήν διενέξεις και εκφοβισμοί, σκληρότητα προς τα ζώα ή τους άλλους ανθρώπους, σοβαρή καταστροφική δραστηριότητα, εμπρησμοί, κλοπές, συχνές απουσίες από το σχολείο, απομάκρυνση από το σπίτι, ασυνήθιστα συχνές και έντονες εκρήξεις θυμού, προκλητική συμπεριφορά, επίμονη και σοβαρή ανυπακοή. Εφόσον παρατηρηθεί συμπεριφορά η οποία εντάσσεται σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες, αποτελεί επαρκές στοιχείο για να τεκμηριωθεί η διάγνωση. Μεμονωμένες δυσκοινωνικές πράξεις δεν αρκούν.

Το πέρασμα από την συμμετοχή σε πράξεις εκφοβισμού και σχολικής βίας σε σοβαρότερες μορφές παραβατικών πράξεων είναι το 18ο έτος της ηλικίας, όπως επισημαίνει ο Elliot (1993) για τις ΗΠΑ. Οι δράστες τείνουν να είναι αγόρια, είτε σε ομάδες είτε μεμονωμένα. Ωστόσο, δε πρέπει να υποτιμάται και ο εκφοβισμός από μέρους των κοριτσιών, καθώς, μάλιστα, υπάρχουν στοιχεία ότι αυξάνεται η συχνότητά του. Τα ευρήματα για το φύλο των θυμάτων είναι ανάμεικτα. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι ο αριθμός των αγοριών και κοριτσιών, που πέφτουν θύματα του εκφοβισμού είναι ίδιος. Άλλοι ισχυρίζονται πως τα αγόρια εκφοβίζονται περισσότερο από τα κορίτσια. Μάλιστα, σε μια έρευνα βρέθηκε πως το 12,5% των αγοριών και το 5,6% των κοριτσιών εκφοβίζονταν συστηματικά. Πολλές, ακόμα έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εκφοβίζονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα κορίτσια (Beaty, & Alexeyev, 2008). Κατά τους Sears, Maccoby & Lewin (1957) η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλωθεί με σκοπό να ικανοποιήσει μια επιθυμία, να επιτύχει ένα όφελος ή γιατί η ίδια η επιθετική συμπεριφορά προκαλεί ικανοποίηση στο άτομο.

3. Επιθετικότητα

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την επιθετικότητα. Ο Freud πρωταρχικά θεώρησε την επιθετικότητα ως αντίδραση στις ματαιώσεις της επιδιωκόμενης ευχαρίστησης των σεξουαλικών ορμών (1915 στο Ζάχαρης, 2003) και την ενέταξε στα συστατικά στοιχεία των ορμών του Εγώ (Freud, 1905 στο Ζάχαρης, 2003). Αναθεωρώντας τις αρχικές του απόψεις κατέληξε στην αποδοχή δύο κυρίαρχων ενστίκτων, του έρωτα και του θανάτου και ενέταξε την επιθετικότητα στις ανεξάρτητες ορμές, αναγνωρίζοντάς την ταυτόχρονα ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης. Η επιθετικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα δύο βασικά ένστικτα, της σεξουαλικότητας και της αυτοσυντήρησης και μελετάται ως μια εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Freud, 1970). Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με το θέμα μας, εμείς όμως θα αναφέρουμε κάποιες οι οποίες δεν είναι και τόσο διαδεδομένες.

1. Θεωρία απώλειας της ταυτότητας

Σύμφωνα με τον Zimbardo (1969b) η ταυτότητα μπορεί να απωλεστεί όταν οι «η οπτική και οι λειτουργίες παρώθησης ελέγχονται από τις γνωστικές λειτουργίες».

2. Θεωρία της ετικέτας

Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για το άτομο - δράστη και τη συμπεριφορά του από το κοινωνικό περίγυρο, και στην συνακόλουθη αφομοίωσή τους από τον ίδιο το άτομο, με τρόπο που να προσδιορίζεται από αυτήν την διαδικασία η μελλοντική συμπεριφορά του. Τα στάδια που ακολουθούνται σύμφωνα με την θεωρία της ετικέτας κατά την κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι τα ακόλουθα: 1. Απόδοση χαρακτηρισμού 2. Γενίκευση του χαρακτηρισμού 3. Τυποποίηση 4. Δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων 5. Στιγματισμός του ατόμου 6. Ταύτιση του ατόμου με τους χαρακτηρισμούς που του αποδίδονται 7. Δημοσιοποίηση των κρίσεων και αντιλήψεων στο κοινωνικό περίγυρο (Memmert, 1989). Οι Brown & Herrnstein (1984, p.329) θεωρούν ότι οι «οι αιτίες της επιθετικότητας βρίσκονται στις διαψεύσεις των προσδοκιών οι οποίες είναι δικαιολογημένες, μετά τη μεσολάβηση αδικαιολόγητων καταστάσεων». Έρευνα του Gottschald (1950, p.29) σε δείγμα 534 παιδιών στη Γερμανία κατέδειξε ότι υπήρχε συσχέτιση της επιθετικότητάς τους και της δυσλειτουργίας της οικογένειάς τους. Συνήθως απουσίαζε ο πατέρας, οι σχέσεις ήταν διαταραγμένες δεν υπήρχε ήρεμη οικογενειακή ατμόσφαιρα, οι ανάγκες των παιδιών έμεναν ακάλυπτες και ο αγώνας για την καθημερινή επιβίωση επισκίαζε οτιδήποτε άλλο. Οι γονείς που έχουν παιδιά επιθετικά χρησιμοποιούν συχνότερα την σωματική ποινή από ότι οι γονείς που έχουν παιδιά μη επιθετικά (Selg, 1987, p.198), ενώ χρησιμοποιούν λιγότερο τον έπαινο σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν μη επιθετικά παιδιά. (Patterson, 1982, p.226). Το προφίλ των γονέων των επιθετικών παιδιών σκιαγραφείται συμπερασματικά ως ακολούθως (Φαρσεδάκης, 1985, σσ.55-56): 1. είναι περισσότερο τιμωρητικοί 2. διατυπώνουν περισσότερες εντολές 3. αποδίδουν συχνότερα σημασία στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς 4. δεν αντιλαμβάνονται έγκυρα την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς 5. εμπλέκονται σε διαρκέστερες φάσεις καταναγκαστικών αρνητικών ανταλλαγών με τα παιδιά τους 6. δίνουν πιο ασαφείς και αόριστες εντολές 7. είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην ανάσχεση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους. Οι συνηθέστερες μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους περιλαμβάνουν (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000, σ.14):

1. Βία και επιθετικότητα κατά προσώπου
2. Βία κατά της σχολικής περιουσίας και βανδαλισμοί
3. Βία εναντίον του ίδιου του, του εαυτού.

Αναφέρεται ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, απαθή, αντιδραστικά, προκλητικά τόσο απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου όσο και προς όλα τα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις εξουσίας. Χαρακτηρίζονται από δυσκολία αναγνώρισης και αποδοχής των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων, είναι ευάλωτα και πολλές φορές η αναγνώριση της επιθετικότητάς τους τα οδηγεί σε περαιτέρω αύξηση του άγχους τους, που στη συνέχεια διοχετεύουν μέσα από νέες συγκρούσεις (Τριλίβα, 1997 στο Νέστορος, 1997, σσ.253-262). Στις ακραίες περιπτώσεις επιθετικότητας, όπως σε εκείνες που καταλήγουν σε παραβατική, διακρίνουμε επίσης ισχυρή

συνάφεια ανάμεσα στην παραβατική συμπεριφορά και την χαμηλή σχολική επίδοση (Clueck & Clueck, 1968, pp.31-32, Brauneck, 1961), η οποία συνοδεύεται κατά κανόνα από ανάρμοστη σχολική συμπεριφορά, συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες και αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σσ.140-141). Πολλές φορές «οι αντικανονικές δράσεις των μαθητών χρεώνονται στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να τις ελέγξουν και να τις περιορίσουν, καθώς και στην ακαταλληλότητα των τεχνικών οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής ζωής» (Γκότοβος,1988, σσ.47-90). Κάποιες φορές μετατίθεται το κέντρο βάρους από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που είναι αρμόδιο να ελέγξει και να καταστείλει τις βίαιες επιθέσεις σε άλλα όργανα της σχολικής ζωής, όπως στα μαθητικά συμβούλια. Τα πολύ αυστηρά συστήματα σχολικής πειθαρχίας, οι συνεχείς αξιολογήσεις του μαθητικού πληθυσμού όπως και τα προγράμματα σπουδών που δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, βρέθηκαν να συνδέονται θετικά με τη σχολική βία (Weishew & Peng, 1993, Ράπτη, 1995, Καλογρίδη, 1995, Hyman & Peron, 1998, Weiler & Dorman, 1995, Mayer, 1983, Tygart, 1991, Βιδάλη, 1995). Ο Johnson (1976) μας λέει ότι η συνολική βία (κρυφή και φανερή) σχετίζεται θετικά με την επιδοκιμασία της τηλεοπτικής βίας. Ουσιαστικά, γνωρίζοντας κάποιος το φύλο μπορεί να προβλέψει την επιδοκιμασία της τηλεοπτικής βίας, στην οποία προεξάρχουν τα αγόρια. Οι Davie et al (1979 στη Πάτση, 1998, σσ. 32-27), Upton & Cooper (1990), Workman & Beer, (1992), Morrison (1998), Κατάκη (1994, 1998), Farrington (1980 στη Καλαμπαλίκη, 1995, σ.32) και Funk (1997) υποστηρίζουν ότι οι ελλιπείς στεγαστικές συνθήκες, το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τα οικογενειακά προβλήματα, όπως τα διαζύγια, η απώλεια των παραδοσιακών οικογενειακών λειτουργιών με την συνακόλουθη αποδιοργάνωση του οικογενειακού ιστού, οι διαταγμένες σχέσεις γονιού και παιδιού, η φυσική ή συναισθηματική έλλειψη του ενός ή και των δύο γονέων και οι συγκρούσεις των γονέων αποτελούν το σύνολο των επιρροών του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την έκλυση βίαιης σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών.

4. Πρόληψη της Σχολικής βίας

Πλήθος εμπειρικών ερευνών κατέληξαν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα σχολικών αλλά εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, συγγενεύουν ως προς τα αποτελέσματά τους με τα προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας, εφόσον διατηρούν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση με: 1. την νεανική αλλοτρίωση (Brown, 1999, p.177, Shoho & Petrinsky, 1999, p.29) 2. τη σχολική διαρροή (Davalos, 1999, Edgar & Johnson, 1995, p.21, Mahoney & Cairns, 1997) 3. τη συμμετοχή σε νεανικές συμμορίες (ομάδες) (Randolph, 1996) 4. τη χρήση ουσιών και αλκοόλ (Shifts, 1991) 5. τη σχολική βία (Takahashi & Inoue, 1995, pp.28-28) 6. την ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και το μεγάλο ρίσκο (Kadel, 1998, p.135). Harris και Petrie (2003). Ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού είναι να μάθουμε στα παιδιά πώς να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό από την αρχή. Επειδή ο εκφοβισμός είναι μια μαθημένη συμπεριφορά, είναι σημαντικό αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές να διευθετούνται στα αρχικά στάδια ανάπτυξή τους, όπου οι μαθητές μπορούν

να τις ξεχάσουν . Συνιστάται οι στρατηγικές παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών να εφαρμόζονται από την μικρή ηλικία, όπου τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν δεξιότητες για να διαχειρίζονται τη ματαίωση. Οι επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές σχετίζονται εξάλλου, με την εκτίμηση που διατηρούν ότι και οι ίδιοι είναι θύματα των συμμαθητών τους, των γονέων τους, και των καθηγητών τους. Ειδικότερα, η θυματοποίηση από την οικογένειά τους σχετίζεται με την έλλειψη αγάπης και υποστήριξης, στην οποία οι ίδιοι αντιδρούν με απόσυρση και χαμηλή αυτοαντίληψη. Ανασταλτικοί παράγοντες για την εκδήλωση μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν (Πετρόπουλος, 2000, σσ.65-66): 1. το καλό σχολικό κλίμα 2. οι υψηλές σχολικές επιδόσεις 3. η αντίληψη ότι η συμπεριφορά που εισπράττουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και τους συμμαθητές τους είναι δίκαιη 4. το υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο 5. ο θρησκευτικός τους προσανατολισμός και η σημασία που αυτός αποκτά για τη ζωή τους. Μεγαλύτερη συσσώρευση κρουσμάτων βανδαλισμού παρατηρείται στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου όμως καταγράφονται και οι μεγαλύτερες αποκλίσεις. Τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών σε συμμετοχή σε πράξεις βανδαλισμού και οι βανδαλισμοί αυξάνονται με την χρήση ουσιών από τον μαθητή, όπως και με την αντίληψη που ενδέχεται να διατηρεί για άδικες τιμωρίες ή κακομεταχείριση από τους γονείς ή τους συμμαθητές του. Στο Λύκειο οι βανδαλισμοί συσχετίζονται με το υψηλό οικογενειακό εισόδημα, με τις αυξημένες τιμωρίες και με την μειωμένη παρουσία της θρησκείας στην ζωή του μαθητή.

5. Αλλαγή του Μαθητικού κλίματος και Στρατηγική Διδασκαλίας.

Προγράμματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην αλλαγή του μαθητικού κλίματος με ισχυρή **στρατηγική διδασκαλίας** είναι: **1. Μίμηση προτύπων 2. Παρακίνηση, εξάσκηση και ενίσχυση. Ομαδική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων 3. Εκπαίδευση προσωπικού δασκάλων, καθηγητών 4. Καθοδήγηση του Διευθυντή και των Γονέων από το αναλυτικό πρόγραμμα 5. Εργαλεία αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα** (Fitzerald , & Van Schoiack Edsrom, 2006).

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω και γνωρίζοντας τη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, εξάγουμε συγκεκριμένα συμπεράσματα για να κατανοήσουμε ότι η σχολική βία αποτελεί ένα σοβαρότατο πρόβλημα, το οποίο έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις παγκοσμίως. Οι επιπτώσεις της είναι δραματικές για όλους όσοι συμμετέχουν σ' αυτό. Πολλά και ποικίλα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται σε άλλες χώρες του κόσμου στην προσπάθεια καταπολέμησης της σχολικής βίας .

Στο επίκεντρο των προγραμμάτων βρίσκεται η εκπαίδευση των μαθητών, στους οποίους προσπαθούν να προαγάγουν την κοινωνική συμπεριφορά. Αναγκαίο ρόλο στην αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο παίζει η συμμετοχή όλων των αρμόδιων φορέων και ομάδων. Οι

διάφορες κοινότητες που συμπεριλαμβάνονται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο να συνεργαστούν με τους διευθυντές, τους γονείς και τους μαθητές, ώστε να ληφθούν μέτρα προκειμένου να λάβει χώρα μια αποτελεσματική πρόληψη - παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Όταν ενθαρρύνεται ο διάλογος εντοπίζονται λύσεις, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργείται καλύτερη επικοινωνία. Αναντίρρητα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα και ιδίως στον ελληνικό χώρο προκειμένου να εντοπίσουμε τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με τις επικίνδυνές συμπεριφορές. Για τους λόγους αυτούς το σχολείο πρέπει να είναι: τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής. Το μέλλον του κόσμου είναι η παιδεία η εκπαίδευση και το μέλλον των νέων μας, των μαθητών μας, των παιδιών μας βρίσκεται στα χέρια μας. Είναι λοιπόν, επιτακτική ανάγκη και ευθύνη όλων μας να προστατεύσουμε τα παιδιά μας και να διασφαλίσουμε το μέλλον της χώρας μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Brown, R.A., & Herrnstein, R.J. (1999). *Grundissder psychologie.* New York, Berlin.

Clueck, S., & Clueck, E. (1968). *Delinquents and non delinquents in perspective.* Boston.

Davalos, D.B. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification and perception of school on student dropout rates, *Hispanic Journal of behavioral Sciences,* 21(1), 61-77.

Edgar, E., & Johnson, E. (1995). *Relationship building and affiliation activities in school-based dropout prevention program,* New York: Eric Publication.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (Eds.). *Crime and Justice: A review of research, 7,* (pp. 381-458). New York: Oxford University.

Freud, S. (1970). *Άπαντα, τόμοι XIII, XVI.* London: Imago.

Funk, W. (1997). Violence in German schools: the current situation. Paper presented at the conference: Safer at school, 24-26 February 1997. Organized jointly by the Dutch chair of the European Union and the European Commission in Utrecht

Hyman, J.A., & Peron, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior, *Journal of school Psychology,* 36(1), 7-27.

Johnson, M.C. (1976). Viewer aggression, self esteem and television character preference as variable influencing social normative judgments of television. Ph.D. Dissertation, University of Massachusetts.

Gutenberg. Mahoney, J.L., & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout. *Developmental psychology*, 33(2), 241-253.

Randolph, N. (1996). Youth gangs in search of a miracle: our part. *School Intervention Research,* 9(2, 25), 226-228.

Kadel, B. (1998). Wisconsin youth risk behavior survey. Executive summary and report. New York: Eric Publication.

Mayer, G.R. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: A three-year study, *Journal of Applied Behavioral Analysis,* 16(4), 355-369.

Morrison, D.R. (1998). From "kilroy is here" to the Jonesboro incident: a logical progression, *Journal of Instructional Psychology,* 25(4), 250-255.

Shoho, A.R., & Petrinsky, I.T. (1999). *The rural school environment and its effect on adolescent alienation.* New York: Eric Publication.

Srpinger Craig, W., Harel - Fish, Y., Fogol - Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons - Morton, B., Molcho, M., Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the hbsc Shilts, L. (1991). The relationship of early adolescent substance use to extracurricular activities, peer influence and personal attitudes. *Adolescence,* 22(103), 611- 617.

Takahashi, S., & Inoue, W. (1995). An essay on school violence and safety education in Japan. *Thresholds in education,* 21(2), 26-28.

Tygart, C.E. (1991). Student interpersonal public school violence: some explanations derived from adult interpersonal public school violence theory, *International Journal of Group Tensions,* 21(1), 85-99.

Upton, G., & Cooper, P. (1990). A new perspective on behavior problems in schools: The ecosystemic approach. *Maladjusted and therapeutic education,* 8(1).

Violence & Injuries Prevention Focus Group, The hbsc Bulling Writing Group (2009). «A cross-national profile of bulling and victimization among adolescents in 40 countries» *International Journal of Public Health,* 54, 216 - 224

Weishew, N.L., & Peng, S.S. (1993). Variables predicting students problem behavior, *Journal of Educational Research,,* 87(1), 5-17.

Weiler, R.M., Dorman, S.M. (1995). The role of school health instruction in preventing interpersonal violence, *Educational Psychology Review,* 7(1), 69-91.

Workman, M., & Beer, J. (1992). Depression suicide ideation and aggression among high school students whose parents are divorced and use alcohol at home, *Psychological Reports,* 70(2), 503-511.

Zimbardo, P.O. (1969b). *The cognitive control of motivation.* Glenview, II: Scott & Foreman.

Ανταμένκο, Β. (1992). *Επιθετικότητα,* (επιμ.) Νέστορος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: *Επιστήμες της Αγωγής* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιδάλη, Σ. (1995). Μαθητικές κατασκηνώσεις: Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο, Σύγχρονη εκπαίδευση, 82-83, 112-119.

Cambridge. Γκότοβος, Α.Ε. (1988). Απόκλιση και Παρέμβαση στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 47-90.

Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 81, 32-41.

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 82-83,* 157-161.

Κατάκη, Χ. (1994). Αντιφατικά γνωστικά συστήματα αναφοράς στη σύγχρονη οικογένεια: Εφαρμογή στη κλινική πράξη. *Τετράδια ψυχιατρικής, 45,* 47-65.

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρόπουλος, Ν.(2000). Οι επιδράσεις των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων στη μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών. Κοινωνικές επιστήμες Ι. Β' Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μπεζέ, Λ. (1990). Από την επίθεση στη βία. *Ψυχολογικό Σχήμα,* 2, 71-74.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 82- 83, 131-136. Selg, H. (1987). Στο Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. (1997). Θεματοκεντρική ομαδική θεραπεία παιδιών με προβλήματα επιθετικότητας. Στο Ανταμένκο, Β. κ.α. (1997). Επιμέλεια: Νέστορος, Ι.Ν. *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, 3η έκδοση,* σσ. 253-262. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση

School and parents relations: Cooperation and conflict

Σταύρος Τσέτσος, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΕΑΠ, tsetsos.stavros@hotmail.com*

Stavros Tsetsos, *Teacher of Primary Education, Graduate student of HOU, tsetsos.stavros@hotmail.com*

Abstract: According to the international literature, parental involvement is one of the components of school effectiveness, which in turn leads to improved quality of education in educational units. The participatory, admirable, problematic or conflictual parental involvement depends on from the shape of educational policy of units. In this paper we discuss the legal rights of the Parent-Teacher Association and their profile. We explain the terms “parental involvement” and “parental participation”. Also, we propose radical actions to strengthening the limited parental involvement. Finally, we quote the main causes of school-parent conflicts and propose practices of avoid and or prevention, and their management methods.

Keywords: Parental involvement, strengthening of parental involvement, conflict avoidance practices, conflict management.

Περίληψη: Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μία από τις συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές μονάδες. Η συμμετοχική, αγαστή, προβληματική ή συγκρουσιακή γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από τη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής των μονάδων. Στην παρούσα εργασία συζητούμε τη νομική κατοχύρωση του θεσμού του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και το προφίλ του. Εξηγούμε τους όρους γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή. Επίσης, προτείνουμε δράσεις για ενίσχυση της περιορισμένης γονεϊκής συμμετοχής. Τέλος, παραθέτουμε τις κύριες αιτίες των συγκρούσεων σχολείου – γονέων και προτείνουμε πρακτικές αποφυγής ή πρόληψης, καθώς και τρόπους διαχείρισής τους.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, ενίσχυση γονεϊκής συμμετοχής, συγκρούσεις, πρακτικές αποφυγής, διαχείριση συγκρούσεων.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ερευνητική κοινότητα, κυρίως των Επιστημών της Αγωγής, έχει στραφεί στη διερεύνηση πολλών παραμέτρων που αποτελούν παράγοντες της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι η γονεϊκή εμπλοκή. Οι σχέσεις γονέων – σχολείου, πτυχές των οποίων έχουν εστιάσει πολλοί ερευνητές, συντελούν επικουρικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη συνιστωσών του νοητικού, συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου των μαθητών αλλά και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών κατέδειξαν μια σειρά από επιτεύξεις των μαθητών όπως η αποτελεσματική μάθηση, η ποιότητα της μάθησης, η βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και συνεργασίας, η ανάπτυξη αγαστών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, δασκάλους και γονείς, η εθελούσια συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις, ο σεβασμός στους κανόνες της ομάδας, η αποδοχή του ρόλου κάθε μαθητή στην ομάδα, η συνειδητοποίηση του «ανήκειν» στην ομάδα, η συναισθηματική τους ανάπτυξη κ.τ.λ. Η οικοδόμηση των σχέσεων γονέων – σχολείου είναι αμφίπλευρη και εξαρτάται τόσο από τις «ανοικτές» πρακτικές και πολιτικές του σχολείου προς τους γονείς και γενικότερα προς την κοινωνία, όσο και από την θετική ανταπόκριση των γονέων (Ice&Hoover-Dempsey, 2011). Από τη μια, αρκετές φορές το σχολείο δεν προσφέρει στους γονείς την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά και να προσφέρουν υποστηρικτικά στην νοητική, την ψυχοσωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Από την άλλη, κάποιοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά στο κάλεσμα του σχολείου. Η αδιαλλαξία ανάμεσα στις δυο πλευρές επιφέρει πολλές φορές συγκρούσεις. Η διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στις δύο πλευρές πρέπει να οργανώνεται μεθοδικά, ώστε να μην οδηγούνται οι εμπλεκόμενοι σε ακρότητες οι οποίες μόνο κακό κάνουν στον τελικό αποδέκτη, που είναι ο μαθητής.

1. Η συνεργασία Σχολείου –γονέων

1.1. Οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων - η νομική τους κατοχύρωση

Μέχρι το 1985, η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά πράγματα ήταν προαιρετική και εξαρτιόταν από την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι δράσεις τους αφορούσαν τη χρηματοδότηση των σχολικών ταμείων, την πρόσληψη εκπαιδευτικών με συμβάσεις ιδιωτικού δικαίου, τη συντήρηση διδακτηρίων κ.τ.λ. Το 1985 η ελληνική πολιτεία με το άρθρο 53 του Ν. 1566 εισήγαγε το θεσμό της συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου ως βοηθητικό όργανο της διοίκησής του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το παραπάνω

άρθρο αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Ν. 2621/98, το οποίο έδινε τη δυνατότητα συγκρότησης του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, της Ένωσης Γονέων σε επίπεδο Δήμου, της Ομοσπονδίας Γονέων σε επίπεδο Νομού και της συνένωσης όλων των ομοσπονδιών σε μια Συνομοσπονδία. Εκπρόσωποι των παραπάνω θεσμών αποτελούν μέλη των Σχολικών Συμβουλίων, των Δημοτικών και των Νομαρχιακών Επιτροπών Παιδείας, καθώς επίσης και του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Μπάκας, 2007). Με το παραπάνω νομικό πλαίσιο οι προαναφερόμενοι θεσμοί απέκτησαν νομική υπόσταση και δύναμη στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η εμπλοκή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων είναι πιο ουσιαστική και συχνά επιζητούν πιο ενεργητική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου (Μπόνια, 2011).

1.2. Το προφίλ του συλλόγου Γονέων και κηδεμόνων

Οι πρακτικές με τις οποίες οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο, εναπόκεινται στο κοινωνικο-μορφωτικό τους υπόβαθρο. Γονείς που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικο-μορφωτικές τάξεις, θεωρούν το σχολείο ως έναν μη προσπελάσιμο μηχανισμό και σπάνια επιδιώκουν να συζητήσουν θέματα που αφορούν τα παιδιά τους μέσα σ' αυτό. Από την άλλη, οι άσχημες πιθανόν μαθητικές τους εμπειρίες τούς καθιστούν δειλούς και αναποφασιστικούς. Επομένως, η συμμετοχή των γονέων αυτών στα εκπαιδευτικά δρώμενα καθίσταται προβληματική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι γονείς που προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα, ταυτίζονται με τους εκπαιδευτικούς και φαίνεται ότι έχουν την ίδια κοινωνικο-μορφωτική προέλευση. Δημιουργούν καλύτερες σχέσεις και ανάμεσά τους συγκροτούνται πιο ειλικρινή πλαίσια εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης. Οι γονείς αυτής της κατηγορίας επισκέπτονται συχνά το σχολείο και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το ίδιο ενδιαφέρον δείχνουν και οι γονείς που ανήκουν στην προνομιούχα τάξη. Όμως, πολλές φορές η τάση τους να επικρίνουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ο «σνομπισμός τους», δημιουργούν, όχι μόνο, μεγάλη ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς αλλά εισπράττουν και την άρνησή τους για ευρύτερη συνεργασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.3. Οι έννοιες της γονεϊκής εμπλοκής και της γονεϊκής συμμετοχής

Οι δύο έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν τις σχέσεις γονέων και σχολείου. Σύμφωνα με τον Συμεού (2003) οι παραπάνω έννοιες έχουν διαφορετική σημασία. Η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με μια περιορισμένη και καθοδηγούμενη ανάμειξη του γονέα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και τον καθιστά «θεατή» στις διάφορες δράσεις της εκπαιδευτικής μονάδας, στην ενημέρωσή του για την επίδοση του παιδιού του ή των τυπικών υποχρεώσεών του απέναντι στο σχολείο (Davis & Johnson, 1996, όπ. αναφ. στον Συμεού, 2003). Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής εντάσσεται σε ευρύτερα και σύνθετα πλέγματα σχέσεων και δράσεων που αναπτύσσονται

στο σχολικό χώρο τόσο στη στοχοθεσία, όσο και στο περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες των γονέων στην περίπτωση αυτή ποικίλλουν και περιλαμβάνονται στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Γονείς και σχολείο αλληλεπιδρούν στον ίδιο χώρο με συνευθύνη. Προϋποθέσεις βέβαια της αλληλεπίδρασης αυτής που έχει στόχο τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και της περαιτέρω αποτελεσματικότητας του σχολείου, είναι ο καθορισμός των ορίων δράσης και δικαιοδοσίας κάθε πλευράς, η ειλικρίνεια και η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Soliman, 1996, όπ. αναφ. στον Συμεού, 2003). Από την ανάλυση των δυο εννοιών συμπεραίνεται εύκολα ότι η γονεϊκή συμμετοχή εναρμονίζεται με τη συστημική προσέγγιση ως προς τη θεώρηση των γονέων σε σχέση με το σχολείο. Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση (Κουτούζης, 1999) ένα οργανωτικό σύστημα όπως είναι η εκπαιδευτική μονάδα, αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα τμήματα όπως η διεύθυνση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί θεσμοί. Τα τμήματα αυτά συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν για την επίτευξη των ίδιων στόχων.

1.4. Προτάσεις δράσεων για ενίσχυση της περιορισμένης συμμετοχής γονέων

Η Πασιαρδή (2001) εντάσσει τη γονεϊκή συμμετοχή στους παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επομένως, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τόσο μεγαλύτερο είναι το όφελος του κοινού τους παρονομαστή, δηλαδή του μαθητή και τόσο περισσότερο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς το ποσοστό των γονέων που επιζητούν περισσότερη ενεργητική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου είναι σχετικά μικρό. Οι περισσότεροι γονείς δείχνουν μια τάση αποφυγής για τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Στην Αγγλία και την Κύπρο λίγα είναι εκείνα τα σχολεία που συνεργάζονται με τους γονείς. Στις Η.Π.Α οι γονείς προβάλλουν τη δικαιολογία της έλλειψης του χρόνου αλλά και της άγνοιας των πρακτικών με τις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν (Λαγουμίδη, 2012). Ακόμη υπάρχουν γονείς που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα κι έχουν αρνητική στάση συνεργασίας με το σχολείο και αρκετοί γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρούν ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τους, άλλο τόσο πρέπει να απομακρύνονται από τα δρώμενα του σχολείου. Τέλος, ένας αριθμός γονέων αποθαρρύνεται από την αρνητική στάση που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί για τη γονεϊκή συμμετοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στις παραπάνω κατηγορίες γονέων χρειάζεται να δοθούν κίνητρα συμμετοχής.

Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, αφού πρώτα έχουν επιμορφωθεί σε θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Κόκκος, 1998), μπορούν να σχεδιάσουν ένα ενιαίο πρόγραμμα με δράσεις συμμετοχής και συνεργασίας στα πλαίσια του στρατηγικού προγραμματισμού, το οποίο θα απορρέει από τη συστημική προσέγγιση όσον αφορά τον τρόπο διοίκησης. Οι δράσεις, μερικές από τις οποίες πιθανόν να ανανεώνονται ή να αντικαθίστανται από άλλες, ύστερα από αξιολόγησή τους από το Σχολικό Συμβούλιο στις αρχές κάθε σχολικού έτους προτείνεται να είναι οι παρακάτω:

- Τακτική και συνεχή πληροφόρηση με όλες τις μορφές επικοινωνίας σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αν αυτό είναι δυνατό, ούτως ώστε να εξαλειφθεί η περίπτωση αδυναμίας επικοινωνίας με τους γονείς. Από την έναρξη του σχολικού έτους οι γονείς θα ενημερώνονται για τους στόχους του σχολείου, τις εκπαιδευτικές αλλαγές που θα εφαρμοστούν και τις σχολικές δραστηριότητες που έχουν προγραμματιστεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Patrikakou, 2008).
- Επίδειξη αβρότητας και σεβασμού από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό από τη στιγμή που οι γονείς θα εισέρχονται στο σχολείο μέχρι την αποχώρησή τους. Η παραπάνω συμπεριφορά, βέβαια, θα απορρέει από τη σχολική κουλτούρα (Ανθοπούλου, 2008) που θα έχει διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον και από την επαγγελματική κατάρτιση όσων θα εμπλέκονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς άσχετα με την κοινωνική ή την πολιτιστική τους προέλευση θα αισθάνονται ικανοποίηση για την ευγενική υποδοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
- Η εκπαιδευτική μονάδα θα έχει μεριμνήσει για την εξεύρεση κατάλληλης αίθουσας υποδοχής. Στο χώρο αυτό θα πραγματοποιούνται ενημερωτικές συναντήσεις, προβολή βιντεοταινιών από τις δραστηριότητες των παιδιών τους, ανάρτηση μαθητικών έργων σε περίοπτη θέση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, στον ίδιο χώρο μπορεί να υπάρχει πίνακας ανακοινώσεων σχετικά με τις δράσεις του σχολείου και τη λήψη των αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, καθώς επίσης και ειδικό κουτί εισηγήσεων από τους γονείς με προτάσεις για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ακόμη στο χώρο αυτόν οι γονείς που θέλουν να συμμετάσχουν εθελοντικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα, μπορούν να προετοιμάζουν τις δραστηριότητές τους (Epsteinetal., 2002).
- Το σχολείο κατά τον προγραμματισμό θα λαμβάνει υπόψη του και τους γονείς οι οποίοι συναντούν εμπόδια συμμετοχής. Με το σκεπτικό αυτό προτείνεται να δημιουργηθεί μια μικρή ομάδα καταρτισμένων εκπαιδευτικών με σκοπό την κατ' οίκον επίσκεψή τους σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα και με ειδικούς επιστήμονες από άλλες υπηρεσίες. Το σχολείο για να στηρίξει τα παιδιά αυτών των οικογενειών, πρέπει πρώτα να στηρίξει τις οικογένειές τους (Epsteinetal., 2002).
- Η πρόσκληση γονέων διαφορετικών επαγγελματικών ειδικοτήτων με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών του λυκείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε επαγγέλματος, καθώς και την ενημέρωσή τους για τις προϋποθέσεις εξάσκησής του, πιθανόν να δώσει λύσεις στους προβληματισμούς και στις αγωνίες των μαθητών αυτού του επιπέδου εκπαίδευσης. Η δράση αυτή μπορεί να εξαπλωθεί και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να προσδώσει στους μαθητές ενημέρωση και εξειδικευμένες πληροφορίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αρωγός στην ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής θα είναι και η τοπική κοινότητα. Η τοπική κοινότητα, εκτός της επίλυσης οικονομικών προβλημάτων και

δυσχερειών, μπορεί να επιλύσει διάφορα θεσμικά θέματα και να συμβάλλει με διάφορους τρόπους στη λειτουργία του σχολείου. Επίσης η τοπική κοινότητα μέσω του σχολείου θα ενημερώνει τους γονείς για διάφορα προγράμματα (εκπαιδευτικά, πολιτιστικά, κατασκηνωτικά) που υλοποιεί, για τις υπηρεσίες που διαθέτει σε θέματα κοινωνικής ένταξης, ψυχικής υγείας, πολιτιστικών δράσεων κλπ. Η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας θα δημιουργήσει στους γονείς το «αίσθημα του ανήκειν», όπως ισχυρίζεται η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και κίνητρα για τη συμμετοχή τους.

- Με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής μονάδας, βοηθούμενης από την τοπική κοινότητα, μπορεί να δημιουργηθεί μια άτυπη σχολή γονέων η οποία θα λειτουργεί κάθε δεύτερο σαββατοκύριακο στην αίθουσα υποδοχής. Στόχος της θα είναι η επιμόρφωση των γονέων σε θέματα συμβουλευτικής, παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου. Μια συμπληρωματική πρακτική της παραπάνω πρωτοβουλίας θα είναι η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης και για τους γονείς (Hill & Tyson, 2009) .
- Ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης (δημοτικό σχολείο και γυμνάσιο) θα αναλαμβάνει με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να παρέχει οδηγίες στους γονείς για τον τρόπο βοήθειας και ελέγχου της σχολικής εργασίας. Επίσης θα προτείνει κατάλογο ιστοσελίδων με ψυχοπαιδαγωγικό περιεχόμενο και κατάλογο κατάλληλων εξωσχολικών βιβλίων. Στην πρώτη συνάντηση θα ζητήσει με διακριτικότητα από τους γονείς των νέων μαθητών περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά τους σχετικά με τις μαθησιακές τους επιτεύξεις ή δυσκολίες, με τη συμπεριφορά τους ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Ακόμη θα ενημερώνει τακτικά την οικογένεια είτε στο σχολείο είτε εκτός αυτού για την επίδοση και την συμπεριφορά του παιδιού της (Gonzalez-Dehassetal., 2005).
- Σε αρκετά σχολεία, κυρίως στα διαπολιτισμικά, φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διάφορες εθνικότητες και πολιτισμούς. Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να φροντίσουν για τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών, γιατί πιθανόν να μιλούν μόνο τη γλώσσα από τη χώρα την οποία προέρχονται.
- Τέλος, προτείνεται, με παρότρυνση του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, η κινητοποίηση της εθελοντικής προσφοράς των γονέων. Οι γονείς μπορούν να προσφερθούν εθελοντικά για τη διεξαγωγή διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων (σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές, επισκέψεις, δενδροφυτεύσεις, καθαρισμό παραλιών και χώρων αναψυχής), σχολικών προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Η οργάνωση των παραπάνω εκδηλώσεων ή προγραμμάτων θα μπορεί να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να κάνει εφικτή την παρουσία των γονέων (μέρες και ώρες των συναντήσεων) αλλά και να λειτουργεί ως κίνητρο για συμμετοχή των γονέων (π.χ. η πρόσκληση να προέρχεται από το ίδιο το παιδί) (Epsteinetal., 2002).

Η ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου-γονέων δεν πρέπει να επαφίεται μόνο στη μονομερή πρωτοβουλία του σχολείου αλλά και στην έμπρακτη πρωτοβουλία των γονέων. Το σχολείο

είναι ανάγκη να είναι ανοικτό στην κατάθεση προτάσεων και τη λήψη πρωτοβουλιών από τους γονείς, αρκεί να εξυπηρετούν τους στόχους του σχολείου και να μην παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του. Κάποιες πρωτοβουλίες και προτάσεις από πλευράς γονέων θα μπορούσε να είναι οι παρακάτω:

- Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου των πιο γνωστών εκδοτικών οίκων στο τελευταίο διήμερο των διακοπών των Χριστουγέννων, του Πάσχα και των καλοκαιρινών διακοπών. Η έκθεση βιβλίου θα αποσκοπεί στη συγκέντρωση χρημάτων για ενίσχυση του ταμείου του συλλόγου γονέων και στη μετάδοση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας από μέρους των παιδιών.

- Διοργάνωση ψυχαγωγικών εκδηλώσεων κάποια σαββατοκύριακα του σχολικού έτους με χορούς, παιχνίδια, θεατρικά σκετς στην αυλή ή στο εντευκτήριο του σχολείου σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία των παιδιών και την συγκέντρωση χρημάτων για το ταμείο του συλλόγου.

- Σχεδιασμός, προετοιμασία και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών τα σαββατοκύριακα ή τις ημέρες των διακοπών των Χριστουγέννων ή του Πάσχα.

- Για την ενίσχυση των εσόδων του ταμείου του συλλόγου οι γονείς θα μπορούσαν να διοργανώσουν σχολικά bazaars,τα προϊόντα των οποίων θα κατασκευάζουν οι ίδιοι π.χ. αγιοβασιλιάτικα σκουφάκια, λαμπάδες, γλυκά, χυμούς. Ακόμη και να απευθυνθούν στους επιχειρηματίες της περιοχής που ανήκει το σχολείο.

- Κατασκευή ηλεκτρονικού ιστολογίου με την επωνυμία του συλλόγου. Μέσα από το ιστολόγιο θα υπάρχει δυνατότητα μετάδοσης των πληροφοριών για δράσεις που αφορούν το σύλλογο και το σχολείο, δυνατότητα επικοινωνίας των μελών του συλλόγου και δυνατότητα παράθεσης πηγών μάθησης και ψυχαγωγίας για τα παιδιά. Αρκετοί γονείς είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας και η παραπάνω πρωτοβουλία θα ενισχύσει τους διαύλους επικοινωνίας με τα μέλη του συλλόγου.

- Συγκέντρωση τροφίμων είτε από προσφορές των μαθητών είτε από προσφορές επιχειρηματιών με σκοπό τη διανομή τους σε άπορες οικογένειες που διαμένουν στην περιοχή του σχολείου ή σε άπορες οικογένειες μαθητών του σχολείου κατά την περίοδο των μεγάλων θρησκευτικών εορτών και όχι μόνο.

- Κάποια σχολεία που η οικονομική ενίσχυσή τους από τους δήμους είναι πενιχρή, αντιμετωπίζουν συχνά κτιριακά προβλήματα ή ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό. Τα ταμεία των συλλόγων γονέων που αναλαβαίνουν πρωτοβουλίες για τη συγκέντρωση χρηματικών πόρων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτές τις κατευθύνσεις π.χ. ελαιοχρωματισμό του κτιρίου, αγορά δύο υπολογιστών με τα περιφερειακά τους, ανανέωση της βιβλιοθήκης του σχολείου.

- Αν τα χρήματα του ταμείου ενός συλλόγου γονέων δεν επαρκούν για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών, ο σύλλογος μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία να αιτηθεί τη χορηγία μη κερδοσκοπικών ιδρυμάτων στο εσωτερικό και το εξωτερικό.

Πρέπει να επισημανθεί ότι για την πραγματοποίηση αρκετών από τις παραπάνω προτάσεις ή πρωτοβουλίες των γονέων κρίνεται απαραίτητη η αρωγή των εκπαιδευτικών του σχολείου.

2. Συγκρούσεις σχολείου – γονέων

2.1. Πηγές συγκρούσεων

Το σχολείο και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών. Και τα δύο μέρη προσπαθούν να διαμορφώσουν στο παιδί μια θετική αντίληψη για τη διαδικασία της εκπαίδευσής του. Όμως, αρκετές φορές κατά την προσπάθεια αυτή εγείρονται συγκρούσεις (Mastrangelo, 2011). Οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται συνήθως σε διάφορες αιτίες όπως:

Η αναποτελεσματική διεκπεραίωση της επικοινωνίας από μέρους του σχολείου προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς. Πολλές φορές η ενημέρωση των γονέων διεκπεραιώνεται προφορικά προς τους γονείς μέσω των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταφέρεται το μήνυμα στους γονείς παραποιημένο, καθυστερημένο ή και να μη μεταφέρεται ποτέ (Mastrangelo, 2011). Αρκετοί γονείς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία και πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου δεν είναι η αναμενόμενη. Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και γενικότερα μέσα στο χώρο του σχολείου, αποτελεί σημείο τριβής όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους γονείς. Μια από τις κύριες αιτίες συγκρούσεων είναι αξιολόγηση των μαθητών (Mastrangelo, 2011). Αρκετοί γονείς λειτουργούν προστατευτικά και δεν αποδέχονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παιδιών τους (Epsteinetal., 2002). Επίσης η σύγκρουση μπορεί να επέλθει, όταν οι συγκρουόμενες πλευρές δε γνωρίζουν τις αρχές της επικοινωνίας και τους τρόπους καλής συμπεριφοράς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013). Ακόμη η μη τήρηση του «συμβολαίου» που συνδιαμορφώνεται κι από τις δύο πλευρές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, μπορεί να αποτελέσει πηγή σύγκρουσης. Η μειωμένη ή μηδενική γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου που έχει σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης, αποδοχής και κατανόησης και των δύο πλευρών, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις των δύο πλευρών. Τέλος, οι συγκρούσεις οφείλονται και στην ακαμψία των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών και γονέων (Epsteinetal., 2002).

2.2. Πρακτικές πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων

Μια πρακτική πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων είναι η συχνή, τακτική και σαφής επικοινωνία (Κόκκος,1999). Υπάρχουν γονείς που δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα και χρειάζονται περισσότερες διευκρινίσεις. Η χρήση μιας απλούστερης γλώσσας θα έλυνε το πρόβλημα αυτό. Ακόμη η δια ζώσης τηλεφωνική ή ηλεκτρονική επικοινωνία με επιβεβαίωση της ανάγνωσης των μηνυμάτων από τον παραλήπτη θα λειτουργούσε πολύ θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Το σχολείο είναι ανάγκη να είναι «ανοικτό» και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Hill&Tyson, 2009). Η παρουσία του γονέα π.χ. ως βοηθού στην τάξη μπορεί να δώσει την ευκαιρία στο γονέα να σχηματίσει άποψη για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, για την επίδοσή του παιδιού του στην ομάδα καθώς και για τη συμπεριφορά του. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διεργασία, τις αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων θα συντελούσε κι αυτή με τη σειρά της στην πρόληψη ή την αποφυγή τους και τη διαχείρισή τους (Γιοβαζολιάς, 2011).Πολλές φορές ανάμεσα στους μαθητές δημιουργούνται προστριβές οι οποίες, αν δεν αμβλυνθούν, μεταφέρονται και στο γονεϊκό πεδίο. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την περίπτωση πρέπει να επιλύσει τα προβλήματα άμεσα. Σε περίπτωση που δεν μπορεί να τα επιλύσει άμεσα, είναι ανάγκη να ενημερώσει τον διευθυντή και τους γονείς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του σχολείου και η συνδιαμόρφωση του «συμβολαίου» θα λειτουργήσει αποσβεστικά στην ύπαρξη διαφωνιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επίσης η δημιουργία μιας άτυπης σχολής γονέων στο χώρο του σχολείου ή η παρουσία των γονέων στη σχολή γονέων (Hill&Tyson, 2009) της τοπικής κοινότητας, μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στην οικοδόμηση της σχέσης σχολείου και γονέων, γιατί μέσα από τον αναστοχασμό της επιμόρφωσης αλλάζουν απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Τέλος, μια καλή πρακτική αποτελεί ο ορισμός καταρτισμένου εκπαιδευτικού ή καταρτισμένων εκπαιδευτικών (ανάλογα με την οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας) από το σύλλογο των διδασκόντων, ως διαμεσολαβητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013) σε περίπτωση που η σύγκρουση δεν επιλύεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους.

2.3. Διαχείριση των συγκρούσεων

Κάποιες στιγμές οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολείου είναι αναπόφευκτες, έστω κι αν έχουν δημιουργηθεί οι καλύτερες συνθήκες πρόληψής τους. Όσο πιο γρήγορα επιλυθούν, τόσο πιο γρήγορα θα αποφεύγονται οι διαπληκτισμοί και θα εξομαλύνεται η λειτουργία του σχολείου. Η Rappaport (2012) προτείνει την παρακάτω προσέγγιση σε περίπτωση που η αποφυγή της σύγκρουσης είναι αναπόφευκτη:

α. Μερικές φορές ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής του σχολείου, αντιμετωπίζοντας έναν οργισμένο γονέα, πυροδοτεί την αύξηση της οργής του όταν π.χ. έχει στραμμένη την προσοχή

του αλλού. Η καλή διαχείριση της «γλώσσας του σώματος» και η αξιοπρεπής ακρόασή του θα συμβάλλει στην εκτόνωση της οργής του γονέα, γιατί θα αισθάνεται ότι ο ακροατής του τον παρακολουθεί. β. Συνήθως η συχνή προσφώνηση των γονέων με το όνομά τους φαίνεται ότι μειώνει την οργή των γονέων. Η απρόσωπη προσφώνηση του γονέα δε βοηθάει στην οικοδόμηση μιας σχέσης, η οποία είναι το κλειδί για την επίλυση μιας σύγκρουσης. γ. Σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών δεν προσβάλλεται ο γονέας με ερωτήσεις τύπου ανακριτή ούτε επιπλήττεται. Αισθάνεται υπόλογος για το παιδί του αλλά αυτό μπορεί να τον εξοργίσει. Η περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού του με παιδαγωγικό τακτ επιφέρει θετικά αποτελέσματα. δ. Η καθυστέρηση της συνάντησης με έναν εξοργισμένο γονέα δυσκολεύει την επίλυση της σύγκρουσης. Επίσης η προσπάθεια επαναλαμβανόμενων επαφών θα λειτουργήσει θετικά στο μέλλον. ε. Έχει αποδειχτεί ότι η άμεση διαφωνία δεν επιλύει τη σύγκρουση. Η χρησιμοποίηση της τεχνικής των ερωτήσεων με ηρεμία στοχεύοντας στην έμμεση διαφωνία συνήθως αποσοβεί τη σύγκρουση. στ. Η διαπραγμάτευση, ο χειρισμός της κατάστασης με ηρεμία και όχι με εχθρότητα μπορεί να αμβλύνει τη σύγκρουση. Πολλές φορές οι οργισμένοι γονείς αμφισβητούν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και εκείνοι αμύνονται εχθρικά αλλά η τακτική τους αυτή δε βοηθά. Αυτό είναι ένα δύσκολο σημείο που μπορεί να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Αντίθετα, η τάση για κατανόηση και αποδοχή του άλλου θα τους ηρεμήσει (Κόκκος, 1999). ζ. Σε περίπτωση που οι παραπάνω πρακτικές δεν επαρκούν στην επίλυση της σύγκρουσης, καλό θα είναι να ζητηθεί η βοήθεια του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας ή του συναδέλφου που έχει οριστεί ως διαμεσολαβητής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Συμπεράσματα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα προγράμματα γονεϊκής συμμετοχής. Η εμπλοκή και η ενεργοποίηση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα επαφίεται στις επιλογές της εσωτερικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή των γονέων, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική μονάδα (Γιοβαζολιάς, 2011), αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι διακριτά. Ωστόσο, τα όρια αυτά μερικές φορές είναι δυσδιάκριτα ή δεν χαράσσονται με αποτέλεσμα να ακολουθούν συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες, αν δεν προληφθούν ή δεν αντιμετωπιστούν, αποτελούν τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gonzalez-Dehass, A.,Willems, P. & Doan Holbein, M. (2005). Examining the Relationship between Parental Involvement and Student Motivation. Educational Psychology Review, 17(3), 100-123.

Davies, D. & Johnson, V. R.(1996). Crossing boundaries: An introduction. Στο: Λ. Συμεού (Επιμ.), *Σχέσεις σχολείου, οικογένειας: έννοιες, μορφές και συνεπαγωγές* (36, 101-113). Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Epstein, J., Sanders, M, Simon, B., Salinas, K., Janson, N. & VanVoorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hill, N., & Tyson, D.(2009). Parental Involvement in middle school: A meta-analytic Assessment of the strategies that promote Achievement. Developmental Psychology, 45(3), 740-763.

Ice, L.C. & Hoover-Dempsey, V. K. (2011). Linking Parental Motivations for Involvement and Student Proximal Achievement Outcomes in Homeschooling and Public Schooling Settings.Education and Urban Society, 43(3), 449 – 369.

Mastrangelo, J. (2011). *Teacher and parent Conflict*. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2014 από http://www.livestrong.com/article/221007-teacher-and-parent-conflict/

Patrikakou, E. (2008). *The power of parent involvement: evidence, ideas and tools for student success.* Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2014 από http://education.praguesummerschools.org/files/education/patrikakou_2.pdf

Rappaport, N. (2012). A mindful approach to parent conflict. Ανακτήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 2014 από http://goo.gl/N8h4ky

Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels school community Interaction. Στο: Λ. Συμεού (Επιμ.), *Σχέσεις σχολείου, οικογένειας: έννοιες, μορφές και συνεπαγωγές* (36, 101-113). Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τόμ. 3, 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2013). Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων: Συνεργασία Εκπαιδευτικών – Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2015 από http://goo.gl/nWVlHq

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων* (τόμ. 2, 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων: Γενικές αρχές Μάνατζμεντ* (τόμ. 1). Πάτρα: ΕΑΠ

Λαγουμίδη, Μ. (2012). *Γονεϊκή συμμετοχή: απαραίτητη*. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2014 από http://goo.gl/HRcfFs

Μπάκας. Θ. (2007). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο, Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα.

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2014 από http://hdl.handle.net/10442/hedi/30031

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Η πολιτική απάθεια των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας.

Political apathy of secondary education students: empirical approach in schools of central Macedonia.

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, *Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09, Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας, papaoiko@sch.gr*

Anthony Papaeconomou, *Teacher, Postdoc researcher Aristotle University of Thesaloniki, Lecturer University of Macedonia, papaoiko@sch.gr*

Abstract: This paper presents a research in a sample of 960 pupils of secondary education of Central Macedonia and deals with the level of pupils' political apathy. The findings of this research show a low level of political apathy; at least as the possibility to vote in the following elections is concerned. Also, it seems that pupils want to understand the political situation and that they believe that they should have an opinion about government deeds. Another finding is the fact of civic education lack which can be proved by the lack of knowledge about politics on behalf of the pupils.

Keywords: political apathy, secondary education, civic education.

Περίληψη: Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια έρευνα σε ένα δείγμα 960 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας και αφορά στη διερεύνηση του βαθμού πολιτικής απάθειας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν χαμηλό επίπεδο πολιτικής αδιαφορίας τουλάχιστον όσον αφορά την πιθανότητα να ψηφίσουν στις εκλογές στις οποίες θα έχουν το δικαίωμα ψήφου. Επίσης φαίνεται ότι οι μαθητές θέλουν να κατανοήσουν την πολιτική κατάσταση και ότι πιστεύουν ότι έχουν λόγο για ό, τι κάνει η κυβέρνηση. Αυτό όμως που μπορεί κάποιος να καταλάβει είναι ότι υπάρχει έλλειμμα πολιτικής παιδείας το οποίο αποδεικνύεται από την έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τα πολιτικά πράγματα.

Λέξεις κλειδιά: πολιτική απάθεια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πολιτική παιδεία

Εισαγωγή

Η πολιτική επιστήμη παραδοσιακά ασχολείται με τη μελέτη των πολιτικών θεσμών και δομών. Καθώς όμως η μελέτη της πολιτικής συμπεριφοράς έχει αναδυθεί ως ανεξάρτητο πεδίο μέσα στην επιστήμη, η ανάλυση έχει διευρυνθεί έτσι ώστε να συμπεριλάβει, πέρα από τους θεσμούς και τη μελέτη της στάσης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, των μέσων επικοινωνίας, των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, της δυναμικής των μικρών ομάδων και της πολιτικής κοινωνικοποίησης (Owen, 2008· Sapiro, 2004).

Η πρώτη προσπάθεια συστηματικής ενασχόλησης με το ρόλο της πολιτικοποίησης του ατόμου και του αντίκτυπου που μπορεί να έχει στην ομαλή λειτουργία του πολιτεύματος και των θεσμών οφείλεται στον Πλάτωνα, ο οποίος επιδίωξε να εντάξει στο σύστημα του ένα σύνολο από θεωρίες που στόχο είχαν την όσο το δυνατό καλύτερη προετοιμασία του ατόμου για την ανάληψη των πολιτικών του ρόλων εντός της κοινωνίας όπου δρούσε (Κυρίτσης, 2010). Πέρα από τη συνεισφορά πολλών από τους κλασικούς φιλοσόφους των νεοτέρων χρόνων στο φαινόμενο της πολιτικοποίησης των νέων, οι πρώτες αναφορές στην πολιτική κοινωνικοποίηση ως αυτόνομου πεδίου έρευνας έγιναν σε μελέτες των δεκαετιών του 20 και του 30 με θέμα την αγωγή του πολίτη, όπως επίσης και σε έρευνες που είχαν ως αντικείμενο θέματα που αφορούσαν τη διαμόρφωση εθνικών ταυτοτήτων κατά τη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου (De Queiroz, 2000). Όμως η συστηματική αναφορά στην πολιτική κοινωνικοποίηση ως κοινωνιολογικό πεδίο γίνεται τη δεκαετία του 1950, οπότε και συνδέεται η εκλογική συμπεριφορά των ατόμων με τις κοινωνικές, ψυχολογικές και οικονομικές τους συνθήκες (Γκίβαλος, 2005).

Σε ερευνητικό επίπεδο ακολουθεί η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του ατόμου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και συντελούν στη διαμόρφωση των πολιτικών του στάσεων. Δίνεται έμφαση στην επίδραση της οικογένειας, του σχολείου, των ομάδων των συνομηλίκων και των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Hyman, 1959). Επίσης, εξαιτίας των μεγάλων δεινών που προκάλεσε ο Β' παγκόσμιος πόλεμος αναλύονται οι συνθήκες που καθορίζουν την πολιτική σταθερότητα της οποίας σημαντικός παράγοντας είναι η πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων της. Στόχος της έρευνας είναι μια νέα ερμηνεία των πολιτικών φαινομένων η οποία θα αναδυθεί μέσα από τη σύζευξη της θεωρίας και της πράξης. Παρόλη όμως την αρχική αισιοδοξία ότι η έρευνα σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση θα οδηγήσει σε ουσιαστικές λύσεις, σημαντικοί ερευνητές καταλήγουν ότι «παρά την εκτεταμένη έρευνα της προηγούμενης δεκαετίας που απέφερε πολλές πληροφορίες για τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης, σήμερα μπορούμε να την κατανοήσουμε πολύ λιγότερο από ό, τι πριν γίνουν οι έρευνες αυτές» (Yates & Youniss, 1998: 232·Whyte & Schermbrucker, 2004). Στα πλαίσια των ερευνών αυτών αναδύθηκε το φαινόμενο της πολιτικής απάθειας, της αυξανόμενης αδιαφορίας των πολιτών για την πολιτική, η οποία εκφράζεται κατά κύριο λόγο με αποχή από τις κάλπες. Σε σχέση με τις αιτίες του φαινομένου οι ερευνητές θεωρούν ότι συνδέεται με τη απαξίωση των μεγάλων

ιδεολογιών της Αριστεράς και της Δεξιάς η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον αποπροσανατολισμό των ψηφοφόρων.

1. Η έννοια της πολιτικής απάθειας

Η πολιτική απάθεια είναι ένα φαινόμενο που απασχόλησε και απασχολεί πολλούς διανοούμενους και κοινωνικούς επιστήμονες. Αποτελεί παθολογικό σύμπτωμα μιας κοινωνίας που χάνει τη συνοχή της ενώ τα θεμέλια του ιστού της πλήττονται σε υψηλό βαθμό. Αν προσπαθήσει κάποιος να δώσει ένα ορισμό της πολιτική απάθειας, θα έλεγε ότι αποτελεί την κατάσταση κατά την οποία τα άτομα μιας κοινωνίας ως σύνολο σταματούν να λειτουργούν ως ενεργά πολιτικά υποκείμενα, παύουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να πάρουν την ευθύνη της λήψης των καίριων αποφάσεων που προσδιορίζουν την ζωή τους ενώ παράλληλα παύουν να γίνονται δημιουργοί νέων αξιών, εκφραστές μιας διαφορετικής κοινωνικής πραγματικότητας, αγνοώντας κάθε έννοια αυτονομίας (Plutzer, 2002). Αντίθετα ακολουθούν μια παθητική στάση, εσωστρεφής, αδιάφορη ή σύμφωνα με τα λόγια του Καστοριάδη επιλέγουν την «ησυχία από την ελευθερία».

Το φαινόμενο της πολιτικής απάθειας πέρα από τις συνήθεις οικονομικές και πολιτικές αιτίες που πολλοί ερευνητές διατυπώνουν, έχει κυρίως ψυχολογικές βάσεις (Pancer, Pratt, Hunsberger & Alisat, 2007). Η λέξη «απάθεια» προέρχεται ετυμολογικά από το στερητικό α και το ουσιαστικό Πάθος. Η λέξη Πάθος με τη σειρά της, από το ρήμα πάσχω, το οποίο στη φιλοσοφία έχει αρνητικό νόημα, δηλώνοντας την συναισθηματική προσκόλληση σε ένα αντικείμενο τόσο έντονα που χάνεται εντέλει ο έλεγχος της λογικής σκέψης, κάτι που φυσικά έχει ως αποτέλεσμα την ψυχική αδυναμία και την εξάρτηση. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις θετικιστικές φιλοσοφίες και τη θρησκευτική μεταφυσική τα πάθη είναι ανθρώπινα ελαττώματα τα οποία πρέπει να εξαλειφθούν προκειμένου το άτομο να κυριαρχήσει στον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά στην ποίηση, στην λογοτεχνία, στην τέχνη, το πάθος έχει συνδεθεί με τον άκρατο ενθουσιασμό, την επιμονή στην επίτευξη ενός υψηλού στόχου, την ψυχική εκείνη διάθεση που έχει ως στόχο την υπέρβαση του εαυτού. Επομένως, η ίδια η έννοια του πάθους ενέχει τη δημιουργία νέων μορφών· ενώ αφήνει πίσω το παλιό, δημιουργεί καινούργιες αξίες και δίνει εξ' αρχής στον κόσμο ένα καινούργιο περιεχόμενο. Ένα από τα σημαντικότερα πεδία όμως όπου το πάθος με την έννοια που αναλύθηκε παραπάνω όπου αναδεικνύει θετικά την δημιουργικότητα και τη δυναμική του είναι η Πολιτική (Curtice, 2005). Η πολιτική ως η δημιουργία νέων αξιών και πεποιθήσεων και όχι ως μικροκομματικό συμφέρον. Το πάθος στην πολιτική λοιπόν όταν εκφράζει ανανέωση συνδέεται με την ανατροπή ενός κατεστημένου τρόπου ζωής. Πλήττει την υπάρχουσα δομή μιας κοινωνίας και θέτει υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη εξουσία, σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας και θέτει τα θεμέλια της επαναστατικού συλλογικού υποκειμένου.

Το ερώτημα όμως που τίθεται από ερευνητές είναι, γιατί το ενδιαφέρον για το πολιτικό-κοινωνικό γίγνεσθαι να αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα (Roehlkepartain, Naftali & Musegades, 2000); Γιατί οι άνθρωποι κλείνονται στο μικρόκοσμο τους και με αδιαφορία

αφήνουν όποιο πολιτικό πρόσωπο ενδιαφέρεται να κατευθύνει τη μοίρα τους; Τι είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να μην νοιάζονται για την ελευθερία τους, να μην ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα τους και το χειρότερο να εγκρίνουν και να συμφωνούν με στους αυταρχικούς κανόνες που τους επιβάλλονται; Τι οδηγεί τον Βίλχελμ Ράϊχ να γράφει ..«ότι εκείνο που πρέπει να εξηγηθεί δεν είναι γιατί κλέβει ο πεινασμένος ή γιατί απεργεί το θύμα της εκμετάλλευσης, ο εργάτης, αλλά γιατί δεν κλέβει και δεν απεργεί;» που φυσικά παραπέμπει στο συμπέρασμα: «Το κύριο ζήτημα δεν είναι να αποκτήσει ο πολίτης συνείδηση της κοινωνικής του ευθύνης – αυτό εξυπακούεται. Το ζήτημα είναι τι αναστέλλει, τι αναχαιτίζει τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής του ευθύνης» (Reich, 1990: 34).

Ο Γάλλος Etienne de la Boetie (1530-1563), από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό στο έργο του «Πραγματεία περί εθελοδουλείας» (2005), αδυνατεί να κατανοήσει αυτό το φαινόμενο. Περιγράφει με γλαφυρό και κοροϊδευτικό τρόπο τον τρόπο με τον οποίο οι λαοί επιτρέπουν στον εαυτό τους να κυβερνώνται από ένα βασιλιά, ενώ θα μπορούσαν έτσι απλά, με το να μην θέλουν, να ανατρέψουν αυτή την κατάσταση, χωρίς καν να χυθεί μια σταγόνα αίματος. Αναφέρει επίσης ότι οι άνθρωποι επιλέγοντας να ζουν σε αυταρχικές δομές δεν είναι ούτε άνθρωποι – καθώς η ελευθερία αποτελεί φυσική κατάσταση του είδους – αλλά ούτε και ζώα, γιατί ακόμα και τα ζώα όταν περιοριστεί η ελευθερία τους ή όταν βρίσκονται σε συνθήκες αιχμαλωσίας αντιστέκονται τόσο έντονα που φτάνουν στο σημείο να αυτοτραυματίζονται.

Επομένως η απάθεια για τη πολιτική στρέφεται σε υποκατάστατα και ενδυναμώνεται από αυτά, η δε δυναμική της είναι μεγάλη και αποκτά δομικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ο υπερβολικός καταναλωτισμός, η θρησκεία, η προσήλωση στα κόμματα, το lifestyle και ο εμπορικός αθλητισμός (ποδόσφαιρο κλπ.). Δεν είναι δύσκολο επομένως να καταλάβει κανείς ότι αυτά τα πάθη καλλιεργούνται από την ίδια την κοινωνία που αναπόφευκτα δημιουργούν και τις αντίστοιχες δομές, την ιεραρχία, τις σχέσεις ανταγωνισμού και εξουσίας, για χάρη των οποίων οι άνθρωποι αναγκάζονται να θυσιάσουν κάθε έννοια πολιτικής χειραφέτησης. Την ίδια στιγμή, η κυρίαρχη εξουσία εκμεταλλευόμενη αυτή τη κατάσταση καλλιεργεί μέσα από την εκπαίδευση, την οικογένεια, τη θρησκεία και τα ΜΜΕ τα ατομικά υπερ-εγώ, τις ασυνείδητες δηλαδή παραστάσεις που έχουν υφή καταναγκασμού και που ταυτίζονται με τα παραπάνω πρότυπα ώστε να τα αναπαράγουν.

Το ερώτημα λοιπόν της πολιτικής απάθειας παραμένει ανοικτό και θα πρέπει να απασχολήσει όλους όσους θέλουν να ασχοληθούν σοβαρά με το ζήτημα της κοινωνικής χειραφέτησης. Οφείλουμε να δούμε την κοινωνική επανάσταση όχι σαν μια αναλαμπή της ιστορίας που πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, αλλά ως διαδικασία θεσμική, ως πραγματικότητα της καθημερινής ζωής που συντελείται με αστείρευτη ενέργεια, δημιουργικότητα, φαντασία και φυσικά πάθος για ζωή και ελευθερία. Στην έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια αναζήτησης των παραγόντων που επιδρούν στους μαθητές και τους ωθούν στην πολιτική απάθεια. Συνοπτικά η πολιτική απάθεια εκφράστηκε μέσα από δύο μεταβλητές: η πρώτη αναφερόταν στην αυτοαντίληψη των μαθητών και στη σχέση τους με την πολιτική ενώ η δεύτερη σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τα πολιτικά πράγματα.

Επικουρικά ρωτήθηκαν και για την προοπτική να ψηφίσουν ή όχι στις εκλογές που θα έχουν το δικαίωμα ψήφου.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Κεντρική Μακεδονία. Επιλέχθηκαν σχολεία του νομού Κιλκίς και του νομού Θεσσαλονίκης έτσι ώστε να φανούν οι απόψεις των μαθητών και από αστική και από ημιαστική αλλά και από επαρχιακή περιοχή.

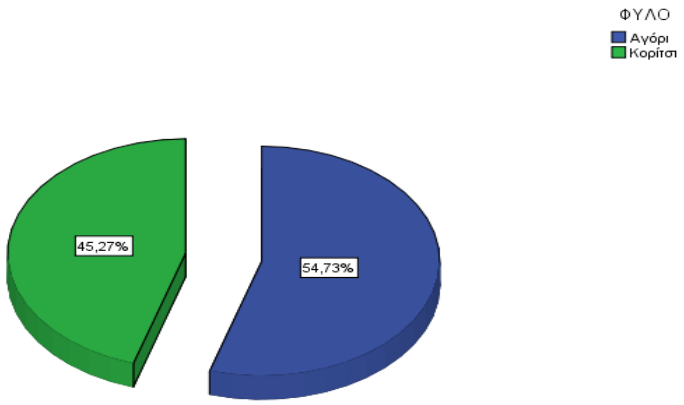
Καταρχάς διενεργήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα με μία τάξη λυκείου για να διαπιστωθεί η ανταπόκριση των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και να χρονομετρηθεί η συμπλήρωση του. Τα αποτελέσματα έδειξαν γενικά μια καλή ανταπόκριση ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερέβαινε τα 25 λεπτά. Αφού εγκρίθηκε η έρευνα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες στάλθηκαν τα πρώτα σημειώματα στους γονείς έτσι ώστε να ενημερωθούν για την έρευνα και να δώσουν την έγκριση τους ή όχι. Πρέπει να σημειωθεί ότι το σύνολο των γονέων έδωσε την έγκριση και δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα. Αφού επιδόθηκαν γύρω στα 1100 ερωτηματολόγια στους μαθητές των σχολείων, επιστράφηκαν 960 συμπληρωμένα τα οποία αποτελούν το τελικό δείγμα της έρευνας αυτής.

Στην έρευνα συμμετείχαν ένα γενικό λύκειο και ένα γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, ένα επαγγελματικό λύκειο, δύο λύκεια και ένα γυμνάσιο του νομού Κιλκίς τα οποία ανήκουν σε ημιαστική περιοχή δεδομένου ότι ο πληθυσμός των περιοχών είναι μεγαλύτερος των δέκα χιλιάδων και ένα λύκειο και ένα γυμνάσιο από επαρχιακές περιοχές του νομού Κιλκίς, περιοχών δηλαδή με πληθυσμό αρκετά κάτω από τις δέκα χιλιάδες. Ο ακριβής αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής του παρουσιάζεται στο ακόλουθο πίνακα 1:

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος μαθητών ανά αστικότητα

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Αστική	236	24,6
Ημιαστική	509	53,0
Επαρχιακή	215	22,4
Σύνολο	**960**	**100,0**

Το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα 1 δείχνοντας ότι το 54,7% είναι αγόρια ενώ το 45,3% είναι κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα:



Σχήμα 1. Το φύλο των μαθητών του δείγματος.

Όσον αφορά τις ηλικίες των μαθητών παρατηρείται μεγάλη διασπορά δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχε και ένα επαγγελματικό λύκειο στο οποίο φοιτούν μαθητές μεγάλης ηλικίας. Επίσης η περιοχή δεν διαθέτει σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Έτσι, πολλοί ενήλικες οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, επιλέγουν το επαγγελματικό λύκειο για τη συνέχιση τους. Οι ηλικίες αναλυτικά των μαθητών του δείγματος έχουν ως εξής (πίνακας 2):

Πίνακας 2. Ηλικίες μαθητών του δείγματος

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Συσσωρευτικό ποσοστό**
50 έως 24 ετών	13	1,4	1,6
23 έως 17 ετών	258	26,9	32,5
16 έως 14 ετών	430	44,8	84,2
13 και κάτω	132	13,8	100,0
Σύνολο	833	86,8	
Missing	127	13,2	
Σύνολο	**960**	**100,0**	

Η έρευνα αυτή αφορά τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κατανομές των μαθητών του δείγματος σε σχέση με τον τύπο του σχολείου και με την τάξη του καθενός φαίνεται στους πίνακες 3 και 4:

Πίνακας 3. Τύπος σχολείων δείγματος μαθητών

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Γενικό Λύκειο	416	43,5
Γυμνάσιο	283	29,6
ΕΠΑΛ	257	26,9
Σύνολο	956	100,0

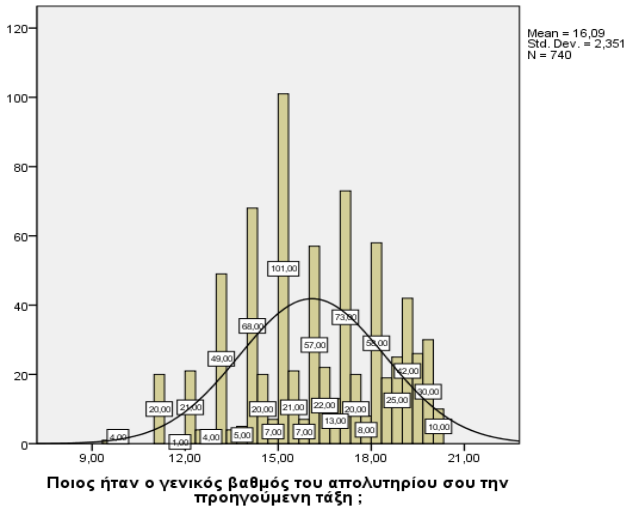
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Missing	9	0,4
Σύνολο	**960**	

Επίσης οι κατανομές των τάξεων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν οι εξής:

Πίνακας 4. Τάξεις δείγματος μαθητών

Τάξη	Συχνότητα	Ποσοστό %
Α Λυκείου	217	23,1
Β Λυκείου	147	15,7
Γ Λυκείου	292	31,1
Α Γυμνασίου	96	10,2
Β Γυμνασίου	50	5,3
Γ Γυμνασίου	137	14,6
Σύνολο	939	100,0
Missing	21	
Σύνολο	**960**	

Η επίδοση του κάθε μαθητή όπως αντικατοπτρίζεται στο γενικό βαθμό θα αποτελέσει σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή στην περαιτέρω ανάλυση. Το παρακάτω σχήμα 2 δείχνει ο μέσος όρος είναι 16,09 με τυπική απόκλιση 2,351 επί συνόλου 740 απαντήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι 220 μαθητές δεν θέλησαν να απαντήσουν δηλώνοντας ότι αυτή η πληροφορία αποτελεί προσωπικό δεδομένο άσχετο κατά τη γνώμη τους με την έρευνα. Επίσης δεν ζητήθηκε από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου ο βαθμός τους διότι είναι σε άλλη κλίμακα.



Σχήμα 2. Ο βαθμός του απολυτηρίου της προηγούμενης τάξης

Στη συνέχεια θα παρατεθούν ορισμένα ακόμη δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που αφορούν το επάγγελμα των γονέων τους και το μορφωτικό τους επίπεδο (πίνακες 5 και 6). Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας:

Πίνακας 5. Θέση του πατέρα και της μητέρας των μαθητών του δείγματος

	Πατέρας		Μητέρα	
	Συχνότητα	**Ποσοστό**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Αυτοαπασχολούμενος	187	19,5	129	13,4
Ελεύθερος επαγγελματίας	125	13,0	71	7,4
Εργοδότης (απασχολεί το πολύ 5 άτομα)	67	7,0	50	5,2
Εργοδότης (απασχολεί πάνω από 5 άτομα)	42	4,4	20	2,1
Δημόσιος υπάλληλος σε κατώτερη θέση	15	1,6	36	3,8
Ιδιωτικός υπάλληλος σε κατώτερη θέση	40	4,2	59	6,1
Δημόσιος υπάλληλος σε μεσαία θέση	114	11,9	122	12,7
Ιδιωτικός υπάλληλος σε μεσαία θέση	109	11,4	104	10,8
Ιδιωτικός υπάλληλος σε ανώτερη θέση	47	4,9	36	3,8
Δημόσιος υπάλληλος σε ανώτερη θέση	54	5,6	29	3
Missing	160	16,7	304	31,7
Σύνολο	**960**	**100,0**	**960**	**100,0**

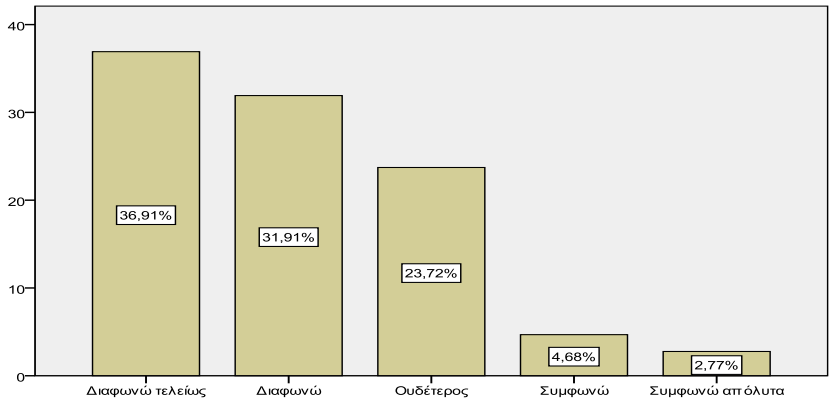
Στην περίπτωση του πατέρα και της μητέρας η τιμή missing αναφέρεται στην περίπτωση που ο ένας ή ο άλλος γονέας δεν εργάζεται. Παρατηρείται ότι δεν εργάζεται ένα ποσοστό 16,7% των πατέρων και ένα αντίστοιχο 31,7% των μητέρων. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πίνακας 6) μπορεί να ειπωθεί ότι η πλειοψηφία και των δύο γονέων είναι απόφοιτοι λυκείου με ένα μεγάλο ποσοστό να είναι κάτοχοι πτυχίων πανεπιστημίου και ανωτάτου τεχνολογικού ιδρύματος.

Πίνακας 6. Μορφωτικό επίπεδο γονέων μαθητών δείγματος

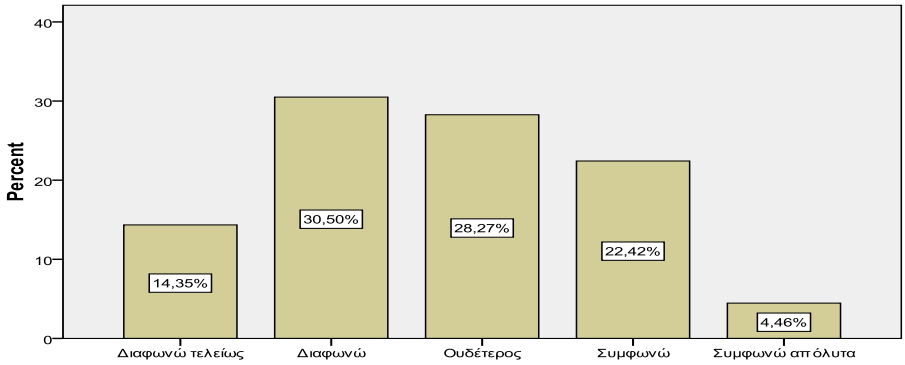
	Πατέρας		Μητέρα	
	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Ως Απολυτήριο Δημοτικού	112	13,2	40	4,7
Ως Απολυτήριο Γυμνασίου	133	15,7	137	16,2
Ως Απολυτήριο Λυκείου	288	34,0	322	38,2
Πτυχίο Ανώτερης Σχολής	196	23,2	174	20,6
Πτυχίο Ανώτατης Σχολής	91	10,8	132	15,6
Μεταπτυχιακό	13	1,5	24	2,8
Διδακτορικό	13	1,5	15	1,8
Σύνολο	846	100,0	844	100,0
Missing	114		116	
Σύνολο	**960**		**960**	

Για τον έλεγχο των μεταβλητών που απαρτίζουν κάθε δείκτη χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο καλής προσαρμογής χ2 δεδομένου ότι είναι η δοκιμασία που χρησιμοποιείται περισσότερο από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Επίσης αποτελεί το πιο κατάλληλο κριτήριο στην περίπτωση που τα δεδομένα είναι ποιοτικής φύσης, είναι ενταγμένα σε μια κατηγορία. Στην προκειμένη περίπτωση το κριτήριο χ2 είναι στατιστικά σημαντικό και στις δύο μεταβλητές ($\chi2=457.606$, $df=4$, $p=0,000<a$) όσον αφορά την μεταβλητή «άνθρωποι σαν και εμένα δεν

έχουν λόγο στο τι κάνει η κυβέρνηση» και (χ2=215.403, df=4, p=0,000<a) όσον αφορά τη μεταβλητή «κάποιες φορές, η πολιτική και η κυβέρνηση μου φαίνονται πολύ μπερδεμένες έννοιες και ένα άτομο σαν και έμενα δεν καταλαβαίνει και πολλά» και (χ2=361.268, df=4, p=0,000<a) για τη μεταβλητή που αφορούσε την προοπτική να ψηφίσει ή όχι ο μαθητής στις εκλογές που θα έχει το δικαίωμα. Οι κατανομές συχνοτήτων των δύο μεταβλητών δείχνουν ότι, όσον αφορά την πρώτη ένα ποσοστό 68,8% διαφωνεί ή διαφωνεί πλήρως με τη δήλωση αυτή. Αντίθετα υψηλά ποσοστά είναι ουδέτερα (28,3%) ή και συμφωνούν (22,4%) με την άποψη ότι η πολιτική και η κυβέρνηση είναι μπερδεμένες έννοιες και δεν τις καλοκαταλαβαίνουν. Για την τρίτη μεταβλητή που αφορά την πιθανότητα ή όχι να ψηφίσει ο μαθητής στις εκλογές που θα έχει δικαίωμα το 80,9% θα ασκήσει το δικαίωμα αυτό. Τα σχήματα με τις κατανομές ποσοστών παρουσιάζονται παρακάτω:



Σχήμα 3. Άνθρωποι σαν και εμένα δεν έχουν λόγο στο τι κάνει η κυβέρνηση



Σχήμα 4. Κάποιες φορές η πολιτική και η κυβέρνηση μου φαίνονται πολύ μπερδεμένες έννοιες

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη βούληση των μαθητών να ψηφίσουν στις επόμενες εκλογές που θα έχουν το δικαίωμα ψήφου. Ένα εντυπωσιακό ποσοστό 80,9% πρόκειται να ψηφίσει όταν θα έχει δικαίωμα ψήφου, παρόλο που ένα ποσοστό 70,4% δηλώνει ότι είναι λίγο ενημερωμένο σχετικά με θέματα πολιτικής, γεγονός που αναδεικνύει το έλλειμμα πολιτικής εκπαίδευσης και πολιτικής παιδείας κατ' επέκταση που επικρατεί στη χώρα μας. Σημαντικός δείκτης ενημέρωσης αποτελεί και ο χρόνος παρακολούθησης

ενημερωτικών εκπομπών στην τηλεόραση. Ενώ κατά μέσο όρο οι μαθητές παρακολουθούν 10 περίπου ώρες τηλεόραση το 80% από το σύνολο παρακολουθεί από 0 ως και το 3 το πολύ ώρες ειδήσεις και ενημερωτικές εκπομπές.

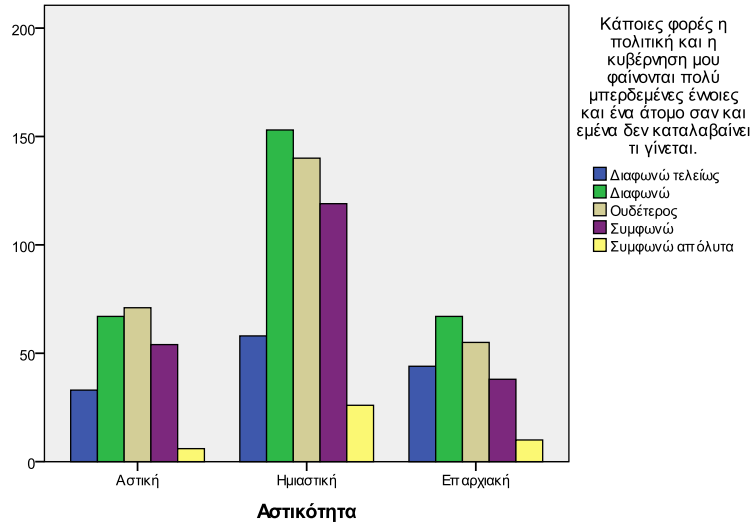
Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος η πολιτική απάθεια είναι ένα φαινόμενο της εποχής μας. Η υπόθεση της έρευνας μας είναι ότι η προέλευση των μαθητών δεν επηρεάζει τη στάση αυτή. Η προέλευση των μαθητών εκφράστηκε από την αστικότητα τους (αστική, ημιαστική, επαρχιακή περιοχή), την κοινωνική κατάσταση των γονέων (το επάγγελμα και τη θέση τους) αλλά και από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Στην ερώτηση που αφορά την άποψη των μαθητών για την σχέση τους με την πολιτική το 46,5% των μαθητών από αστικές περιοχές σε σύγκριση με το αντίστοιχο 32% των μαθητών από ημιαστικές και το 38% από επαρχιακές περιοχές θεωρεί ότι έχει λόγο στο τι κάνει η κυβέρνηση ($\chi2=20.980$, df=8, $p=0,007<a$). Η άποψη αυτή των μαθητών μάλιστα είναι ιδιαίτερα φορτισμένη. Ο πίνακας 7 παρακάτω δείχνει αναλυτικά τις κατανομές:

Πίνακας 7. Σχέση αστικότητας και πολιτικής απάθειας

		Άνθρωποι σαν και μένα δεν έχουν λόγο στο τι κάνει η κυβέρνηση					
		Διαφωνώ τελείως	**Διαφωνώ**	**Ουδέτερος**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Σύνολο**
Αστικότητα	Αστική	107	61	51	8	3	**230**
		46,5%	26,5%	22,2%	3,5%	1,3%	**100,0%**
	Ημιαστική	159	163	128	30	17	**497**
		32,0%	32,8%	25,8%	6,0%	3,4%	**100,0%**
	Επαρχιακή	81	76	44	6	6	**213**
		38,0%	35,7%	20,7%	2,8%	2,8%	**100,0%**
Σύνολο		**347**	**300**	**223**	**44**	**26**	**940**
		36,9%	**31,9%**	**23,7%**	**4,7%**	**2,8%**	**100,0%**

Στην ερώτηση σχετικά με την εντύπωση που προκαλούν στο μαθητή οι πολιτικές έννοιες το 51,9% των μαθητών από επαρχιακά σχολεία δεν φαίνεται να έχει προβλήματα κατανόησης των πολιτικών θεμάτων και των θεμάτων που σχετίζονται με την κυβέρνηση σε σύγκριση με το 43,3% των μαθητών από αστικές περιοχές και το 42,5% των μαθητών από ημιαστικές περιοχές ($\chi2=14.639$, df=8, $p=0,003<a$).



Σχήμα 5. Σχέση αστικότητας και άποψης για την πολιτική

Από την αντιπαράθεση των δύο αυτών μεταβλητών και τη συσχέτιση τους με την αστικότητα των μαθητών φαίνεται ότι παρόλο που οι μαθητές από τις αστικές περιοχές με πλειοψηφία διαφωνούν με την άποψη ότι δεν έχουν λόγο στο τι κάνει η κυβέρνηση, οι μαθητές από επαρχιακές περιοχές κατανοούν καλύτερα τις πολιτικές έννοιες και τις κυβερνητικές πρακτικές. Στα πλαίσια της ίδιας υπόθεσης εξετάστηκε και η επίδραση του επαγγέλματος και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών στα επίπεδα πολιτικής απάθειας τους. Από την ανάλυση στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν από τη συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και στην ερώτηση που αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στην πολιτική και στην κυβέρνηση ($\chi2=49.449$, $df=24$, $p=0,002<a$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που κατάγονται από πατέρα με μορφωτικό επίπεδο ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης διαφωνούν έντονα σε μεγαλύτερο βαθμό στην ερώτηση που αφορούσε το βαθμό εμπλοκής τους με την πολιτική, συγκριτικά με μαθητές που το αντίστοιχο επίπεδο ήταν αυτό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κάτω. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 42,3% για μορφωτικό επίπεδο ανώτερης σχολής, 46,2% για επίπεδο ανώτατης σχολής, 46,2% για επίπεδο μεταπτυχιακού και 61,5% για επίπεδο διδακτορικού. Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν και από τη συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της ίδιας μεταβλητής παραπάνω ($\chi2=49.234$, $df=24$, $p=0,002<a$). Και σε αυτήν την περίπτωση μαθητές με μητέρες με μορφωτικό επίπεδο ανώτερης σχολής και άνω δείχνουν να διαφωνούν έντονα με την άποψη ότι δεν έχουν λόγο στο τι κάνουν οι πολιτικοί και η κυβέρνηση.

Συμπεράσματα

Η έρευνα που προηγήθηκε επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του βαθμού πολιτικής απάθειας των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν χαμηλό επίπεδο πολιτικής αδιαφορίας τουλάχιστον όσον αφορά την πιθανότητα να ψηφίσουν στις

εκλογές στις οποίες θα έχουν το δικαίωμα ψήφου. Επίσης φαίνεται ότι οι μαθητές θέλουν να κατανοήσουν την πολιτική κατάσταση και ότι πιστεύουν ότι έχουν λόγο για ό, τι κάνει η κυβέρνηση. Αυτό όμως που μπορεί κάποιος να καταλάβει είναι ότι υπάρχει έλλειμμα πολιτικής παιδείας το οποίο αποδεικνύεται από την έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τα πολιτικά πράγματα.

Είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί η πίστη πως η κατάσταση δεν είναι αναπόφευκτη ούτε χρειάζεται να διαιωνιστεί. Καθοριστικό ρόλο στο σημείο αυτό μπορούν να παίξουν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε και παραπάνω ένα από τα στοιχεία που δυσκολεύει τους μαθητές είναι ότι και οι ίδιοι οι δάσκαλοι απαξιώνουν το ρόλο των μαθητικών συμβουλίων και θεωρούν τους νέους ανίκανους ή τουλάχιστον ανώριμους να διαχειριστούν καταστάσεις και να πάρουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος παρ. 2: «*η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*». Στην περίπτωση μας το εκπαιδευτικό σύστημα ιεραρχικό και προσανατολισμένο στην ακαδημαϊκή επίδοση και στους τίτλους και όχι στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Επιπρόσθετα, έμφαση πρέπει να δοθεί στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και στη θέση των μαθημάτων που συνεισφέρουν στην αρτιότερη πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων. Η τάση που παρατηρήθηκε στην έρευνα αυτή ήταν συνυφασμένη με την απαξίωση εκ μέρους των μαθητών των μαθημάτων γενικής παιδείας που κατά κύριο λόγο συμβάλλουν τα μέγιστα στον παραπάνω σκοπό. Αλλά και οι νέες προσπάθειες που έγιναν τον τελευταίο χρόνο με την εισαγωγή του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στην Α' Λυκείου ενέχουν πολλά και δυσεπίλυτα προβλήματα. Η εισηγητική έκθεση του νόμου 4186 «Για την Αναμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις», που πρόσφατα ψηφίστηκε από τη Βουλή, εισάγει το μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στην Α και Β τάξη του Λυκείου αναφέροντας τα εξής: «*ο στόχος θα είναι η διαμόρφωση υγιούς πολιτικής και κοινωνικής αντίληψης καθώς και η πολύπλευρη και επισταμένη ενημέρωση επί πολιτικών, κοινωνικών και συναφών οικονομικών θεμάτων. Θεωρούμε πως η σωστή πολιτική καλλιέργεια θα προφυλάξει τους νέους από φανατισμούς, πολιτικά πάθη, ακρότητες και θα προβάλλει υψηλές πανανθρώπινες αξίες που για ποικίλους λόγους σήμερα διέρχονται κρίση*». Ο σκοπός του μαθήματος, όπως προκύπτει από την 128595/Γ2/13-9-2013 εγκύκλιο του Υπουργού παιδείας, «*είναι πρωτίστως μια μαθητεία στη Δημοκρατία. Σκοπός είναι να διαμορφώσει έναν ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη, ο οποίος έγκαιρα και με επίγνωση θα κατανοήσει τη σημασία και την αξία της Δημοκρατίας, θα αγαπά την Πολιτεία και την Δημοκρατία και θα αγωνίζεται για την υπεράσπισή τους*». Παρόλα αυτά, αν παρατηρήσει κάποιος το βιβλίο, θα καταλήξει ότι συρρικνώνει την Οικονομική Επιστήμη, την Πολιτική Επιστήμη-Δίκαιο και την Κοινωνιολογία, θεωρώντας ότι είναι ένα αντικείμενο. Αυτή η ταύτιση των αντικειμένων οδηγεί σε μια εμπλοκή της σκέψης, γιατί δεν δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει τη διαφορετικότητα των επιστημών μέσα από τις αρχές, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και την μεθοδολογία τους. Άλλο πράγμα είναι να υπάρχει ένα βιβλίο το οποίο να

έχει συνταχθεί από ομάδα επιστημόνων με τη συμμετοχή των επιστημονικών ενώσεων και να έχει ως αντικείμενο τη γενική ιστορία και μεθοδολογία της κάθε επιστήμης (Οικονομίας-Κοινωνιολογίας - Πολιτικής Επιστήμης) και να διδάσκεται ξεχωριστά η κάθε μια, πράγμα που μπορούμε να συζητήσουμε, και άλλο πράγμα είναι η συγκόλληση μερικών αποσπασματικών γνώσεων διαφορετικών επιστημών με διαφορετικό αντικείμενο και μέθοδο εντός ενός μαθήματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται σε πλήρη σύγχυση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Curtice, J. (2005). Turnout: electors stay home, στο Norris, P. & Wlezien, C. (ed), *Britain votes*, Oxford University Press.

Hyman, H. (1959). *Political Socialization*. Glencoe, Ill.: Free Press.

Owen, D., (2008). Political socialization in the 21th century: recommendations for researchers, *Paper presented at The Future of civic education in the 21th century*.

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B. & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved? *Journal of Community Psychology*, 35:6, 741-759.

Plutzer, E. (2002). Becoming a habitual voter. Inertia, resources and growth in young Adulthood, *American Political Science Review, 96*:1, 41-56.

Reich, W. (1990). *Character Analysis (Chapters I-III)*, 3rd, enlarged edition, trans. Vincent R. Carfagno, Routledge.

Roehlkepartain, E.C., Naftali, E.D. & Musegades, L. (2000). *Growing up Generous: Engaging Youth in Giving and Serving*, Bethesda, MD: The Alban Institute.

Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization, Introduction for a new generation, *Annual Review of Political Science* 7:1–23

Whyte, J. & Schermbrucker, I. (2004). Young People and Political Involvement in Northern Ireland, *Journal of Social Issues, 3*, 603-675.

Yates, M. & Youniss, J. (Eds) (1999). *Roots of civic identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*, Cambridge: Cambridge University Press.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Νήσος.

Etienne de la Boetie (2005). *Πραγματεία περί εθελοδουλείας*, Μετάφρ. Παναγιώτης Καλαμάρας, Αθήνα, Πανοπτικόν.

Κυρίτσης, Δ. (2010). Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών Λυκείου: εμπειρική έρευνα για τις στάσεις και το επίπεδο της πολιτικής τους ενημερότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 49, σελ. 128-145.

De Queiroz, J. M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.