



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 10 | ISSUE 1 | YEAR 10 | 2022

Περιεχόμενα

Editorial	6
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
1. Οι πρώτοι μήνες εφαρμογής του προγράμματος Ε.Α.Ν. "Μαθησιακά αποτελέσματα, συνεργασία, υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών": η περίπτωση της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης/ The first months of the E.A.N. "Learning outcomes, cooperation, support and training of teachers": the case of the Region of Eastern Macedonia and Thrace	8
Αναστασία Παναγιωτίδου, Ανδριανή Δρίβα, Νικολέτα Μουσιάδου, Κατερίνα Σαραφίδου, Σουλτάνα Τσιγγίδου/ Anastasia Panagiotidou, Andriani Driva, Nikoleta Mousiadou, Katerina Sarafidou, Soultana Tsiggidou	
2. Resilience in Primary Education teachers	21
Γεώργιος Κουντουράς, Ανθή Βλασίου/ Georgios Kountouras, Anthi Vlasiou	
3. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, μέσα από το Μοντέλο Οργανωσιακής Αλλαγής του John Kotter/ The Educational Policy of Inclusion of Vulnerable Social Groups, through the Model of Organizational Change by John Kotter	34
Νίκος Κεραυνός, Γκόλφο Λιάρου/ Nicos Keravnos, Golfo Liarou	
4. Η υποβάθμιση του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας ως παράγοντας πολιτικής απάθειας/ The degradation of the Political Education course as a factor of political apathy	47
Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου/ Antonis D. Papaoikonomou	
5. Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ο οδοδείκτης των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων/ Emotional Intelligence: The Principle's Guide to Creating Inclusive School Environments	61
Κωνσταντία Χαραλάμπους/ Constantia Charalampous	
6. Όλος ο κόσμος γύρω από ένα τραπέζι: ενίσχυση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σπουδαστών/τριών της ελληνικής ως δεύτερης ή πρόσθετης γλώσσας μέσω γαστρονομικών δραστηριοτήτων/ The whole world around a table: enhancing language and intercultural skills of students of Greek as a second or additional language through outdoor culinary activities	77
Μαίρη Μαργαρόνη/ Mary Margaroni	
7. «Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία»: ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα/ "Dislexia Friendly Schools": an innovative educational movement	97
Σπυριδούλα Μουρατίδη/ Spyridoula Mouratidi	
8. Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Υποστηρίζοντας τον Εκπαιδευτικό/ Effective teaching practices for students with Learning Difficulties: Assisting Educators	106
Βασιλική Ιωαννίδη, Ασημίνα Ρήγα/ Vasiliki Ioannidi, Asimina Riga	
9. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη	116

μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό./ Teachers' beliefs and attitudes towards adapted physical activity and inclusive education of students with disabilities.

Ευανθία Πανάγου, Στυλιανός Καπρίνης/ Evanthia Panagou, Stylianos Kaprinis

- 10. «Η Εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης μειονοτήτων στην Κοινωνία. Προτάσεις και σύγχρονοι προβληματισμοί για την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων Θράκης»/ «Education as a tool for the integration of minorities in society. Proposals and current issues for the education of Muslim children in Thrace»** 134

Χρήστος Ιωαννίδης/ Christos Ioannidis

- 11. Αποδόμηση της «φυλακής των φύλων» μέσω διδακτικής παρέμβασης στη Βυζαντινή Ιστορία/ Deconstruction of the "prison of the sexes" through didactic intervention in Byzantine History** 146

Αργυρούλα Χ. Αλεξανδροπούλου/ Argyroula Alexandropoulou

- 12. Η νοηματοδότηση της υγείας στην σχολική Φυσική Αγωγή. Μια βιοπαιδαγωγική προσέγγιση/ The meaning of health within school Physical Education. A biopedagogical approach** 159

Ασπασία Δανιά, Ειρήνη Κατηφόρη, Θεοδώρα Θεοχάρη, Πέτρος Χρυσοστομίδης/ Aspasia Dania, Eirini Katifori, Theodora Theochari, Petros Chrisostomidis

- 13. Η «Υιοθέτηση Μνημείου» ως διδακτική πρόταση για την καινοτομία στο ελληνικό σχολείο/ Monument adoption as a didactic proposal of innovation to the Greek school** 172

Ελευθέριος Μαυρίδης/ Eleftherios Mavridis

- 14. Μια φορά κι έναν καιρό... μια ψηφιακή περιήγηση στην Ελευσίνα, μέσα από ένα λαϊκότροπο παραμύθι/ Once upon a time... a digital tour in Eleusis, through a folk-like tale** 183

Νατάσα Μιχαλίδου, Δέσποινα Τσιαφάκη, Ακριβή Κατηφόρη, Δήμητρα Πετούση, Έκτωρ Βρεττάκης, Πάνος Γκιόκας, Γιάννης Παπάς/ Natasa Michailidou, 'Despoina Tsiafaki, Akriivi Katifori, 'Dimitra Petousi, 'Ektor Vrettakis, 'Panos Gkiokas, Yannis Pappas

- 15. Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σ' ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Η αξιολόγηση του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» υπό την οπτική των δασκάλων/ Creative writing and intercultural literature in a social learning skills enhancement program in primary school: Evaluating the program "Creative Writing and Social Learning Skills" from the perspective of teachers** 193

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη/ Sofia Tsatsou-Nikolouli

- 16. Διαχείριση συγκρούσεων και αποτελεσματική διοίκηση στο σύγχρονο σχολείο/ Conflict management and effective administration in the modern school** 211

Μαρίνα Τουτουδάκη/ Marina Toutoudaki

- 17. Η κατανόηση του νόμου του Coulomb με την εφαρμογή ψηφιακού παιχνιδιού σχεδιασμένου σε Unity 3d/ Understand Coulomb's law with Unity 3d digital game application** 225

Μαρία Λούφη, Σημέλα Ιορδανίδου/ Maria Loufi, Simela Iordanidou	
18. ‘Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων’: Ένα Πρόγραμμα Δεξιότητων Ζωής και Ευ Ζην στην Προσχολική Εκπαίδευση/ ‘Peter and the battle of feelings’: A Life Skills and Well Being Program for Pre-School pupils	238
Μαρία Καμπέρη, Νίκη Σκουτέρη/ Maria Kamperi, Niki Skouteri	
19. Η Συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης/ The contribution of lifelong learning to primary education teachers	256
Ανδρονίκη Παντελίδου/ Androniki Pantelidou	
20. Προφίλ νηπιαγωγών και διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο-Διερεύνηση επίδρασης/ Investigation of the effect of kindergarten teacher profiles on English language teaching in Greek kindergarten	271
Αλεξάνδρα Δαδάνη, Αλεξάνδρα Σιώζιου/ Alexandra Dadani, Alexandra Sioziou	
21. Εισαγωγικές έννοιες στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών/ Introductory concepts in social science research methodology	294
Χριστίνα Κωφίδου/ Christina Kofidou	

Editorial

The edition of the tenth volume of the Educational Circle is a special event that we welcome with special emotions. The Educational Circle as a quarterly, international, scientific, educational journal, is edited three times a year and therefore in the previous nine years 27 issues have been included in which a total of 402 articles were published. The first issue of the tenth volume contains 21 new articles, which cover topics related to general and special education, issues of pedagogical and didactic methodology, administration of education, as well as intercultural education. More specifically, issues related to the introduction of the English language in the Kindergarten programme, the enhancement of students' language and intercultural skills, the integration of vulnerable social groups in the learning process, as well as the integration of minorities in education are raised and explored. Issues of didactic methodology with emphasis on innovation are also approached. Similarly, issues related to teaching of individual subjects and the administration of education are highlighted.

At a time when education, like society as a whole, is being tested by a new pandemic, the ideal of open learning consists a philosophy capable of providing solutions, both in the field of formal and non-formal education. During the same period and just a few days ago, the Institute of Educational Policy made the New Curricula available to the educational community, for all the subjects of Primary and Secondary Education. The goal of the New Curricula is the realization of an effective, innovative, creative and sustainable school. A modern school that is open to society, to new cultural conditions and scientific developments, to the essential connection of theory with practice, to methodical and effective work. In these new data of education, the Educational Circle aspires to continue and highlight scientific knowledge and research in the wider circle of its subjects, providing the educational community with direct and open access to its content.

Spiros Kioulanis

Editorial

Η είσοδος στο δέκατο τόμο του Εκπαιδευτικού Κύκλου, αποτελεί ένα ξεχωριστό γεγονός που υποδεχόμαστε με ιδιαίτερα συναισθήματα. Ο Εκπαιδευτικός Κύκλος ως τετραμηνιαίο, διεθνές, επιστημονικό, εκπαιδευτικό περιοδικό, εκδίδεται τρεις φορές το έτος και ως εκ τούτου στα εννέα έτη που προηγήθηκαν περιλαμβάνονται 27 τεύχη στα οποία δημοσιεύτηκαν συνολικά 402 άρθρα. Το πρώτο τεύχος του δέκατου τόμου φιλοξενεί 21 νέα άρθρα, τα οποία καλύπτουν θέματα που αφορούν στη γενική και ειδική εκπαίδευση, σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, θίγονται και διερευνώνται ζητήματα που αφορούν στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, στην ενίσχυση των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, στην ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην ένταξη μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Προσεγγίζονται ακόμη θέματα διδακτικής μεθοδολογίας με έμφαση στη καινοτομία και αναδεικνύονται ζητήματα που αφορούν στη διδακτική επιμέρους αντικειμένων και στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σε μία περίοδο κατά την οποία η εκπαίδευση, όπως και όλη η κοινωνία, δοκιμάζονται από μία νέα έξαρση της πανδημίας, το ιδεώδες της ανοικτής μάθησης αποτελεί μία φιλοσοφία ικανή να προσφέρει λύσεις, τόσο στο πεδίο της τυπικής, όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στην ίδια αυτή περίοδο και μόλις πριν από λίγες ημέρες το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έθεσε στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, για το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών είναι η πραγμάτωση του αποτελεσματικού, του καινοτόμου, του δημιουργικού και του αειφόρου σχολείου. Ενός σύγχρονου σχολείου που είναι ανοικτό στην κοινωνία, στις νέες πολιτισμικές συνθήκες και επιστημονικές εξελίξεις, στην ουσιαστική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη μεθοδική και αποτελεσματική εργασία. Στα νέα αυτά δεδομένα της εκπαίδευσης ο Εκπαιδευτικός Κύκλος φιλοδοξεί να συνεχίσει να αναδεικνύει την επιστημονική γνώση και την έρευνα στον ευρύτερο κύκλο των αντικειμένων του παρέχοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα άμεση και ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του.

Σπύρος Κιουλάνης

Οι πρώτοι μήνες εφαρμογής του προγράμματος Ε.Α.Ν. "Μαθησιακά αποτελέσματα, συνεργασία, υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών": η περίπτωση της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης

The first months of the E.A.N. "Learning outcomes, cooperation, support and training of teachers": the case of the Region of Eastern Macedonia and Thrace

Αναστασία Παναγιωτίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Αγγλικής (ΠΕ06) ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, panagiotidou@sch.gr

Ανδριανή Δρίβα Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ60) ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, adria@sch.gr

Νικολέτα Μουσιιάδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ60) ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, nmousiadou@sch.gr

Κατερίνα Σαραφίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ60) ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, asarafidou@sch.gr

Σουλτάνα Τσιγγίδου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ60) ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, stsigidou@sch.gr

Anastasia Panagiotidou, Coordinator for the Educational Planning for English Teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace, panagiotidou@sch.gr

Andriani Driva, Coordinator for the Educational planning for Pre-school Teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace, adria@sch.gr

Nikoleta Mousiadou, Coordinator for the Educational planning for Pre-school Teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace, nmousiadou@sch.gr

Katerina Sarafidou, Coordinator for the Educational planning for Pre-school Teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace, asarafidou@sch.gr

Soultana Tsiggidou, Coordinator for the Educational planning for Pre-school Teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace, stsigidou@sch.gr

Abstract: This paper presents the results of a survey conducted among PE60 and PE06 teachers who implement the programme "Introduction of the English language to Kindergarten" (EAN) in the Region of Eastern Macedonia and Thrace. The aim of the research was to assess the first thoughts of teachers from the implementation of the programme (September to November) in three main axes that concern the achievement of the objectives of the programme, the cooperation of kindergarten teachers with English teachers and last but not least the effectiveness of the training and support of teachers during this first

period. The research involved 318 teachers. Important conclusions were drawn that could contribute to the qualitative approach of the whole project.

Keywords: English language, Kindergarten

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία εκτίθενται τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήσαμε μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ06 που κατά το τρίμηνο (Σεπτέμβριος - Νοέμβριος 2021) εφαρμόζουν το πρόγραμμα «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου» (EAN) στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στόχος της έρευνας ήταν η αποτίμηση των πρώτων εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του προγράμματος σε τρεις κύριους άξονες που αφορούν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος, στη συνεργασία νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής, καθώς και στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και της υποστήριξης που είχαν οι εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 318 εκπαιδευτικοί και από τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων εξήχθησαν σημαντικά συμπεράσματα ικανά να συμβάλλουν στην ποιοτική προσέγγιση του όλου εγχειρήματος.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλική γλώσσα, Νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Φ.80378/ΓΔ4 «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου», από το σχολικό έτος 2021-2022 εισάγεται στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων της χώρας η Αγγλική γλώσσα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, βιωματικού χαρακτήρα. Η εισαγωγή της Αγγλικής γίνεται με τη διάθεση εκπαιδευτικών ΠΕ06 για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα, σε κάθε τμήμα του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος των Νηπιαγωγείων, σε πλαίσιο συνεργασίας με τον/την νηπιαγωγό του τμήματος. Ο/Η νηπιαγωγός κατά τις ώρες αυτές παραμένει στην τάξη λαμβάνοντας ενεργό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, με βάση τις ανάγκες και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, όπως συναποφασίζονται από τους/τις δύο εκπαιδευτικούς (ΠΕ06 και ΠΕ60).

Σκοπός της ενσωμάτωσης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος του Νηπιαγωγείου - μεθοδολογικά και θεματικά - σε σχέση με τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων για την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Σύμφωνα με το εν λόγω ΦΕΚ προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα αποτελούν η εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06) για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και των εκπαιδευτικών ΠΕ60 για το πλαίσιο της εφαρμογής. Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η υποστήριξη της μάθησης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένου

εκπαιδευτικού υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τους/τις Νηπιαγωγούς για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού κλίματος.

Για τους παραπάνω λόγους, προβλέφθηκε υποχρεωτική επιμόρφωση των αρμόδιων Σ.Ε.Ε. (ΠΕ06 και ΠΕ60) καθώς και των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και των Νηπιαγωγών από τον Σεπτέμβριο του 2021, προκειμένου να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές παραμέτρους και τη σημασία της εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο, να αντιληφθούν τα βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας και της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου ως βάση για την ανάπτυξη ενός συνεργατικού πλαισίου για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά και να αναπτύξουν κατάλληλη μεθοδολογία.

Κατά τη διάρκεια αυτής της επιμόρφωσης, η Ομάδα Έργου του ΕΚΠΑ διοργάνωσε στις 15/12/2021 Ημερίδα για εκπαιδευτικούς ΠΕ60 και ΠΕ06, στο πλαίσιο της οποίας παρουσιάσαμε την εισήγηση με θέμα: «Οι πρώτοι μήνες εφαρμογής του προγράμματος E.A.N. Μαθησιακά αποτελέσματα, συνεργασία, υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης». Πρόκειται ουσιαστικά για τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήσαμε μεταξύ 318 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος κατά το πρώτο αυτό διάστημα της εφαρμογής του.

Στο κείμενο που ακολουθεί εκτίθενται τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία συζητούνται στο πλαίσιο ενός σχετικού με το θέμα θεωρητικού πλαισίου.

1. Εκμάθηση της αγγλικής σε πρώιμη ηλικία – θεωρητικά δεδομένα

Σύμφωνα με τους Curtain & Pesola (1988) τα παιδιά που μαθαίνουν μία γλώσσα σε μικρή ηλικία αποκτούν ένα πλεονέκτημα στην εκμάθησή της, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χρονικό. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει μία συσχέτιση του χρόνου που αφιερώνεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας και στην επάρκεια για αυτή που αποκτούν οι μαθητές/τριες. Συνάμα, όπως επισημαίνουν οι Baker & Prys Jones (1998), οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μία διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής από μία πρώιμη ηλικία, πέρα από τα καθαρά γνωσιακά πλεονεκτήματα που αποκτούν έναντι άλλων μαθητών/τριών, αποκτούν και επικοινωνιακά, αλλά και πολιτισμικά πλεονεκτήματα.

Βεβαίως, παράλληλα αναπτύσσεται και ένας αντίλογος ο οποίος εδράζεται σε αντιλήψεις, ότι η εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα και στην ξένη. Σχετικά με το ζήτημα αυτό εδώ και πολλά χρόνια έρευνες δείχνουν την υπερίσχυση των δίγλωσσων σε σχέση με τους/τις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες (Peal & Lambetr, 1962). Μάλιστα, άλλες έρευνες δείχνουν πως η ξένη γλώσσα όχι μόνο δεν παρακωλύει την ανάπτυξη της πρώτης, αλλά την διευκολύνει (Kecskés & Papp, 2000).

Η επαφή όμως των μικρών παιδιών με την ξένη γλώσσα, έχει και άλλα οφέλη γι' αυτά καθώς

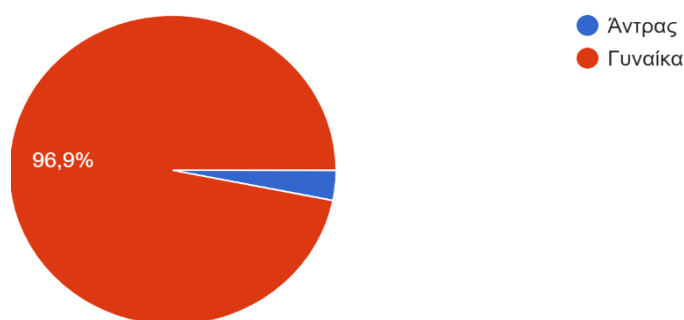
τα φέρνει σε επαφή με ένα νέο πολιτισμό. Με αυτόν τον τρόπο, αφυπνίζεται η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τους συνείδηση καθώς, μάλιστα αποκτούν θετική στάση απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Οι Γρίβα & Σέμογλου (2013), αναφέρουν σχετικά πως όταν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να γνωρίσουν έναν άλλον πολιτισμό, τότε αυτά σέβονται και εκτιμούν τις διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες. Η ενασχόληση, μάλιστα με τον πολιτισμό αυτό τα καθιστά ικανά να οδηγούνται και σε υψηλότερα επίπεδα νοημοσύνης (Kocaman& Kocaman, 2012).

2. Η έρευνα

Η έρευνα αφορά σε εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και αγγλικής) που συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος (E.A.N) στα νηπιαγωγεία της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης, κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος (Σεπτέμβριος έως Νοέμβριος 2021). Στόχος είναι η διερεύνηση των πρώτων τους εκτιμήσεων αναφορικά με:

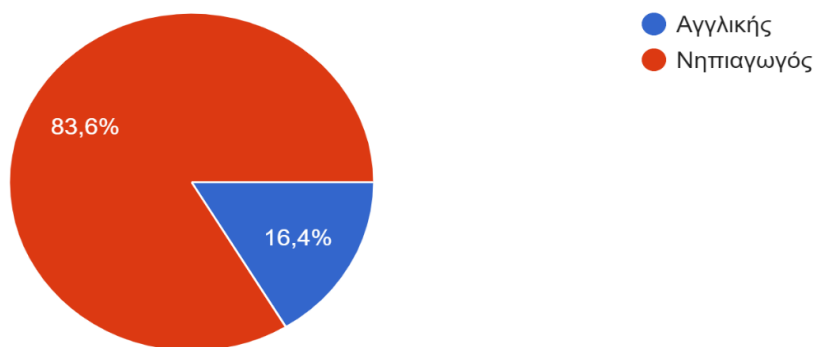
- την επίτευξη των στόχων του προγράμματος,
- τη συνεργασία νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής,
- την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και της υποστήριξης που είχαν σε αυτό το χρονικό διάστημα οι εκπαιδευτικοί

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Docs και στάλθηκε προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς μέσω των οικείων Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανταποκρίθηκαν 318 εκπαιδευτικοί, από τους/τις οποίους/ες το 96,9% ήταν γυναίκες (γράφημα 1).



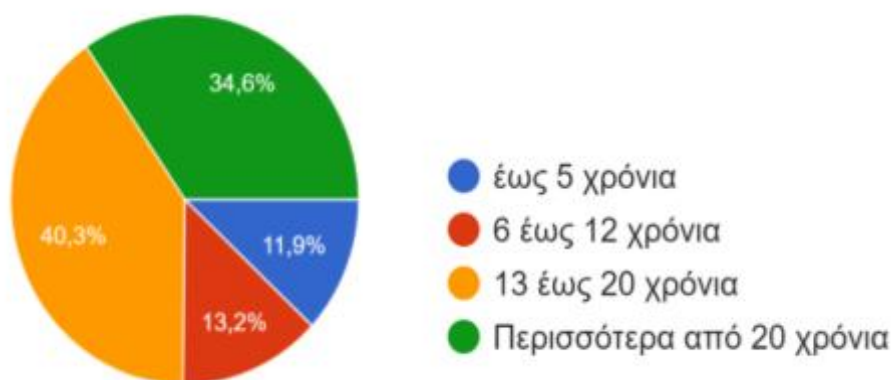
Γράφημα 1. Φύλο

Από τους/τις συμμετέχοντες/σες εκπαιδευτικούς, το 83,6% ήταν Νηπιαγωγοί και το υπόλοιπο 16,4% αγγλικής γλώσσας (γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ειδικότητα

Στο γράφημα 3 που ακολουθεί διακρίνονται τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών (γράφημα 3).

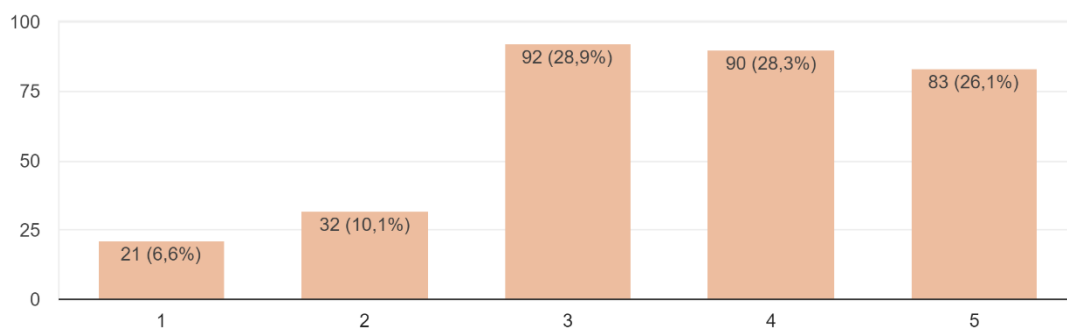


Γράφημα 3. Χρόνια υπηρεσίας

3. Αποτελέσματα της έρευνας

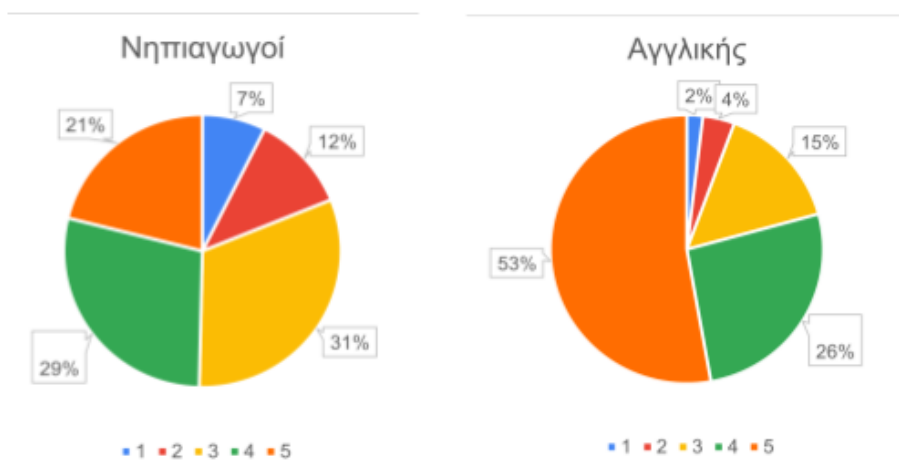
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και οι συσχετίσεις των μεταβλητών που παρουσίασαν κάποιο ενδιαφέρον.

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη πως η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας στη νηπιακή ηλικία όχι μόνο δεν δυσχεραίνει την ανάπτυξη της πρώτης, αλλά την ενισχύει;, οι απαντήσεις κινήθηκαν στην πιο κάτω κλίμακα, όπου η απάντηση 1 αφορά το καθόλου και η απάντηση 5 το συμφωνώ απόλυτα (γράφημα 4).



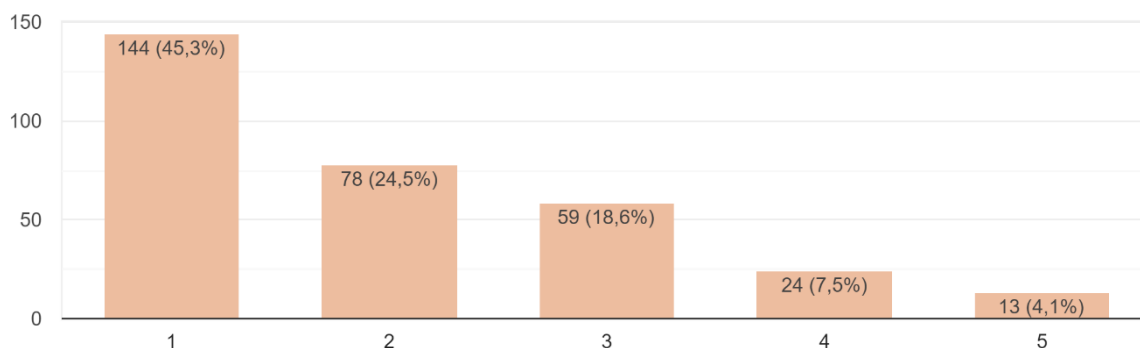
Γράφημα 4. Συσχέτισης πρώτης-δεύτερης γλώσσας

Στις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρήθηκε μία αξιολογική διαφοροποίηση απαντήσεων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων, όπως φαίνεται στο γράφημα 5 που ακολουθεί.



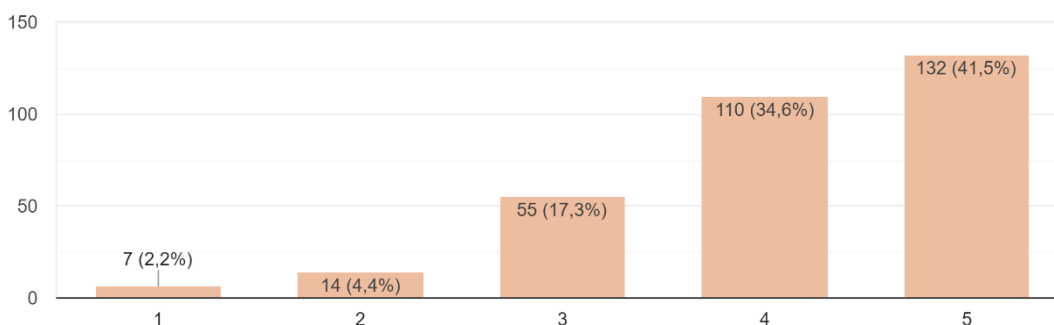
Γράφημα 5. Συσχέτισης πρώτης-δεύτερης γλώσσας μεταξύ ειδικοτήτων

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη πως η πρόωμη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας κάνει τα παιδιά να κουραστούν με αποτέλεσμα να αντιμετωπίσουν με αρνητικά συναισθήματα τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο;, οι απαντήσεις βρίσκονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην κατηγορία 1 που αφορά στο καθόλου (γράφημα 6).



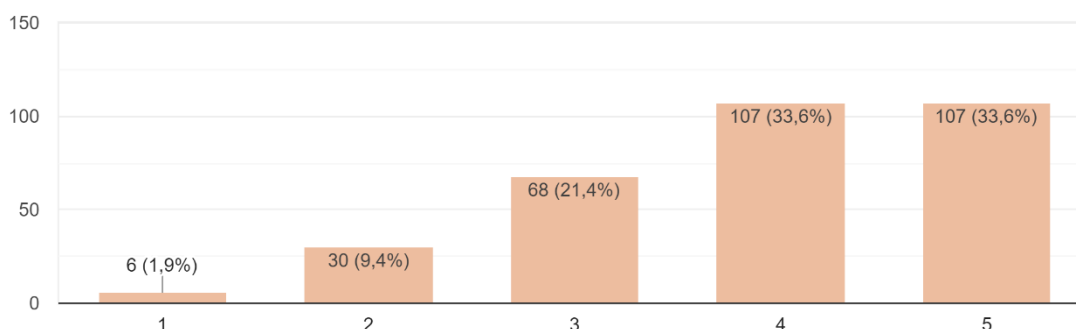
Γράφημα 6. Συναισθήματα παιδιών

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε συνδυασμό με τον παιγνιώδη τρόπο που γίνεται προσφέρει ευχαρίστηση στα παιδιά και αποτελεί βασικό εσωτερικό κίνητρο για να συνεχίσουν και στις επόμενες τάξεις;, οι απαντήσεις βρίσκονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην κατηγορία 5 που αφορά στο συμφωνώ απόλυτα (γράφημα 7).



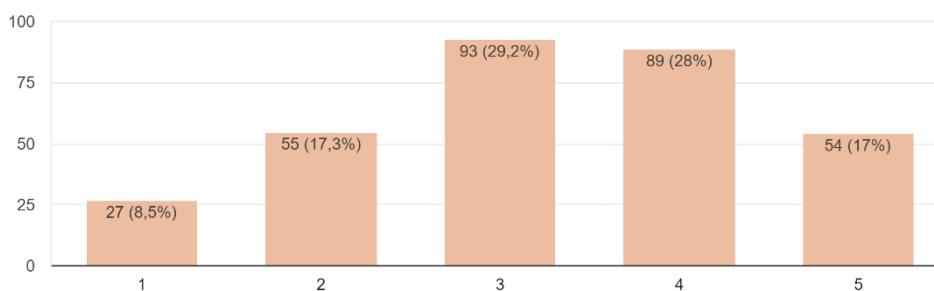
Γράφημα 7. Εσωτερικά κίνητρα

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι η επαφή των μικρών παιδιών με την ξένη γλώσσα συμβάλλει στο να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τους συνείδηση;, οι απαντήσεις κατατάσσονται στις υψηλότερες κατηγορίες 4 και 5 (γράφημα 8).



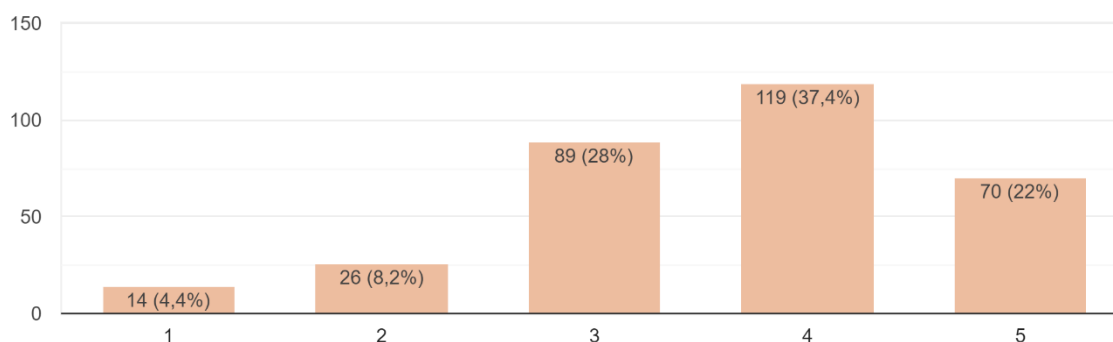
Γράφημα 8. Πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική συνείδηση

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη πως ένα σημαντικό όφελος από την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία είναι ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται καλύτερα την λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας, καθώς μεταφέρουν στρατηγικές από αυτή στην ξένη γλώσσα και αποκτούν μεταγλωσσική συνείδηση;, οι περισσότερες απαντήσεις κινούνται σε ένα μέσο επίπεδο με θετική τάση (κατηγορίες 3 και 4) (γράφημα 9).



Γράφημα 9. Λειτουργία μητρικής γλώσσας

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την άποψη πως όταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ξεκινάει για τα παιδιά νωρίς, τότε έχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν τη γλώσσα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, η κατηγορία 4 συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων (γράφημα 10).

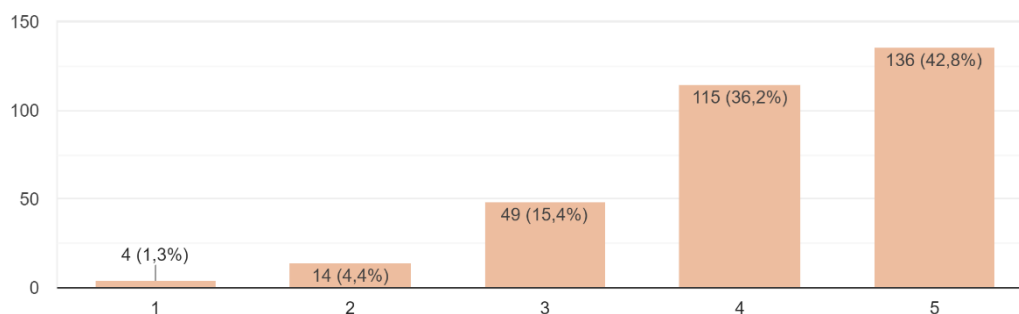


Γράφημα 10. Γλώσσα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή

Στην ερώτηση ποιους στόχους εκτιμάτε ότι πετυχαίνει περισσότερο το πρόγραμμα E.A.N, επικράτησαν οι πιο κάτω:

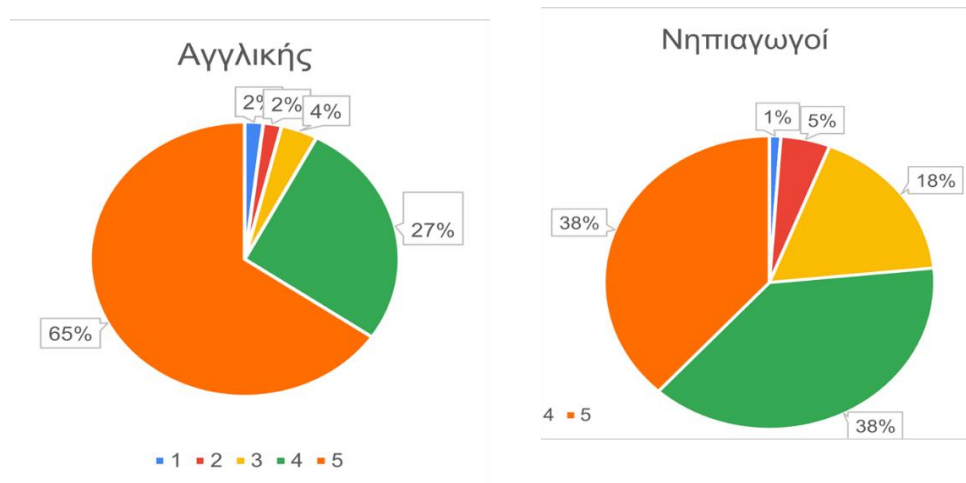
- Σεβασμός για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά 65,4%
- Ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική διαφορετικότητα 64,4%
- Ανάπτυξη κινήτρων για την εκμάθησή και άλλων ξένων γλωσσών 59%
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων 42,2%
- Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων 40%
- Αυτοεκτίμηση 33,7%
- Ευαισθητοποίηση ως προς το ρόλο της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού 24,8%

Οι επόμενες ερωτήσεις επικεντρώθηκαν σε θέματα συνεργασίας. Έτσι στην ερώτηση σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες αποδέχονται την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην τάξη, ο βαθμός συνεργασίας αξιολογήθηκε στην υψηλότερη κλίμακα (γράφημα 11).



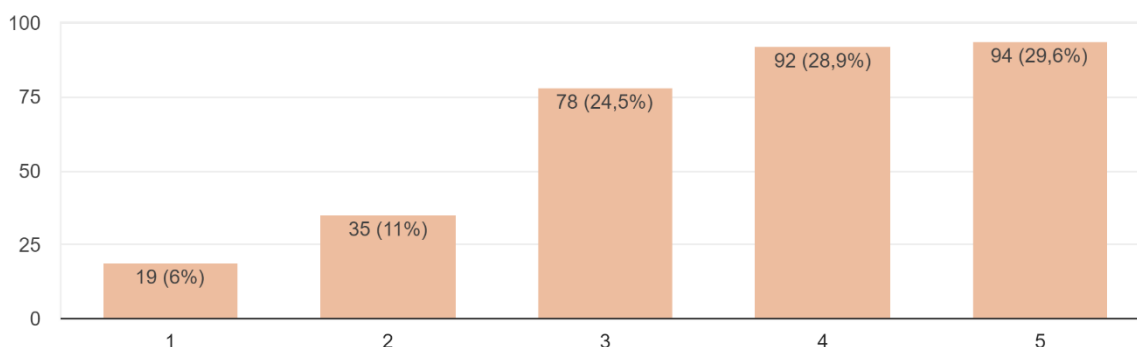
Γράφημα 11. Αποδοχή ειδικοτήτων

Ωστόσο, μεταξύ των ειδικοτήτων παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση στις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς το 65% των καθηγητών αγγλικής κατατάσσει την αποδοχή στο επίπεδο 5, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό νηπιαγωγών είναι στο 38% (γράφημα 12).



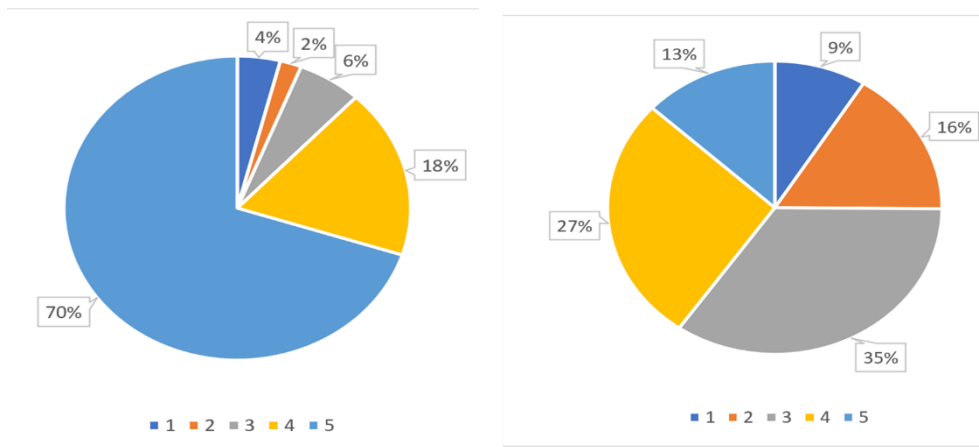
Γράφημα 12. Αποδοχή ειδικοτήτων ανά ειδικότητα

Η επόμενη ερώτηση διερευνά το επίπεδο συνεργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε πως η συνεργασία σας με την/τον νηπιαγωγό ή εκπαιδευτικό αγγλικής αντίστοιχα, σας βοηθάει να ανταποκριθείτε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σας στη σχολική τάξη;. Διαπιστώνεται πως ο βαθμός συνεργασίας αξιολογήθηκε στην υψηλότερη κλίμακα (γράφημα 13).



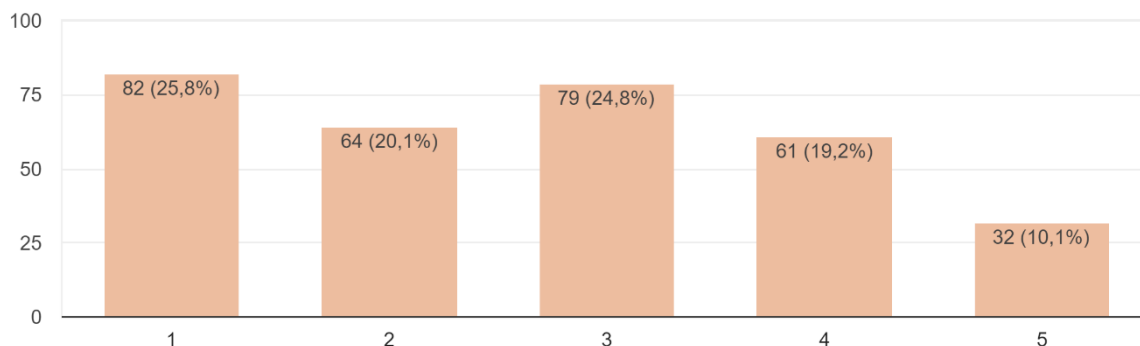
Γράφημα 13. Βαθμός συνεργασίας

Ωστόσο και στην περίπτωση αυτή μεταξύ των ειδικοτήτων παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση στις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς το 70% των καθηγητών αγγλικής κατατάσσει τη συνεργασία στο επίπεδο 5 ενώ το αντίστοιχο ποσοστό νηπιαγωγών βρίσκεται στο 13% (γράφημα 14).



Γράφημα 14. Βαθμός συνεργασίας ανά ειδικότητα

Στην ερώτηση κατά πόσο η εκπαίδευσή σας (προπτυχιακό και ενδεχομένως μεταπτυχιακό επίπεδο) σας προετοίμασε σχετικά με το πλαίσιο της συνεργασίας σας με τον/την νηπιαγωγό ή εκπαιδευτικό αγγλικής αντίστοιχα στη σχολική τάξη;, το επίπεδο των απαντήσεων κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα, τόσο συνολικά, όσο και σε επίπεδο ειδικοτήτων (γράφημα 15).



Γράφημα 15. Εκπαίδευση για τη συνεργασία

Οι τελευταίες ερωτήσεις εστίασαν σε θέματα υποστήριξης και επιμόρφωσης. Έτσι στην ερώτηση η συνεργασία και υποστήριξη από τους Συντονιστές ΠΕ60 και ΠΕ06 αντίστοιχα, σε ποια θέματα επιθυμείτε να εστιάζει περισσότερο; Τα θέματα που κυριάρχησαν ήταν:

- στο σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα 78,3%
- στην επίλυση προβλημάτων διαχείρισης της σχολικής τάξης 35,5%
- στην μεταξύ σας ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργασίας (νηπιαγωγοί και αγγλικής γλώσσας) 33,6%

- στο να κατανοήσετε τη φιλοσοφία, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος 25,2%
- στο να έρθετε σε επαφή με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας 17,9%
- στη συνεργασία σας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών 11,9%

Στο ίδιο πλαίσιο και η επόμενη ερώτηση αφορά στους στόχους που πρέπει να εξυπηρετεί περισσότερο η επίσημη επιμόρφωση στην οποία συμμετείχαν. Οι απαντήσεις αφορούν:

- στο πλαίσιο εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου 76,8%
- στη φιλοσοφία, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος 58,9%
- στο σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά 43,4%
- στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας 37,1%
- στη λειτουργία του προγράμματος του Νηπιαγωγείου γενικότερα 25,5%
- στην ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργασίας νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής 34,1%
- στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας 4,6%

Τέλος, μια τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου αφορούσε σε πιθανές προτάσεις των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση αυτή ανταποκρίθηκαν 77 εκπαιδευτικοί, οι απαντήσεις των οποίων ομαδοποιήθηκαν θεματικά σε τέσσερις κατηγορίες:

Η πρώτη από αυτές αφορούσε το αίτημα για λιγότερη θεωρία και περισσότερη πράξη, καθώς αφιερώθηκαν πολλές ώρες, συζήτησης και επιμόρφωσης πάνω σε θεωρητικά θέματα και σε λιγότερο πρακτικά. Στο πλαίσιο αυτό τονίστηκε ότι θα ήταν χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς κάποιες διδακτικές προτάσεις. Μία δεύτερη κατηγορία αφορούσε στο αίτημα για περισσότερη επιμόρφωση η οποία θα εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα και θα έχει βιωματικό χαρακτήρα. Επίσης, αναφέρθηκαν ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των ειδικοτήτων, από την ενίσχυση της συνεργασίας, έως και την υλοποίηση του προγράμματος μόνο από Νηπιαγωγούς. Τέλος μία σειρά θεμάτων εστίαζαν σε τεχνικά ζητήματα που αφορούσαν πρωτίστως στις πλατφόρμες υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας στη νηπιακή ηλικία, ενισχύει την ανάπτυξη της πρώτης. Στο συμπέρασμα αυτό συμφωνεί το σύνολο των ερωτηθέντων, αν και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη αυτή σε μεγαλύτερο ποσοστό.

Διαπιστώθηκε ακόμη πως η πρώιμη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας, δεν κουράζει τα παιδιά και με την έννοια αυτή δεν αποτελεί εμπόδιο στη φοίτησή τους, ούτε επιβαρύνει τον ψυχικό τους κόσμο με αρνητικά συναισθήματα. Απεναντίας, όταν η διδασκαλία γίνεται με παιγνιώδη τρόπο τότε προσφέρει ευχαρίστηση στα παιδιά και αποτελεί βασικό εσωτερικό κίνητρο για να συνεχίσουν και στις επόμενες τάξεις. Συνάμα, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα νήπια τα βοηθάει σε ένα σημαντικό βαθμό στο να αντιλαμβάνονται καλύτερα την λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας, καθώς μεταφέρουν στρατηγικές από αυτή στην ξένη γλώσσα και αποκτούν μεταγλωσσική συνείδηση, ενώ έχουν και πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν στη διάρκεια της ζωής τους τη γλώσσα και σε επίπεδο φυσικού ομιλητή.

Είναι όμως σημαντικό ότι η επαφή των μικρών παιδιών με την ξένη γλώσσα, πέρα από τη γνωστική αξία που έχει, συμβάλλει παράλληλα στο να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική συνείδηση των παιδιών. Άλλωστε οι σημαντικότεροι στόχοι που επιτυγχάνονται από το πρόγραμμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν είναι ο σεβασμός για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, καθώς και η ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική διαφορετικότητα.

Αναφορικά με τα θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην υλοποίηση του προγράμματος, αν και υπάρχει συμφωνία στις γενικές κατευθύνσεις ότι δηλαδή οι μαθητές/τριες αποδέχονται την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς και ότι η συνεργασία με την/τον νηπιαγωγό ή εκπαιδευτικό αγγλικής αντίστοιχα, βοηθάει στην προσέγγιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη, εν τούτοις, στις απαντήσεις μεταξύ των ειδικοτήτων παρατηρήθηκαν αξιες λόγου διαφοροποιήσεις. Έτσι, οι καθηγητές αγγλικής κατατάσσουν σε υψηλότερα επίπεδα το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας. Αυτό το θέμα, ωστόσο αναδεικνύεται και μέσα από την ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπου αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μιας περαιτέρω ενίσχυσης αυτής της σχέσης. Άλλωστε, τόσο οι νηπιαγωγοί, όσο και οι καθηγητές αγγλικής συμφωνούν στο ότι, σε επίπεδο βασικών σπουδών ή ακόμη και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, δεν είχαν την ευκαιρία να προετοιμαστούν για ένα πλαίσιο συνεργασίας, το οποίο μάλιστα απουσιάζει και συνολικά ως κουλτούρα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βεβαίως, το θέμα αυτό επιδέχεται κάποιας βελτίωσης η οποία μπορεί να προέλθει μέσα από την επιμόρφωση, με την προϋπόθεση βέβαια ότι αυτή, σύμφωνα και με τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων, θα είναι περισσότερο πρακτική και βιωματική και εστιασμένη σε ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας.

Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα ερευνητικά δεδομένα των Curtain & Pesola (1988), σύμφωνα με τα οποία όταν τα παιδιά μαθαίνουν μία γλώσσα σε μικρή ηλικία αποκτούν ένα πλεονέκτημα στην εκμάθησή της. Επίσης επιβεβαιώνουν και τις απόψεις των Baker & Prys Jones (1998), ότι οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μία διαδικασία εκμάθησης της αγγλικής από μία πρώιμη ηλικία, πέρα από τα καθαρά γνωστικά πλεονεκτήματα που αποκτούν έναντι άλλων μαθητών/τριών, αποκτούν και επικοινωνιακά, αλλά και πολιτισμικά πλεονεκτήματα, καθώς αφυπνίζεται η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τους συνείδηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker & Prys Jones (1998), στο Μότσιου, Ε. (2014). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: University studio press
- Curtain & Pesola (1988) στο Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη
- Kecskés & Papp, (2000) στο Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη
- Kocaman, O. & Kocaman, N. (2012). Age Factor in Foreign Language Education At Preschool Level. Procedia - Social and Behavioral Sciences 55.
- Peal & Lambetr, (1962) στο Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη
- Φ.80378/ΓΔ4 «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου»

Resilience in Primary Education teachers

Georgios Kountouras, PhD Democritus University of Thrace and Teaching Department of Social Work DUTH
kountgeo@yahoo.gr

Anthi Vlasiou Postgraduate Student International University of Greece, Teachervlasiouanthi@gmail.com

Abstract: The resilient teacher seems to do better in the difficulties that prevail in a school environment. In these conditions, he has characteristics that protect him but also strengthen him so that he can cope with adversity. The present study aimed to investigate and measure the levels of mental resilience in primary school teachers.

This research was quantitative with the Connor - Davidson Resilience Scale (CD-RISC) as the main research tool, which measures the levels of mental resilience. The sample was opportunistic, and the data collection was based on the principles of availability and accessibility. The research involved a total of 164 (N = 164) teachers, kindergarten teachers and teachers of various other specialties, who teach in primary education, in schools in the region of Eastern Macedonia and Thrace. The research data were analyzed with the statistical program SPSS, while then the results were interpreted according to the evaluation criteria of the scale. These showed that most educators showed high levels of mental resilience with an average of 72.82 and a standard deviation of 13,070, while Cronbach's Alpha index for checking the reliability of the CD-RISC scale had a value of 0.830. It seems that the research subjects are characterized by quite high levels of mental resilience and this does not seem to differ in terms of the demographic parameters of each person who participated in the research.

Keywords: resilience, teachers, primary education¹

Introduction

Over the last few decades teachers have faced a number of difficulties in the schoolwork environment due to the increasing difficulties and complexity. Some of these difficulties are related to lack of resources, development, opportunities, relationships with students and parents and others (Castro et al., 2010). The consequence of these conditions is to increase the workload, to reduce the personal time resulting in increased exhaustion (Fives, Hamman & Olivarez, 2007) and the stress of teachers (Kovess-Masféty, Rios-Seidel, & Sevilla-Dedieu, 2007). Teachers in these situations may feel more isolated and ineffective and the above events may be interpreted as threatening by themselves (Gibbs & Miller, 2014). However, it seems that some teachers are able to successfully meet these professional challenges with a positive outlook despite the adversities they face. Resilience enables teachers to maintain their ability to teach in difficult environments, while helping them cope with stress and exhaustion

(Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Various studies claim that many teachers succeed due to resilience to maintain the passion for teaching and endurance in adverse school conditions (Gu & Li, 2013). The term resilience refers to an individual's ability to adapt and cope in difficult situations (Masten, Best & Garmezy, 1990). Resilience is not a characteristic but a complex construct resulting from a dynamic relationship between risk and protective factors (Luthar & Brown, 2007). Teachers' resilience refers to their ability to maintain the momentum for teaching despite difficult conditions and repeated failures (Brunetti, 2006). Ethical values and moral courage are said to provide teachers with advantages that allow them to be resilient throughout their careers (Day & Gu, 2010). Daniilidou (2018) states that the mental resilience of teachers concerns the ability to overcome vulnerabilities and stress conditions, and to adapt to different situations. They also incorporate a set of strategies they have when they are in a difficult situation in the school context.

Oswald, Johnson & Howard (2003) defined resilience of teachers as the ability to overcome personal weaknesses and be able to recover in the face of potential risks. Teacher resilience is not only related to individual characteristics but also to specific environments. It is a dynamic construction related to the stressful events of the work environment that the individual interacts with (Tait, 2008).

Characteristics of resilient teachers are their adaptability to change, their persistence in solving difficult problems, their humor and strong mood for efficiency. Mental resilience helps them develop communication strategies, self-awareness, dedication to their work and control of their emotions (Mansfield et al., 2012). In addition, teachers with characteristics of resilience have humor, patience and perseverance, flexibility, adaptability, and a willingness to take risks. A remarkable feature is the ability to accept failure and to continue learning from one's mistakes. Contributing to this are some factors that enhance teachers' resilience, such as open leadership, equitable allocation of resources, encouragement, recognition (Howard & Johnson, 2004), equitable participation in the decision-making process and opportunities for professional evolution (Day, Gu & Sammons, 2016).

Research methodology

The purpose of this study it was to investigate the levels of resilience in primary school teachers.

This research belongs to the quantitative studies, because it aims at the collection and analysis of information with numbers and values that reflect the individual attitudes of individuals (Creswell, 2011). The main aim was to collect questionnaires consisting of measurable data on variables (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

The sample was opportunistic, and the data collection was based on the principles of availability and accessibility. The research involved a total of 164 teachers, kindergarten teachers and teachers of various other specialties, who teach in primary education, in schools

in the region of Eastern Macedonia and Thrace, who had at least five years of service. Of the 164 teachers in total, 43 were men (26.2%) and 121 were women (73.8%). The main body of the sample, 41.4% belongs to the age group 51-60 years, followed by 31.7% to the age group 31-40 years, which indicates the aging of the educational population. 75% of the sample are married, while 12.8 are single and 12.2 are divorced or have lost their spouse. Most survey subjects have two children at a rate of 51.2%, while 15.9% have one child and 11.6% have three children. Subsequently, 29.3% are graduates of the Pedagogical Department of Primary Education, 12.8% have a degree from the Pedagogical Academy and 26.8% have attended the Assimilation Program. Almost one in five hold a master’s degree. Most of the participants in the research at a rate of 87.2%, hold a permanent position, while 16.7% of teachers are deputies. Finally, one in four teachers has 16-20 years of service, one in five has 11-15 years, while 15.6% have 21- years of service (Table 1).

Table 1: Demographic Samples (N=164)

		N	%
Gender	Men	43	26.2
	Women	121	73,8
Age	≤30	6	3.7
	31-40	34	20.7
	41-50	52	31,7
	61-60	70	41,4
	60≥	2	1,2
Marital status	Married	123	75
	Unmarried	21	12,8
	Divorced or Widowed	20	12,2
Number of children	None	34	20,7
	1	26	15,9
	2	84	51,2
	3	19	11,6
	4≥	1	0,6

Type of degree	Academy	21	12,8
	Bachelor	48	29,3
	Simulation	44	26,8
	Postgraduate	31	18,9
	Another Degree	20	12,2
Employment Status	Permanent	143	87.2
	Deputy	21	12,8
Years of employment	6-10	20	12,2
	11-15	33	20,1
	16-20	41	25,0
	21-25	26	15,9
	26-30	18	11,0
	31≥	26	15,9

The measurement of mental resilience was performed by administering the Connor - Davidson Resilience Scale (CD-RISC), designed by Connor & Davidson (2003), for the quantitative measurement of resilience. This scale serves the quantitative measurement of mental resilience in the general population and the assessment of resilience variability in clinical specimens. The evaluation of this scale was done with norms (norm-referenced). In this case, the subject's score does not matter, but only in comparison with the rest of the sample population. Thus, the general ranking of an individual in the study population was evaluated. The scale consists of 25 self-referential statements of the five grades, which measure five factors of resilience of individuals. It consists of 25 items, which are rated on a 5-point Likert scale (0-4), with the highest scores reflecting greater mental resilience. The resilience scale according to Connor & Davidson, (2003), includes 5 factors which are 1st factor: personal adequacy, high criteria, perseverance (N of items 8), 2nd factor: confidence in personal instinct, long-suffering in the negative mood as well as a strengthening effect of stress (N of items 7), 3rd factor: positive acceptance of change and secure relationships (N of items 5), 4th factor: control (N of items 3) and 5th factor: spiritual influences (N of items 2). The scale presents satisfactory convergent and divergent validity and good internal consistency (Cronbach's Alpha = 0.89) and also good control-re-control reliability

(interrelation coefficient = 0.87) (Dimitriadou & Stalikas, 2011). The rating is based on how the respondents have felt during the last month and the range of results ranges from 0 to 100, with the highest percentages indicating greater resilience.

Results

The average mental resilience of the teachers who took part in the research is 72.82 and the standard deviation is 13,070. This proves that the majority of teachers believe in their strengths, can face the difficulties they face every day and have self-confidence. According to Connor & Davidson (2003) the higher the score, proportionally, the more mental resilience individuals show (Table 2)

Table2: Resilience

	Sample size	Average	Standard deviation
Score Resilience	N=164	72,82	13,070

Gender and resilience

In the analysis of the dependent variable of resilience with the independent variable of gender, it was found that the male teachers of the sample, with a participation rate of 26.2% (43) scored an average (Mean) of 74.51. The women of the sample, on the other hand, in a percentage of 73.0% (121) of the sample, scored an average (Mean) of 72.22. The equality test of the media showed that in the end the level of resilience does not differ in terms of gender as the value of the statistic F (0.188) is statistically insignificant (Sig = 0.326 > 0.05) (Table 3).

Table 3: Gender

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SCORE CD RISC	Men	43	74,51	13,635	2,079
	Women	121	72,22	12,868	1,170

Age and resilience

After the analysis of the dependent variable of resilience with the independent variable of age, it was found that the teachers of the sample up to 30 years with a participation rate of 3.6%

(6) scored an average (Mean) of 67.50. People aged 31 to 40 years who participated in the survey with a percentage of 20.7% (34), had an average (Mean) of 74.44%. 31.8% (52) of the participants in the study, aged 41 to 50 years, scored on the test average (Mean) 72.75. For those aged between 51 and 60, 42.7% (70) were found to have averaged (Mean) 72.20. Finally, people over the age of 60, at a rate of 1.2% (2) scored the highest average (Mean) 85.00. The equality test of the media showed that in the end the level of mental resilience does not differ with age, as the value of the statistical F (0.850) is statistically insignificant (Sig = 0.495 > 0.05) (Table 4).

Table4:AGE

SCORE CD-RISC

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
until 30	6	67,50	19,254	7,860	47,29	87,71	35	84
31-40	34	74,44	13,025	2,234	69,90	78,99	37	96
41-50	52	72,75	13,831	1,918	68,90	76,60	19	95
51-60	70	72,20	12,061	1,442	69,32	75,08	45	100
Over 60	2	85,00	4,243	3,000	46,88	123,12	82	88
Total	164	72,82	13,070	1,021	70,81	74,84	19	100

Marital status and resilience

The analysis of the dependent variable of resilience with the independent variable of marital status showed the following results: The unmarried 83 teachers of the sample, with a participation rate of 12.8% (21) scored an average (Mean) of 70.57. Married participants, in a percentage of 75.0% (123) of the sample, scored an average (Mean) of 72.76. Divorced, 10.4% (17) scored an average (Mean) of 75.41. Those who were widowed 1.8% (3) reached a high score of 76.67. From the equality test of the means with the application ANOVA, for multiple variables, it resulted that finally the level of mental resilience does not differ in terms of family status, as the value of the statistic F (0.513) is statistically insignificant (Sig = 0.674 > 0, 05) (Table 5).

Table5: Marital status

SCORE CD RISC

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Unmarried	21	70,57	14,932	3,258	63,77	77,37	35	98
Married	123	72,76	12,636	1,139	70,50	75,01	19	100
Divorced	17	75,41	14,248	3,456	68,09	82,74	43	94
Widowed	3	76,67	14,048	8,110	41,77	111,56	62	90
Total	164	72,82	13,070	1,021	70,81	74,84	19	100

Number of children and resilience

The analysis of the dependent variable of resilience with the independent variable of the number of children, presented the following results: The childless teachers of the sample with a participation rate of 20.7% (34) scored an average (Mean) of 69.50. Participants with one child, at a rate of 15.85% (26) of the total sample, averaged (Mean) 76.77. Of those with two children, 51.2% (84) scored an average (Mean) of 73.05. Those who had three children 11.6% (19) reached the average (Mean) 72.53. From the means equality test with the ANOVA application, for multiple variables, it emerged that in the end the level of mental resilience does not differ in terms of the number of children, as the value of the statistic F (1,167) is not statistically significant (Sig = 0,327 > 0,05) (Table 6).

Table6: Number of Children

SCORE CD RISC

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
None	34	69,50	16,737	2,870	63,66	75,34	19	98
One	26	76,77	10,595	2,078	72,49	81,05	51	91
Two	84	73,05	12,273	1,339	70,38	75,71	43	100

Three	19	72,53	11,782	2,703	66,85	78,21	46	95
Four	1	70,00	.	.	.	.	70	70
Total	164	72,82	13,070	1,021	70,81	74,84	19	100

Employment position and resilience

When the dependent variable of resilience was analyzed with the independent variable of permanent position, it was found that the permanent teachers of the sample, with a participation rate of 87.2 (143) scored an average (Mean) of 72.66. The deputies of the sample, on the other hand, in a percentage of 12.8% (21) of the sample, scored an average (Mean) of 73.90. The media independence test showed that in the end the level of resilience does not differ in terms of position (permanent or substitute) as the value of the statistic F (0.156) is statistically insignificant (Sig = 0.686 > 0.05) (Table 7).

Table 7: EmploymentStatus

	Position	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SCORE CD-RISC	Permanent	143	72,66	12,843	1,074
	Supply teacher	21	73,90	14,825	3,235

Years of service and resilience

The analysis of the dependent variable of resilience with the independent variable of years of service, showed the following results. The teachers of the sample with 5 to 10 years of service with a participation rate of 12.2% (20) scored an average (Mean) of 75.45. Participants with 11 to 15 years of service, in a percentage of 20.1% (33) of the sample scored an average (Mean) of 70.33. Those with 16 to 20 years of service, 25.0% (41) reached an average (Mean) of 72.73. Those who worked for 21 to 25 years 15.6% (26) scored an average (Mean) of 75.00. Then teachers with 25 to 30 years of service 11.0% (18) were evaluated with an average of 74.83 in the test. Finally, participants with more than 30 years of service, 15.9% (25), reached the average (Mean) 70.54. From the control of the equality of the means with the application ANOVA, for multiple variables, it resulted that finally the level of resilience does not differ in terms of years of service, as the value of the statistic F (0.785) is statistically insignificant (Sig = 0.562 > 0, 05). (Table 8).

Table 8: Employment experience

SCORE CD- RISC

Years	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
6-10	20	75,45	15,425	3,449	68,23	82,67	35	91
11-15	33	70,33	13,575	2,363	65,52	75,15	43	96
16-20	41	72,73	12,637	1,974	68,74	76,72	19	91
21-25	26	75,00	14,153	2,776	69,28	80,72	47	98
26-30	18	74,83	10,634	2,507	69,55	80,12	51	100
30 and over	26	70,54	11,721	2,299	65,80	75,27	45	94
Total	164	72,82	13,070	1,021	70,81	74,84	19	100

Level of education and resilience

The treatment of the dependent variable of resilience with the independent variable of the level of studies, showed the following results. The teachers of the sample with a degree from the Pedagogical Academy, in a participation rate of 12.8% (21) scored an average (Mean) of 76.38. The participants of the Degree of Pedagogical Department of Primary Education in a percentage of 29.3% (48) of the sample, scored an average (Mean) 73.83. The sample that followed a simulation of 26.9% (44) scored an average (Mean) of 71.32. Holders of a master’s degree at a rate of 18.9% (31) reached an average (Mean) of 72.29. Finally, the teachers of specialties in primary education, with a percentage of 12.2% (20), were evaluated with an average (Mean) of 70.80 in the test. From the control of the equality of the means with the application ANOVA, for multiple variables, it resulted that the level of resilience does not differ in terms of scientific training, as the value of the statistic F (0.734) is statistically insignificant (Sig = 0.570 > 0.05) (Table 9).

Table 9: Type of degree

SCORE CD RISC

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Academy Degree	21	76,38	10,870	2,372	71,43	81,33	49	94
Bachelor	48	73,83	11,269	1,627	70,56	77,11	46	98
Simulation	44	71,32	14,441	2,177	66,93	75,71	19	95
Postgraduate	31	72,29	12,749	2,290	67,61	76,97	35	95

When the dependent variable of resilience was analyzed with the independent variable of the second degree, it was found that the teachers of the sample without a second degree, with a participation rate of 75.0% (123) scored an average (Mean) of 73.61. Holders of second-degree education on the other hand, in a percentage of 25.0% (41) of the sample scored an average (Mean) of 70.46. From the control of the independence of the media with the application of t-test, it resulted that in the end the level of resilience does not differ in terms of having a second degree as the value of the statistic F (3,223) is not statistically significant between the groups (Sig = 0,183 > 0.05).

Discussion

According to Le Cornu (2009), resilience is probably one of the most important advantages of teachers. Resilience is also referred to as the force that allows teachers to maintain a strong commitment to teaching (Brunetti 2006). In the present study it seems that teachers have on average high levels of resilience and therefore the ability to cope with the demanding part of teaching. This degree of resilience suggests that teachers have personal characteristics that help them cope with an adverse situation (Castro et al., 2010) while also suggesting that they have the ability to overcome personal weaknesses. Resilient teachers despite failures remain enthusiastic, create positive expectations from teaching and use effective teaching methods. Resilience at these levels seems to be able to protect teachers from professional wear and tear. This makes them more successful in their work earning appreciation and respect. Teachers with high resilience promote positive development in their students, meeting basic needs related to safety, love, respect and appetite for learning (Benard, 1991). Teachers can really

support students by listening to them and showing interest in their feelings, while showing kindness, compassion, and respect. Teachers can also help families in need by bringing them in contact with social services. They focus on the strengths of all the students and help more those who have difficulty adapting to the school environment. Also, teachers with resilience traits support students in not internalizing negative emotions from failures but seeing adversity as an invitation. They usually focus on the strengths, interests, and goals of a student (Seligman, 1995).

They do not stop giving opportunities to each student to express their opinion and to continue looking for solutions to their problems while participating in all areas of school operation (Waxman et al., 2003). According to the research data, no significant differences were identified regarding the levels of resilience and characteristics such as gender, level of education, years of service and marital status. In general, the levels of resilience remained high among teachers without being influenced by demographic parameters.

Challenges for the future are improving the concepts of teacher resilience and developing and addressing interventions in multiple areas. There are many opportunities for those who prepare, employ and work with prospective and new teachers to reduce risk factors and strengthen protective factors and thus allow new teachers to thrive, not just survive.

Conclusions

According to the data of the present research, it appears that the teachers working in the primary education, in schools of the region of Eastern Macedonia and Thrace are characterized by quite high levels of resilience. Given this fact, it is important to explore what are the factors that contribute to maintaining fairly high levels of resilience and how the school and teachers relate to it. The aim will be to strengthen these parameters once identified and to be the occasion for the study and development of relevant intervention programs to enhance resilience in other educational structures.

References

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825.
- Castro, A.J., Kelly, J., & Shih, S. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Educational Research Methodology*. Athens: Metaichmio
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18, 76-82.
- Creswell, J. (2006). *Research in education. Design conduct and evaluation of quantitative and qualitative research*. Athens: ION
- Daniilidou, A. (2018). *The Investigation of the Resilience of Greek Primary and Secondary Education Teachers: Protection and Risk Factors and reinforcement strategies in Greece during the economic crisis*. Doctoral Thesis, Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221–258.
- Dimitriadou, D., & Stalikas, A. (2012). Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). In A. Stalikas, S. Triliva, & P. Roussi (Eds.), *Psychometric Instruments in Greece* (2nd ed., pp. 717). Athens: Pedio.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers’ resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 609–621.
- Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41, 288–303.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers’ mental health and teaching levels. *Teacher and Teaching Education*, 23, 1177–1192.
- Le Cornu, R. (2009). Building Resilience in Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.
- Luthar, S. S., & Brown, P. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, 931–955.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). ‘Don’t sweat the small stuff’: Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.

- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors—Teachers’ beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50–64.
- Seligman, M. E. P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50, 965-974.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57–75.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420.
- Waxman, H.C., Gray, J.P., and Padron, Y.N. (2003). Review of Research on Educational Resilience: Research Report. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, μέσα από το Μοντέλο Οργανωσιακής Αλλαγής του John Kotter

The Educational Policy of Inclusion of Vulnerable Social Groups, through the Model of Organizational Change by John Kotter

Νίκος Κεραυνός, Πανεπιστήμιο Frederick, Μέλος ΣΕΠ, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

Γκόλφο Λιάρου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Frederick, st018354@stud.frederick.ac.cy

Nicos Keravnos, Frederick University, CAS, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

Golfo Liarou, Post Graduate student Frederick University, st018354@stud.frederick.ac.cy

Abstract: The introduction of educational policies is necessary for the functionality of educational units since the latter should be able to adapt to changes and be in line with the requirements of modern society. Every educational policy is based on a logical, scientific, and pedagogical basis while a political dimension often emerges. The process of change, and more specifically its successful introduction and implementation, requires individual stages/phases to be performed as well as a reasonable time to be elapsed, to generate the appropriate culture and prepare the field of change inside the organization. Often there is an absence of a coherent model to follow, and as a result, the implementation of educational policy provisions commonly fails. The establishment of Educational Priority Area Host Classes (SPA) was proposed by the Hellenic Ministry of Education, Lifelong Learning, and Religious Affairs in an attempt to alleviate educational and social inequalities of students coming from vulnerable social groups. However, the effectiveness of the aforementioned educational policy seems problematic according to data showing a great school leakage since the target group of students is unable to conform to the changes. This is due to both omissions in its design and inaccuracies in its introduction and implementation. The present work takes advantage of the 8-stage Kotter theoretical model to improve the proposed educational policy by introducing factional and practical applications at each stage.

Keywords: Organizational Change, SPA, Kotter’s Change Model, Inclusion of Vulnerable Social Groups.

Περίληψη: Η εισαγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, δεδομένου ότι αυτές είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις αλλαγές και επομένως να εξελίσσονται βάσει των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Κάθε εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται σε λογική, επιστημονική και παιδαγωγική βάση, ενώ λαμβάνει συχνά και πολιτική διάσταση. Η διαδικασία της αλλαγής και ειδικότερα η επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή της απαιτεί την υλοποίηση επιμέρους

σταδίων/φάσεων καθώς και την παρέλευση εύλογου χρονικού διαστήματος για την καλλιέργεια κουλτούρας και την αποδοχή της αλλαγής από τον οργανισμό. Συχνά δεν υπάρχει ένα συνεκτικό μοντέλο που να ακολουθείται με αποτέλεσμα πολύ συχνά η εφαρμογές των προνοιών εκπαιδευτικών πολιτικών να αποτυγχάνει. Η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στα πλαίσια του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας είχε σκοπό να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες μαθητών από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, ωστόσο, παρουσιάζεται προβληματική, καθώς σύμφωνα με μέχρι τώρα δεδομένα οι μαθητές αδυνατούν να προσαρμοστούν ενώ παρατηρείται και έντονη σχολική διαρροή, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται τόσο σε παραλείψεις στον σχεδιασμό της όσο και σε λάθη στα στάδια εισαγωγής και εφαρμογής της. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το θεωρητικό μοντέλο 8 σταδίων του Kotter για εισαγωγή μια βελτιωμένης προσέγγισης στην εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, προτείνοντας εφαρμόσιμες και λειτουργικές πρακτικές εφαρμογές σε κάθε στάδιο.

Λέξεις κλειδιά: Οργανωσιακή Αλλαγή, Τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ, Θεωρητικό Μοντέλο Κότερ, Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων

Εισαγωγή

Βασικοί παράγοντες στην επιτυχία ή αποτυχία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ή κάποιων προνοιών της, αποτελούν, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με τα παρεχόμενα προγράμματα σπουδών, το ανθρώπινο δυναμικό και η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή (Μπάκας, 2014). Επιπρόσθετα, η οποιαδήποτε αποτυχία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε μία παράμετρο του ευρύτερου πεδίου αυτής καθ’ αυτής της πολιτικής, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφόρων διαστάσεων και χαρακτηρίζει ολόκληρη την κοινωνία (Δαρόπουλος, 2015). Η ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στην εκπαίδευση (προσφύγων/αλλοδαπών/παλλινοστούντων/Ρομά) σε τάξεις Υποδοχής στα πλαίσια των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, είναι ένας θεσμός που εισήχθη με τον ν. 3879/2010 (ΦΕΚ163Α/21.09.2010) και αποσκοπούσε, ικανοποιώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να άρει τις ανισότητες (Κουτούζης, κ.ά., 2012), να διασφαλίσει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, αποτελεσματική ένταξη των μαθητών προερχόμενων από ΕΚΟ και βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης. Ειδικότερα, στόχευε στη μείωση της σχολικής διαρροής, στον εγγραμματοισμό και στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Βασική της πτυχή ήταν η επίτευξη ισότητας μεταξύ των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για όλους, αφού η σημερινή κοινωνία απαιτεί προετοιμασία για μια ζωή, εντός ενός ετερογενούς κόσμου (Huber, et al., 2012), στο πλαίσιο και της μετανεωτερικής πραγματικότητας (Κεραυνός, 2021).

Οι φορείς που επιφορτίστηκαν με την υλοποίησή της, είναι μεταξύ άλλων ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο σύλλογος διδασκόντων, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός κάθε τμήματος και ο προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων, υπό την εποπτεία του Υπουργείου

Παιδείας. Ως προς τη λογική της βάση η εκπαιδευτική αυτή πολιτική έχει κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς επιχειρούσε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση των μαθητών ΕΚΟ στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία (βιώματα κοινωνικοποίησης), παρέχοντάς τους υποστηρικτική βοήθεια ως μη προνομιούχους μαθητές και ως μέλη κοινωνικοπολιτισμικά μειονεκτουσών ομάδων, όπως προνοεί και η σχετική προκήρυξη. Γενικότερα, σαν θεσμός εντάσσεται στην προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας. Η ολοένα και αυξανόμενη εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού έναντι αυτών των ομάδων, αποτέλεσε ένα επίσης βασικό παράγοντα, που λειτούργησε καταλυτικά στην υλοποίηση της συγκεκριμένης πολιτικής (Κολυμπάρη, 2017). Οι παιδαγωγικοί λόγοι σύστασής της από την άλλη είναι ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η συνέχιση της εκπαίδευσης και η ενίσχυση αυτονομίας αυτών των μαθητών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, λαμβάνει και πολιτική διάσταση καθώς επηρεάζει αριθμών εκπαιδευτικών, αφού άπτεται διορισμών και εργοδότησης (Ορφανός, 2021α). Τέλος, η επιστημονική της βάση στηρίζεται και σε δεδομένα που κατέδειξαν παράγοντες που συμβάλλουν στη διαίωιση της σχολικής αποτυχίας, άρα και στην ανάγκη ανάληψης ευθύνης που θα οδηγούσε στην ισότητα, αντιμετώπισης και ευκαιριών.

1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, μέσα από το Μοντέλο Οργανωσιακής Αλλαγής του John Kotter.

1.1. Η προβληματική σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της υφιστάμενης κατάστασης.

Η εκπαιδευτική πολιτική της δημιουργίας τάξεων υποδοχής, φαίνεται να παρουσιάζει πολλά προβλήματα, κενά και δυσλειτουργίες. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα τμήματα αυτά φαίνεται να στερούνται κατάρτισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Κουρή, & Σέρβου, 2021· Παπός, 1998· Σκούρτου 2005). Επιπρόσθετα, ενώ δίδεται η δυνατότητα για δεύτερο εκπαιδευτικό στην τάξη, αυτό καθίσταται πρακτικά αδύνατο, καθώς αφενός το διδακτικό ωράριο και αφετέρου ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη συγκρότηση του τμήματος ΖΕΠ, μειώνουν και πιθανόν υποβαθμίζουν την εκπαιδευτική υποστήριξη για κάθε μαθητή. Η αποκοπή τους από τη γενική τάξη και η υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ξεχωριστή τάξη, έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο να μην εντάσσονται οργανικά στο σχολικό πληθυσμό, αλλά φαίνεται να οδηγεί και στην περεταίρω ετικετοποίησή τους (Διακογεωργίου, 2020). Επιπρόσθετα, το ΑΠΣ είναι διαμορφωμένο βάσει ελληνικών δεδομένων (ήθη, έθιμα), ενώ παρατηρείται το φαινόμενο η αναπλήρωση των μαθημάτων να υλοποιείται σε ώρες που δεν ενδείκνυται (π.χ. Γυμναστική). Ως απόρροια όλων αυτών τα παιδιά των ευάλωτων ομάδων φαίνεται να συνεχίζουν να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Μάμμου, 2015), ενώ παρατηρείται και έντονη σχολική διαρροή (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Σε χώρες που αντιμετωπίζουν το ίδιο ζήτημα, όπως πχ η Σουηδία, η γενική πολιτική είναι να παραμένουν

τέτοιοι μαθητές σε τάξεις υποδοχής μόνο για μια μικρή περίοδο. Μεταφέρονται έτσι το συντομότερο δυνατό στις κανονικές τάξεις, ενώ η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας προσφέρεται, συστηματικά, σε όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθιστώντας τη μετάβαση των παιδιών από τις τάξεις υποδοχής, στις κανονικές τάξεις μετά από πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Crul, et., al., 2017).

1.2. Μια βελτιωμένη προσέγγιση στην εφαρμογή της πολιτικής της ομαλής ένταξης των ενάλωτων κοινωνικών ομάδων, μέσα από το μοντέλο 8 Σταδίων του John Kotter

Η διαφαινόμενη αποτυχία εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει για ακόμη μια φορά την πιθανή αδυναμία της πολιτείας να αφουγκραστεί τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες (Δαρόπουλος, 2015· Κατσαρός, 2008). Φαίνεται να επιβεβαιώνει επίσης και την αδυναμία της να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πολιτικές στη βάση ενός έγκυρου και αξιόπιστου θεωρητικού μοντέλου, ώστε να διασφαλίσει μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας της οποιασδήποτε πολιτικής. Ένα τέτοιο θεωρητικό μοντέλο εισαγωγής αλλαγών σε μεγάλους οργανισμούς (όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα) είναι αυτό του Kotter (1995), το οποίο προτείνει την εισαγωγή αλλαγών υλοποιώντας ιεραρχικά 8 στάδια. Η απλότητα και η αμεσότητα του μοντέλου καθιστά πολύ αποτελεσματικό σε διαδικασίες αλλαγών μεγάλης κλίμακας που εκτείνονται από εκπαίδευση (Borrego & Henderson 2014· Wentworth, Behson, & Kelley 2020), στην ιατρική (Burden, 2016· Campbell, 2008· Springer et al. 2012) και ευρύτερα σε μεγάλους οργανισμούς (Boff, & Cardwell, 2020· King, Hopkins, & Cornish, 2018· Pollack, & Pollack, 2015·). Η βιβλιογραφία έχει επίσης εξετάσει τόσο το υπόβαθρο όσο και την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου (Appelbaum, Habashy, Malo & Shafiq, 2012· Kang, et., al., 2020), επισημαίνοντας ότι παρά τις όποιες πιθανές αδυναμίες του, το μοντέλο είναι εφαρμόσιμο, ενώ προτείνεται όπως κατά την αξιοποίηση του, να γίνεται η ανάλογη προσαρμογή σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εφαρμογής. Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο, η επιτυχία εισαγωγής αλλαγών σε μεγάλη κλίμακα έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας αν πραγματοποιηθεί σε 8 προτεινόμενα στάδια: 1. Καλλιέργεια αισθήματος επείγοντος, 2. Σχηματισμό ισχυρού συνασπισμού καθοδήγησης, 3. Δημιουργία του οράματος, 4. Επικοινωνία σε όλους τους εμπλεκόμενους του οράματος και δράση τους βάσει του, 5. Προγραμματισμός και δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών, 6. Ενσωμάτωση των βελτιώσεων, που προέκυψαν από την ανατροφοδότηση, στον οργανισμό, 7. Επέκταση βελτιωμένων διαδικασιών και πρακτικών για την επίτευξη ακόμη περισσότερων αλλαγών και τέλος 8. Παγιοποίηση αυτών των αλλαγών και των νέων πρακτικών στην κουλτούρα του οργανισμού, ως μέρος της καθημερινότητας.

Ως εκ τούτου, σε σχέση με την εισαγωγή της εν λόγω πολιτικής, έχοντας ως γνώμονα τα στάδια της θεωρίας του Kotter (1995), στο στάδιο της *δημιουργίας αίσθησης επείγοντος* (πρώτο στάδιο) θα πρέπει να αναδειχτεί, ότι η υφιστάμενη κατάσταση είναι πλέον μη λειτουργική, μη αποδοτική, συνοδεύεται από μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και

χαμηλές μαθητικές επιδόσεις (Μάμμου, 2015·Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Επιπρόσθετα, η διεθνής έρευνα και τα αποτελέσματά τους έχουν καταδείξει ότι, οι χώρες που εξασφαλίζουν την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων, φαίνεται να ευημερούν, ενώ αντίθετα ταλανίζονται εκείνες που δεν έχουν καταφέρει να δρομολογήσουν την ισότιμη ένταξη τους (Τσιάκαλος, 2011). Σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό προφίλ, η λειτουργία τους ως μονοπολιτισμικά, αποτελεί κραυγαλέα παιδαγωγική, πολιτισμική και κοινωνική αντίφαση (Δαμανάκης, 2005). Επιπλέον, θα τονιστεί η αναγκαιότητα να ακολουθηθεί καινούρια πρακτική όπου οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δε θα διδάσκονται σε χωριστές τάξεις, αλλά στο πλαίσιο της γενικής με επιμορφωμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μόνιμο εκπαιδευτικό-μέντορα (Τζωρτζάκη, 2015), έτσι ώστε να συντελείται αλληλεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές και ομαλότερη ένταξη. Πρακτική που σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες και βάσει της ευρωπαϊκής και της διεθνούς εμπειρίας έχει λάβει θετικές κριτικές (Βασιλοπούλου, 2015) και φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα από την αποξένωση των μαθητών σε ξεχωριστές τάξεις και μάλιστα εν ώρα κατ’ εξοχήν αλληλεπιδραστικών μαθημάτων (Cruil, et., al., 2017). Επίσης, σαν πρακτική (θεσμός παράλληλης στήριξης) έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στην ένταξη μαθητών με δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές (Μαυροπαλιάς, 2013). Παράλληλα, το ΑΠΣ θα πρέπει να εμπλουτιστεί με πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων και να δοθεί έμφαση στη θέαση των μορφωτικών περιεχομένων από διάφορες οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 2005), ενώ της συνολικής προσπάθειας θα πρέπει να ηγείται ένας υπεύθυνος, με αντικείμενο την επίβλεψη των σταδίων του προγράμματος στο σύνολό του (Τζωρτζάκη, 2015). Ωστόσο, για να υλοποιηθούν με μεγαλύτερη επιτυχία τα παραπάνω απαιτείται αυτόνομη δράση κάθε σχολικής μονάδας, όπου ο καταρτισμένος σχολικός ηγέτης μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων θα λειτουργούν αποκεντρωμένα και με λιγότερη γραφειοκρατία (Παπαδημητρακόπουλος, 2005· Τζωρτζάκη, 2015). Τέλος απαιτείται ο σωστός τρόπος διδασκαλίας και η αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Η συνομολόγηση ενός καθοδηγητικού συνασπισμού που να είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την καθοδήγηση, καθ’ όλη τη διαδικασία είναι μια σημαντική παράμετρος, για την επιτυχία της εισαγωγής μια αλλαγής σύμφωνα με το μοντέλο. Μια ολιγομελής ευέλικτη ομάδα των έξι-οχτώ ατόμων θα σχεδιάσει και θα είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ομάδα αυτή καλό προτείνεται να αποτελείται από άτομα με κύρος, εμπειρία και τεχνογνωσία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άτομα δηλαδή που προέρχονται από διάφορες βαθμίδες της ιεραρχίας και εργάζονται σε διάφορους τομείς και επίκαιρες θέσεις, ενώ ταυτόχρονα τυγχάνουν της ευρύτερης δυνατής αποδοχής. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να περιλαμβάνει ‘μάχιμους’ εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ, συνδικαλιστές, ακαδημαϊκούς και ερευνητές, καθώς και τεχνοκράτες και εκπροσώπους των Υπουργείων Παιδείας, Μετανάστευσης και Ασύλου, Προστασίας του Πολίτη και Δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η παρουσία των εκπαιδευτικών θα εξασφάλιζε αφενός την εμπειρία προηγούμενων προσπαθειών εφαρμογής της πολιτικής εκ των έσω με αποτέλεσμα έχοντας επίγνωση που των αδυναμιών της να προσφέρουν πολύτιμες εισηγήσεις και αφετέρου στην ουσία διασφαλίζεται και η δέσμευση εφαρμογής της σχεδιαζόμενης πολιτικής,

αφού αυτοί είναι κατά κύριο λόγο, επιφορτισμένοι με την εφαρμογή Εκπαιδευτικών Πολιτικών στο σύστημα. Η παρουσία των συνδικαλιστών θα διασφάλιζε την διαχείριση των ζητημάτων μονιμότητας, επιμόρφωσης, διασφάλισης κατάλληλης υλικοτεχνικής αφού σε έρευνες διαφάνηκε ότι τα πιο πάνω είναι σημαντικά για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής (Διακογεωργίου, 2020·Τομάζος, 2019). Ακολούθως, οι απόψεις των ακαδημαϊκών και των ερευνητών έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς έχοντας ως ερευνητικό αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τους καθιστά γνώστες καλών πρακτικών που έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, οι τεχνοκράτες και οι εκπρόσωποι των Υπουργείων θα διασφάλιζε τη γνώση και εφαρμογή της κείμενη νομοθεσία, καθώς και τα οικονομικά δεδομένα-απαιτήσεις που επισύρει η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τους τρόπους εξεύρεσης των απαιτούμενων πόρων.

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου του Kotter (1995), προβλέπει την *εκπόνηση του οράματος* που θα διέπει την εισαγωγή της πολιτικής. Το όραμα θα πρέπει να είναι λιτό, σαφές, στοχοπροσηλωμένο και με επικοινωνιακή αμεσότητα. Η διατύπωση του οράματος θα μπορούσε να έχει τη μορφή σλόγκαν ή ενός εύληπτου και εύστοχου μηνύματος, ενώ θα περιγράφονται σε αυτό οι βασικές στρατηγικές για την υλοποίησή του, που θα πρέπει να διασφαλίζουν ανάμεσα σε αλλά, την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την άριστη οργάνωση δικτύων επικοινωνίας και την υποστήριξη των εμπλεκόμενων καθ’ όλη τη διάρκεια εφαρμογής. Ένα περιεκτικό όραμα μπορεί να παρακινήσει και να εμπνεύσει τους εμπλεκόμενους στη σχετική ενώ μπορεί να διασφαλίσει και την χωρίς παρανοήσεις ή ασάφειες εφαρμογή του (Kantabutra, & Avery, 2010). Για την εφαρμογή του σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει η καλλιέργεια της κουλτούρας, δηλαδή της ευρύτερης αποδοχής ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί πλέον κανόνα και όχι εξαίρεση. Από την παρουσίαση του οράματος έως την αλλαγή της κουλτούρας, την προσαρμογή και την εφαρμογή του θα απαιτηθεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα με όλους τους εμπλεκόμενους να είναι ενεργά μέλη της προσπάθειας αυτής (Τζωρτζάκη, 2015) και να επιθυμούν πραγματικά την αλλαγή.

Σε αυτό το βήμα, η σωστή *επικοινωνία του οράματος*, μέσω των κατάλληλων στρατηγικών είναι σημαντική. Η επικοινωνία του οράματος της αλλαγής θα πρέπει να πραγματοποιηθεί, με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους ώστε να φτάσει σε όλους τους αποδέκτες και να τους καταστήσει κοινωνού του. Η επικοινωνία του οράματος, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με την διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων, επιμόρφωσης των στελεχών και εκπαιδευτικών, δελτίων τύπου, σχεδιασμού αφίσας όπου θα αποτυπώνεται το σλόγκαν εμπλουτισμένο με σχετική εικονογράφηση, αλλά και με τη διοργάνωση σχετικών συνεδριών. Δεν είναι μόνο η νοοτροπία των ανθρώπων που πρέπει να αλλάξει ώστε να αγκαλιάσουν την αλλαγή. Είναι κρίσιμο όλοι οι εμπλεκόμενοι, να πειστούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία αλλαγής. Αλλάζοντας την κουλτούρα που οι άνθρωποι έχουν παγιωμένη έχει ως αποτέλεσμα το θυμό, το άγχος, τη σύγχυση και τη δυσπιστία. Είναι γι’ αυτό που σε τέτοιες περιπτώσεις, οι πράξεις μιλούν πιο δυνατά από τα λόγια. Συνεπώς σύμφωνα με τον kotter (1995, 2012), η επικοινωνία του οράματος μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, μέσα και από τις ενέργειες και το

παράδειγμα στην πράξη από τους εμπνευστές και παράγοντες της αλλαγής. Ειδικότερα στην περίπτωση μια τόσο ευαίσθητης εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμο.

Για τη δυνατότητα, των εμπλεκόμενων να λειτουργούν βάσει του οράματος στην εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει καταρχάς να αρθούν οι αντιστάσεις στην αλλαγή και κυρίως ο φόβος που συνοδεύει κάθε διαδικασία αλλαγής, ο οποίος αφενός πηγάζει από τον παγιωμένο χαρακτήρα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001) αφετέρου ενισχύεται από την άποψή τους ότι στερούνται της απαραίτητης γνώσης ή/και ικανότητας για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην εφαρμογή της (Greenberg & Baron, 2000). Τροχοπέδη, επίσης, στην αλλαγή μπορεί να αποτελούν οι συνδικαλιστικές ενστάσεις που σχετίζονται κυρίως με τον φορέα της αλλαγής (Μπουραντάς, 2002), ο οποίος πολλές φορές επιβάλλει την αλλαγή χωρίς να επιδιώκει τη συμμετοχή των τελικών αποδεκτών-εφαρμοστών. Βάσει των ανωτέρω, της διαδικασίας εφαρμογής της αλλαγής θα προηγηθεί η επιμόρφωση ικανοποιώντας τις πιθανές ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το ότι στερούνται γνώσεων/ικανοτήτων. Επίσης, με την καλύτερη αξιοποίηση των κονδυλίων ή/και την εξεύρεση χορηγιών μέσω του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας (Brauckmann & Pashiaridis, 2011) θα καταστεί εφικτή η παροχή του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Παράλληλα, με την προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των αλλαγών (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981) και την εκπροσώπησή τους στις διαδικασίες διαβούλευσης θα αισθάνονται μέρος της επικείμενης αλλαγής (Πολυζοπούλου, 2017). Μάλιστα, η παραχώρηση δυνατότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών, εισηγήσεων, καινοτόμων ιδεών, δραστηριοτήτων και δράσεων θα ενδυναμώσει τη δράση τους βάσει του οράματος (Κεραυνός, 2021). Επιπρόσθετα, καθώς το υφιστάμενο καθεστώς ίδρυσης των Τμημάτων ΖΕΠ και πρόσληψης του προσωπικού δεν εξυπηρετεί την ορθή λειτουργία του, θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί η τροποποίησή του και ειδικότερα η πρόσληψη κατάλληλα καταρτισμένου προσωπικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εγκατάλειψη της αποκοπής των μαθητών και της διδασκαλίας τους σε pull-out μαθήματα, με την ενίσχυσή τους να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κανονικής τάξης και ιδανικά με την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας στη διδασκαλία -όπου αυτό είναι εφικτό- που αποτελεί άλλωστε και το βέλτιστο μοντέλο πολυγλωσσίας (Moore, 1999).

Το επόμενο στάδιο της θεωρίας του Kotter (1995), προνοεί τη *δημιουργία προϋποθέσεων βραχυπρόθεσμων επιτυχιών*. Αρχικά, κατά τον προγραμματισμό θα πρέπει να καθοριστούν αντικειμενικοί και εύκολα επιτεύξιμοι στόχοι. Αξιοποιώντας το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας το οποίο λειτουργεί βάσει της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού, της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συγκροτήσουν ένα σύνολο από ενεργά και αφοσιωμένα μέλη στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Πασιαρδής, 2012). Ακολούθως, θα πραγματοποιούταν η βήμα προς βήμα εισαγωγή της αλλαγής με τη σύμπραξη όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία καθώς και η καταγραφή των δυσκολιών και εμποδίων που θα δυσχεραίνουν την υλοποίησή της, με ταυτόχρονη αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, ώστε να καταστεί δυνατή κάθε φορά η επίτευξη μικρών και συνεχών νικών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν μέσω της διενέργειας τακτικών συλλόγων διδασκόντων να μοιράζονται τις πρακτικές με τον μεγαλύτερο αντίκτυπο και αυτές εν

συνεχία να υιοθετούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, υλοποιώντας με τον τρόπο αυτό αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που πρώτοι θα εφαρμόζαν τη συγκεκριμένη επιτυχημένη πρακτική θα μπορούσαν να λειτουργούν ως μέντορες, συμβουλευοντας και παρέχοντας υποστήριξη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων, συντονίζοντας τις επιμέρους ενέργειες και εξασφαλίζοντας τα απαιτούμενα μέσα (Σιδηροπούλου, 2015). Η αναγνώρισή τους ως μέντορες και η απαλλαγή από γραφειοκρατικές/διοικητικές υποχρεώσεις θα συνέβαλε στην αναγνώριση και στην επιβράβευσή τους για τη συνεισφορά τους στην επίτευξη των πρώτων επιτυχιών, ενώ ταυτόχρονα θα τους έδινε κίνητρο να συνεχίσουν (Καψάλης, 1996 όπ. αναφ. στις Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Τέλος, με την κεφαλαιοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων και την οργάνωσή τους βάσει διαφόρων κριτηρίων (για παράδειγμα ηλικιακές ομάδες, μαθησιακά επιτεύγματα) θα μπορούσε να επιτευχθεί η επιθυμητή παγίωση των αλλαγών (Κεραυνός, 2021), ενώ η διαβούλευση θα λειτουργούσε υποστηρικτικά προς την ίδια κατεύθυνση.

Ακολούθως, η πετυχημένη σταδιακή εφαρμογή της πολιτικής δε θα πρέπει να οδηγεί στον *εφησυχασμό ή/και στην πρόωρη προκήρυξη επιτυχίας*. Αντιθέτως, με επίδειξη υπομονής και επιμονής θα πρέπει να στηρίζεται διαρκώς η μερίδα των εκπαιδευτικών που δυσκολεύεται στην υλοποίηση της αλλαγής, στήριξη η οποία θα προέρχεται μέσω της επιμόρφωσης και της καθοδήγησης από τη διευθυντική ομάδα, τους μέντορες και τους συμβούλους. Επιπλέον, δεν υφίσταται βελτίωση χωρίς την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης, η οποία στοχεύει στη διατήρηση των καλών πρακτικών και αντίστοιχα στην αντικατάσταση εκείνων που αποδεικνύονται λιγότερο επιτυχημένες με νέες βελτιωμένες, ώστε να επιτυγχάνονται οι προς επίτευξη στόχοι και να σχεδιάζονται προσεκτικά τα επόμενα βήματα (Smith, 2010).

Καταληκτικά, στο τελευταίο στάδιο της θεωρίας του Kotter (1995) η παγίωση των αλλαγών και των καινούριων πρακτικών θα πρέπει να αποτελεί τον θεμελιώδη λίθο για την επιτυχία και να οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή αξιών και πεποιθήσεων. Η παγίωση αυτή μπορεί να προέλθει από την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή καλών πρακτικών και διαδικασιών, ώστε να γίνει τελικά μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Επιπρόσθετα, μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής από εξωτερικούς φορείς, μέσω αδιάβλητης διαδικασίας/διαφάνειας και αντικειμενικών κριτηρίων -όπως ορίζει άλλωστε η λειτουργία ενός κράτους δικαίου- (Γαλούκας, 2018) (για παράδειγμα αξιολόγηση της συναναστροφής και της επικοινωνίας μαθητών από ΕΚΟ με συνομηλίκους τους ή/και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο) θα αποδειχθεί η συνεισφορά της άρα και η αξία της συνέχισής της. Τέλος, η υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική δε θα πρέπει να συγκρούεται με υφιστάμενες δομές (για παράδειγμα με τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και πρακτικές (Κεραυνός, 2021), για να αποφέρει εν τέλει τα αποτελέσματα που τέθηκαν στη βάση σχεδιασμού και υλοποίησής της.

Συμπεράσματα

Κανένα θεωρητικό μοντέλο δεν εξασφαλίζει εκ προοιμίου την επιτυχία εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια χαρακτηριστική δυστοκία και αναποτελεσματικότητα στην επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα (Δαρόπουλος, 2015· Ματθαίου, 2016) και αυτό πρέπει να προβληματίσει τους φορείς που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη διαδικασία. Η παρούσα μελέτη εισηγείται την αξιοποίηση του θεωρητικού μοντέλου 8 σταδίων του Kotter, στην εισαγωγή μιας βελτιωμένης προσέγγισης- όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, τις καλές πρακτικές άλλων χωρών και της αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων- της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων. Προτείνοντας συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές για κάθε στάδιο, η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να προβληματίσει και να προτείνει τη βελτιωμένη εισαγωγή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από το πρίσμα ενός δοκιμασμένου και αξιόπιστου θεωρητικού μοντέλου. Η προτεινόμενη θεωρητική προσέγγιση εφαρμογής θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ερευνάς, μέσα από μια πιθανή πρακτική αξιοποίηση, ώστε να προκύψουν απτά, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βασιλοπούλου, Ε. (2015). Συγκριτική μελέτη της θέσπισης των ΖΕΠ σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τον τρόπο υλοποίησής τους και τα αποτελέσματά τους (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Γαλούκας, Σ. (2018). Διαφάνεια και πράξη σε θεσμούς, πολιτικές, διακυβέρνηση: σχεδιασμός – εφαρμογή - αξιολόγηση (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρόπουλος, Α. (2015). Τα τρία Α(λφα) της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα, 27 - 29 Μαρτίου 2015 (σσ. 59-66). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Διακογεωργίου, Δ. (2020). Ίδρυση και λειτουργία" τάξεων υποδοχής": απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ρόδος.

- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κεραυνός, Ν. (2021). Εκπαιδευτική Πολιτική στη σύγχρονη εποχή [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 06 Μαρτίου, 2021, από <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/04/Kolymbari-Ekpaideytiki-Politiki.pdf>
- Κουρή, Μ., & Σέρβου, Α. (2021). Η διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στις πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Ανάκτηση 03 Μαρτίου, 2021, από https://www.ekke.gr/publication_files/zones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 19ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση και Ετερότητα -Τόμος Ι. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, 10-12 Ιουλίου 2015 (σσ.79-91). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ματθαίου, Δ., (2016) Εκπαιδευτική Πολιτική: (Επι)κρίσεις και παραλειπόμενα. Retrieved <http://www.indepanalysis.gr/paideia/ekpaideytikh-politikh-epikriseis-kaiparaleipomena> 9.8.2020
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μπάκας, Θ. (2014). Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική: Έννοια και αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Ιωάννινα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ163Α/21.09.2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Ορφανός, Σ. (2021α). Εκπαιδευτική Πολιτική: Το Ολοήμερο Σχολείο [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.
- Ορφανός, Σ. (2021β). Εκπαιδευτική Πολιτική: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα (1) [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση

Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.

- Ορφανός, Σ. (2021γ). Εκπαιδευτική Πολιτική: Χρηματική επιβράβευση εκπαιδευτικών (Merit Pay) [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005). Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 1(4), 84-96.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ. 213-230. Θεσσαλονίκη: Π.Ι.- Α.Π.Θ.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Και Διδακτική Ι*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πολυζοπούλου, Α. (2017). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, 1, σσ. 1133-1149. Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α. (2013). Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές. Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος, Ε. Μηλίγκου(επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά" ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). Ο Προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-planning-educational-administration.htm>.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, 261-271. Αθήνα: Νήσος
- Τομάζος, Ε. (2019). Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής. Μεταπτυχιακή διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστήμων της Διοίκησης, Τμήμα διοίκησης Επιχειρήσεων (Τ.Δ.Ε). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Χίος.
- Τζωρτζάκη, Χ. (2015). Διερεύνηση και Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο ρόλος της Ηγεσίας (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Appelbaum, S. H., Habashy, S., Malo, J. L., & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*.

Boff, C. T., & Cardwell, C. A. (2020). Anchoring Change: Using the Kotter Change Management Framework to Analyze & Facilitate Change in Academic Libraries.

Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the use of evidence-based teaching in STEM higher education: A comparison of eight change strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220-252.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), σσ. 11-32.

Burden, M. (2016). Using a change model to reduce the risk of surgical site infection. *British Journal of Nursing*, 25(17), 949-955.

Campbell, R. J. (2008). Change management in health care. *The health care manager*, 27(1), 23-39.

Crul, M. R. J., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands, and Turkey. In R. Bauböck, & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum On Migration, Citizenship, And Demography* (pp. 62-80).

Huber, J., Brotto, F., Karwacka-Vögele, K., Neuner, G., Ruffino, R., & Teutsch, R. (2012). Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world, 2(1).

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.

Greenberg, J., & Baron, R. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Kang, S. P., Chen, Y., Svihla, V., Gallup, A., Ferris, K., & Datye, A. K. (2020). Guiding change in higher education: an emergent, iterative application of Kotter's change model. *Studies in Higher Education*, 1-20.

Kantabutra, S., & Avery, G. C. (2010). The power of vision: statements that resonate. *Journal of business strategy*.

King, S., Hopkins, M., & Cornish, N. (2018). Can models of organizational change help to understand ‘success’ and ‘failure in community sentences? Applying Kotter's model of organizational change to an Integrated Offender Management case study. *Criminology & Criminal Justice*, 18(3), 273-290.

- Kotter, J. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, σσ. 60-67.
- Kotter, J. (2012). *The 8-step process for leading change*. Retrieved from <https://www.kotterinc.com/8-steps-process-for-leading-change/>
- Locke, E. A., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), σσ. 125-152. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Moore, A. (1999). *Teaching Multicultural Students: Culturism and Anti-culturalism in School Classrooms*. London: Falmer.
- Pollack, J., & Pollack, R. (2015). Using Kotter’s eight-stage process to manage an organizational change program: Presentation and practice. *Systemic Practice and Action Research*, 28(1), 51-66.
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education—Do we want candidates and mentors to agree?. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 36-41.
- Springer, P. J., Clark, C. M., Strohfus, P., & Belcheir, M. (2012). Using transformational change to improve organizational culture and climate in a school of nursing. *Journal of Nursing Education*, 51(2), 81-88.
- Wentworth, D. K., Behson, S. J., & Kelley, C. L. (2020). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511-523.

**Η υποβάθμιση του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας ως παράγοντας πολιτικής
απάθειας**

The degradation of the Political Education course as a factor of political apathy

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, PhD, με ομάδα φοιτητών²

Antonis D. Papaoikonomou, PhD, with a group of students

Abstract: The recent abolition of social science courses and their replacement by more "traditional" courses, raises the question of the procedures with which young people are prepared for later adulthood. The above issue in combination with the existing abstention from the elections and the general political apathy raises reasonable questions in relation to the existing educational policy. In the present research, a combination of qualitative and quantitative methods is carried out for the study of the views of pupils and students on the above topic. A total of 494 third grade high school students and 10 students of the Department of Political Science participated. The final conclusions include the fact of the direct connection of the course of Civic Education and the active political participation but also the need to revise the curriculum in relation to this course.

Keywords: Civic education, students, politicization.

Περίληψη: Η πρόσφατη κατάργηση μαθημάτων που αφορούν κοινωνικές επιστήμες και η αντικατάστασή τους από πιο «παραδοσιακά» μαθήματα εγείρει το ερώτημα της προετοιμασίας των νέων ανθρώπων για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Το παραπάνω ζήτημα σε συνδυασμό με την υπάρχουσα αποχή από τις εκλογές και τη γενικότερη πολιτική απάθεια δημιουργεί εύλογες απορίες σε σχέση με την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική. Στην παρούσα έρευνα γίνεται συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη μελέτη των απόψεων μαθητών και φοιτητών για το παραπάνω θέμα. Συμμετείχαν από τη μια 494 μαθητές τρίτης τάξης γυμνασίων και 10 φοιτητές του τμήματος Πολιτικών Επιστημών. Στα τελικά συμπεράσματα συγκαταλέγεται το γεγονός της άμεσης σύνδεσης του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας και της ενεργούς πολιτικής συμμετοχής αλλά και της ανάγκης αναθεώρησης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το μάθημα αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτική Παιδεία, μαθητές, πολιτικοποίηση.

² Οι φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν στη συγγραφή της παρούσας έρευνας είναι προπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Πολιτικών Επιστημών του ΑΠΘ και είναι οι εξής: Γεωργία Μητριά, Ελευθερία Μαστρομανώλη, Ειρηναίος Φιλίππου, Βαρβάρα Τοσουνίδου, Ανδρέας Βρυώνης, Θεοδώρα Μυλοχαράκη, Μαριάννα Λυγούδη, Δημήτρης – Ραφαήλ Γκιρδάκης, Μελίνα Ρέντα, Αικατερίνη Μαντώ.

1. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων για τη διαδικασία με την οποία ένα παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε έναν ενήλικα έχει προηγηθεί της σύγχρονης ενασχόλησης με την πολιτική κοινωνικοποίηση. Μια σχετικά νέα τάση στην ανάλυση της πολιτικής ζωής, ειδικά από τους πολιτικούς επιστήμονες και τους φοιτητές του πεδίου της πολιτικής κοινωνιολογίας εξετάζει τη πολυδιάστατη άποψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Freire, 2006. Galston, 2001. Hoskins, Barber, Van Nijlen, & Villalba, 2011).

Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης έχει χρησιμοποιηθεί από τους μελετητές για να εξηγήσει μια μεγάλη ποικιλία πολιτικών φαινομένων. Έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στη μελέτη των πολιτικών συστημάτων και πολιτικών στάσεων, προσανατολισμών και συμπεριφορών των ατόμων. Έχει επίσης χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση φαινομένων αλλαγής στα πολιτικά συστήματα. Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται ως μια λειτουργία, που διεκπεραιώνεται από το πολιτικό σύστημα, με σκοπό τη μετάδοση της πληροφορίας που αναφέρεται στα πολιτικά πράγματα, στις στάσεις και στις αξίες. Οι μελετητές έχουν επιδιώξει να ερευνήσουν τις κοινωνικές δομές και τις διαδικασίες όπως επίσης και τους παράγοντες που έχουν εφαρμοστεί με σκοπό τη διατήρηση του πολιτικού συστήματος από τη μια γενιά στην άλλη (Galston, 1989. Sears&Valentino, 1997· Sherrod, Flanagan&Youniss, 2002).

Στην δεκαετία του 1960 η έρευνα στο πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των μέσων με τα οποία αναπαράγεται το υπάρχον κοινωνικό και πολιτικό σύστημα. Η κύρια έμφαση δινόταν στους τρόπους διασφάλισης της αναπαραγωγής της πολιτικής κουλτούρας μιας κοινωνίας εννοούμενης ως μια ολότητα. Μεταβατική ήταν η θέση του Greenstein (1965) σύμφωνα με την οποία το πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης να μην έχει την τάση διατήρησης και αναπαραγωγής του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος, δεν αποκλείει όμως τη δυνατότητα εξέλιξης και αλλοίωσης του κοινωνικού πλαισίου από τη μια γενιά στην άλλη.

Η εξέλιξη του πεδίου βασίστηκε στη δυναμική αντίληψη του ατόμου στην πορεία της κοινωνικοποίησης του, με δυνατότητες όχι μόνο κατανόησης του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος αλλά και συμβολής στην πολιτική και κοινωνική αλλαγή. Ο δυναμικός χαρακτήρας της κοινωνικοποίησης του πολίτη βασίζεται στην άποψη ότι η πολιτική θεμελιώνεται σε συγκεκριμένα πρότυπα σκέψης τα οποία επιβάλλονται και τα οποία μπορούν να αλλάξουν και να ανατραπούν (Fahmy, 2006· Feldmann, 2007. Godsay, Henderson, Levine&Littenberg-Tobias, 2012). Βασική παράμετρος της θεωρίας της πολιτικής κοινωνικοποίησης αποτελεί η άποψη ότι επιζητείται η παγίωση του πολιτικού συστήματος, αλλά προϋποθέτει μέσω της αγωγής των νέων μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, μέσω του οποίου καταρχάς κατανοούνται τα πολιτικά φαινόμενα ενώ ελέγχονται ταυτόχρονα οι επιδράσεις τους στην καθημερινή ζωή (Gutmann&Thompson, 1996. Furlong&Cartmel, 2006).

Η έννοια της πολιτικής αγωγής είναι εκ προοιμίου προβληματική διότι ακόμη δεν υπάρχει συμφωνία αναφορικά με τις έννοιες τη «αγωγής» και της «πολιτικής» (Χέλμης, 1995. Hess&McAnoy, 2014). Ουσιαστικά πρόκειται για μία έννοια «ομπρέλα», η οποία προσαρμόζεται σε κάθε ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάλογα με τις περιστάσεις. Στη συνέχεια θα παρατεθούν κάποιοι ορισμοί της πολιτικής αγωγής, οι οποίοι αποτυπώνουν την πολυσήμαντη αυτή έννοια. Η Γκίνη από την πλευρά της αναφέρει ότι η πολιτική αγωγή

θεωρείται ως μια επιμέρους μορφή αγωγής από μια σειρά επιδιώξεις που αποσκοπούν: στην καλλιέργεια ικανοτήτων για συμβολή στη διαμόρφωση του κοινού ή δημόσιου βίου με τη μάθηση ορισμένων γνώσεων, στην απόκτηση πεποιθήσεων και προδιαθέσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η κοινωνική αγωγή έχει κοινές επιδιώξεις με την πολιτική αγωγή, αφού αποσκοπεί στην ηθική ένταξη του ατόμου στην οικογένεια, το κράτος, την εκκλησία, την κοινωνία. Η πολιτική αγωγή μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία ηθικής και εθνικής αγωγής, να εμπεριέχεται, δηλαδή, στην κοινωνική αγωγή ή να συνδυάζονται, χωρίς να ταυτίζεται ολότελα με κανένα από τα είδη αυτά (Γκίνη, 1996 σελ. 6-7).

Η πολιτική αγωγή έχει ως κύριο στόχο και ζητούμενο την πολιτική κοινωνικοποίηση. Η διαφορά της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της πολιτικής αγωγής έγκειται στο γεγονός ότι η μεν κοινωνικοποίηση μπορεί να είναι τυχαία και περιστασιακή, η αγωγή είναι σκόπιμη και μεθοδευμένη. Η Παπαναούμ-Τζίκα (1998 σελ. 25) αναφέρει ότι

ως πολιτική κοινωνικοποίηση νοείται η διαδικασία μέσω της οποίας η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μεταβάλλεται από βιολογικό σε πολιτικό ον, αποκτά δηλαδή συνείδηση του εαυτού του και του κοινωνικού του περιγύρου, διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα και αναπτύσσει δεξιότητες συμμετοχής ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου.

Ο Μαϊστρος (2009) από την πλευρά του ορίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση

ως τη διαδικασία που συνδέεται με τη μεταβίβαση πολιτικών αξιών, τη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων, την επεξεργασία ιδεών και πεποιθήσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμβόλων και κανόνων με βάση τις οποίες συγκροτείται στη συνέχεια η πολιτική ταυτότητα, διαμορφώνεται η πολιτική συνείδηση και εκδηλώνεται η πολιτική συμπεριφορά. Έτσι, η πολιτική κοινωνικοποίηση προσφέρει τους προσανατολισμούς για κοινωνική δράση και κρίση, εισάγει και μνεί το άτομο στην «πολιτική κουλτούρα»

Έχοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς με τον όρο πολιτική αγωγή δηλώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του σχολείου, η οποία στοχεύει στην πολιτική κοινωνικοποίηση. Είναι η αφομοίωση με άλλα λόγια από το άτομο όλων των αξιών στις οποίες πάνω είναι δομημένο το κράτος και η κοινωνία. Συνεπάγεται ότι και οι διάφοροι κοινωνικοί ρόλοι οι οποίοι συναποτελούν την παραπάνω δομή εμπεδώνονται μέσω της πολιτικής αγωγής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η συμμετοχή του ατόμου στις εκλογικές διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων σε τοπικό και σε εθνικό επίπεδο, βασικές δραστηριότητες που οδηγούν στον εκδημοκρατισμό. Η διαδικασία αυτή ενέχει την ενημέρωση του μαθητή στη λειτουργία του πολιτεύματος ενθαρρύνοντας το διάλογο με

στόχο τη διαμόρφωση μιας προσωπικής άποψης η οποία όμως διακατέχεται από υπευθυνότητα και έμφαση στο συλλογικό συμφέρον. Ο Γκότοβος (2003) από την πλευρά του στον ορισμό του για την πολιτική αγωγή συμπεριλαμβάνει και τι επιρροές που δέχεται ο μαθητής εκτός της σχολικής τάξης όπως αυτές εκφράζονται στις μαθητικές κοινότητες οι οποίες κατά τη γνώμη του συγγραφέα δημιουργούν στάσεις και εμφυσούν πρακτικές που συμβάλλουν στην ενεργή πολιτική συμμετοχή.

Με τον Νόμο 4692/2020 (“Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις”- ΦΕΚ 111/τόμος/12.06.2020) και την Υπουργική Απόφαση 74181/Δ2 (Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου) και 74182/Δ2 (Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Εσπερινού Γενικού Λυκείου), τα μαθήματα του κλάδου Πολιτικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών καταργούνται, καταδικάζοντας τους μαθητές σε άγνοια ως προς τον συγκεκριμένο κλάδο σπουδών. Η κατάργηση μαθημάτων όπως η «Πολιτική Παιδεία» και το «Σύγχρονος Πολίτης και Δημοκρατία», συνέβη στην τάξη όπου απονέμεται το δικαίωμα ψήφου στους νέους και διενεργείται η Βουλή των Εφήβων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΗΕ και η Διακοινοβουλευτική Ένωση έχουν δεσμεύσει την Ελλάδα να ενισχύσει τα μαθήματα εκπαίδευσης του δημοκρατικού πολίτη, όπως όλες οι προηγμένες χώρες, οι οποίες έχουν ως κύριο μάθημα κορμού σε όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (τουλάχιστον) την «Πολιτειακή Παιδεία» (Civic/Citizenship Education. Τίθεται το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που πρέπει να προσφέρεται στους μαθητές. Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορά τις απόψεις των μαθητών αλλά και των φοιτητών σε σχέση με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και τη σύνδεση του με την υφιστάμενη πολιτική απάθεια και αδιαφορία εν γένει για την πολιτική συμμετοχή είτε με τη μορφή του εκλέγεσθαι είτε με τη μορφή του εκλέγειν.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Έγινε μια συνάρθρωση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων με στόχο την καλύτερη αποτύπωση των πολλών διαστάσεων του προβλήματος. Αναφορικά με την ποιοτική μέθοδο έγινε ανάλυση περιεχομένου απόψεων φοιτητών του τμήματος Πολιτικών Επιστημών του ΑΠΘ αναφορικά με τη σημασία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στην πολιτικοποίηση των νέων. Η άποψη τους είναι σημαντική δεδομένου ότι θα κληθούν ενδεχομένως να διδάξουν το μάθημα. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 10 φοιτητές οι οποίοι πρέπει να σημειωθεί δίδαξαν μαθήματα Πολιτικής Παιδείας σε λύκεια στα πλαίσια πρακτικής άσκησης. Αναφορικά με την ποσοτική μέθοδο, ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στο μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου. Για την τελική διαμόρφωση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι κριτικές παρατηρήσεις Ελλήνων και ξένων ειδικών σε θέματα πολιτικής παιδείας και εκπαίδευσης (Hoskins&Mascherini, 2009. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002)). Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα μαθητών (25 άτομα) είχε στόχο να εκτιμηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, να εντοπιστούν τυχόν

δυσκολίες των νέων στην κατανόηση ερωτήσεων και να προσδιοριστούν τυχόν ελλείψεις του ερωτηματολογίου. Για την ανάλυση εφαρμόστηκε η μέθοδος της λογαριθμικής παλινδρόμησης λόγω του ιδιαίτερου τύπου των μεταβλητών. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η άποψη των μαθητών για την ανάγκη συμμετοχής στην ψηφοφορία στις εκλογές. Ως ανεξάρτητες χρησιμοποιήθηκαν οι εξής:

- Η διδασκαλία της πολιτικής παιδείας μπορεί να κάνει τη διαφορά στην πολιτική ανάπτυξη των μαθητών.
- Η πολιτική παιδεία έχει μεγάλη σημασία για τη χώρα μας.
- Οι πολιτικοί ιθύνοντες δίνουν λίγη σημασία στην πολιτική παιδεία
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν την πολιτική παιδεία σύμφωνα με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαπραγματεύονται με τους μαθητές για το τι πρέπει να μελετηθεί στο μάθημα.

3. Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε έξι ενότητες, οι οποίες αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις. Πέρα από αυτές τις ενότητες υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με κάποια δημογραφικά δεδομένα. Στην πρώτη ενότητα

(Α) ζητούνται οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με το μάθημα της πολιτικής παιδείας στο σχολείο, τις δυνατότητες του και τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στη δεύτερη ενότητα

(Β) οι ερωτήσεις αποσκοπούν στη λεπτομερή καταγραφή των λόγων ύπαρξης του μαθήματος πάντα σύμφωνα με την άποψη του ερωτώμενου. Έμφαση δόθηκε στα μειονεκτήματα και στα πλεονεκτήματα του, όπως επίσης και στο υπάρχον πλαίσιο διδασκαλίας του. Η τρίτη ενότητα

(Γ) αφορά τη σημασία του μαθήματος για την πολιτικοποίηση του ατόμου αλλά και τη στάση των εκπαιδευτικών, κατά την άποψη των μαθητών απέναντι σε αυτό το μάθημα. Οι ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας

(Δ) αφορούν την έμφαση που δόθηκε στο σχολείο του ερωτώμενου σε σχέση με την πολιτική παιδεία. Ζητήθηκαν οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή και οι γενικές δεξιότητες που αποκόμισε. Οι ερωτήσεις της πέμπτης ενότητας

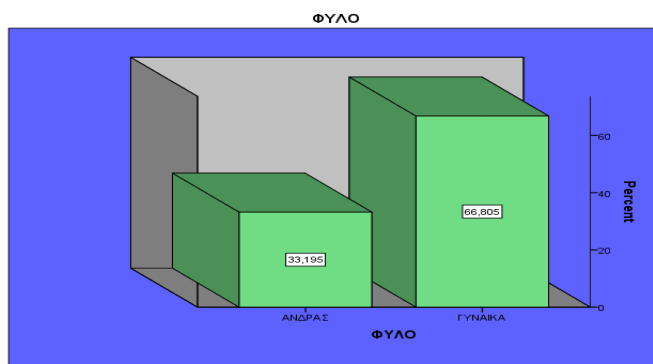
(Ε) αφορούσαν το δέον γενέσθαι, το τι θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο και, τέλος, στην τελευταία έκτη

(Ζ) ενότητα ζητήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με τον καλό πολίτη και την έμφαση που πρέπει να δοθεί.

Περιγραφικά δεδομένα δείγματος

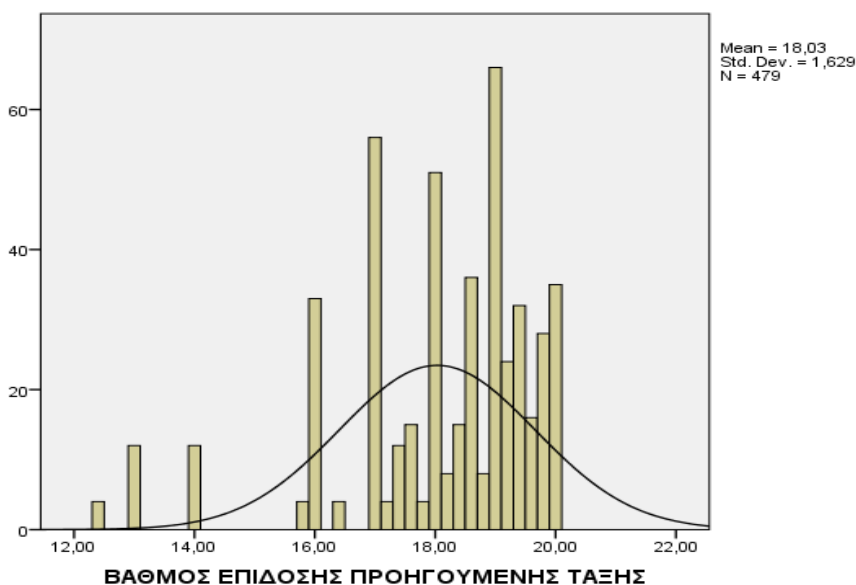
Ορισμένα από τα περιγραφικά δεδομένα του δείγματος παρουσιάζονται στη συνέχεια. Στην έρευνα πήραν μέρος 494 μαθητές της τρίτης τάξης γυμνασίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα ανήκει στην κατηγορία των δειγμάτων «μη – πιθανότητας». Με άλλα λόγια η μέθοδος επιλογής βασίζεται στο κριτήριο της ευκολίας μη διεκδικώντας την αντιπροσωπευτικότητα. Η επιλογή των μαθητών του Γυμνασίου έγινε με στόχο την καταγραφή της άποψης υπό διαμόρφωσης πολιτών. Με άλλα λόγια, επιδιώκει την καταγραφή κάποιων τάσεων αναφορικά με την πολιτική παιδεία και την πρόταση γενίκευσης της έρευνας σε τυχαίο διαστρωματωμένο δείγμα σε μια μελλοντική έρευνα για το ίδιο θέμα. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα:

Γράφημα 1. Το φύλο των μαθητών του δείγματος



Στο δείγμα των μαθητών το 33,2% ήταν αγόρια και το 66,8 κορίτσια. Τα γυμνάσια από όπου συλλέχθηκαν τα δεδομένα ανήκαν στις περιφερειακές ενότητες του Κιλκίς και της Θεσσαλονίκης. Ο γενικός βαθμός των μαθητών της προηγούμενης τάξης παρουσιάζεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα:

Γράφημα 2. Ο βαθμός της προηγούμενης τάξης.



Έμφαση δόθηκε επίσης στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση και η πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και τις παραστάσεις. Έτσι στο συγκεκριμένο δείγμα των μαθητών το 59,2% των πατέρων είχε απολυτήριο λυκείου, το 17,7% πτυχίο ανώτατης σχολής και ένα ποσοστό 10,1% είχε και μεταπτυχιακό. Αναφορικά με τη μητέρα το 36,4% είχε απολυτήριο λυκείου, και το 24,7% πτυχίο ανώτερης σχολής ενώ ένα ποσοστό 12,3% είχε και μεταπτυχιακό.

4. Μοντέλο λογαριθμικής παλινδρόμησης

Στον πίνακα Omnibus Tests of Model Coefficients μας δίνεται η τιμή καθώς και η αντίστοιχη p- τιμή του 2 X στατιστικού για τον έλεγχο ότι το συνολικό μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό. Δηλαδή είναι το αντίστοιχο του F-τεστ της γραμμικής παλινδρόμησης. Παρατηρούμε ότι η p-τιμή είναι μικρότερη του 0.05 επομένως το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 1. Γενικός έλεγχος καλής προσαρμογής του μοντέλου

Omnibus Test ^a		
Likelihood Ratio		
Chi-Square	df	Sig.
259,562	20	,000

Dependent Variable:

Της_ανάγκης_ψηφοφορίας_στις_εκλογές

Model: (Threshold),

Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά, Σημασία της

ΠΠ, Ιθύνοντες_λίγη_σημασία_πολ_παιδεία, v7,

v6, etosgennisis_01

a. Compares the fitted model against the thresholds-only model.

Το ίδιο δείχνει και ο επόμενος πίνακας testsofModelEffects όπου όλα τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά. Άρα το μοντέλο μας δείχνει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Πίνακας 2. Ειδικός έλεγχος καλής προσαρμογής του μοντέλου

Tests of Model Effects			
Source	Type III		
	Likelihood Ratio		
Chi-Square	df	Sig.	
Κάνει_τη_διαφορά	53,813	4	,000
Σημασία της ΠΠ	22,146	3	,000
Ιθύνοντες_λίγη_σημασία_ΠΠ	49,506	4	,000

Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ	21,557	4	,000
Διαπραγμάτευση	67,774	4	,000
etosgennisis_01	17,081	1	,000

Dependent Variable: Της_ανάγκης_ψηφοφορίας_στις_εκλογές

Model: (Threshold), Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά, Σημασία της ΠΠ, Ιθύνοντες_λίγη_σημασία_πολ_παιδεία, v7, v6, etosgennisis_01

Ο σημαντικότερος πίνακας της λογαριθμικής παλινδρόμησης είναι ο επόμενος, στον οποίο μπορούμε να παρατηρήσουμε και να ερμηνεύσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή μας. Στην περίπτωση μας έχουν χρωματιστεί με κίτρινο χρώμα τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Έτσι, η συμφωνία με την άποψη ότι η πολιτική παιδεία μπορεί να κάνει τη διαφορά στην πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων αυξάνει την πιθανότητα κατά 0,522 να είναι σε υψηλότερο επίπεδο η συμφωνία με την ανάγκη ψηφοφορίας στις εκλογές ($p=0,027$). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και το επόμενο εύρημα σύμφωνα με το οποίο η ουδετερότητα με την απόδοση μεγάλης σημασίας στην πολιτική παιδεία δείχνει χαμηλή πιθανότητα (0,255) να συμφωνούν με τη συμμετοχή στην ψηφοφορία σε εκλογές. Η πιθανότητα αυξάνεται εφόσον συμφωνούν με τη σημασία της πολιτικής παιδείας αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό (πιθανότητα 0,410). Επίσης, η συμφωνία με τη μικρή σημασία που αποδίδουν οι ιθύνοντες στην πολιτική παιδεία αυξάνει ελάχιστα την πιθανότητα να είναι σε υψηλότερο επίπεδο η συμφωνία με την ανάγκη άσκησης του εκλογικού δικαιώματος (0,205). Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η διαπραγμάτευση με τους μαθητές για το τι πρέπει να διδαχθεί στην πολιτική παιδεία έχει αρνητική επίδραση. Δηλαδή όσο περισσότερο συμφωνούν με την άποψη αυτή, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να είναι σε υψηλότερο επίπεδο η συμφωνία με την ανάγκη συμμετοχής στην ψηφοφορία στις εκλογές (βαίνει μειωμένο από 0,216 - 0,199 - 0,071 - 0,030). Τέλος, ο σημαντικότερος παράγοντας της συμφωνίας με την ανάγκη συμμετοχής στην ψηφοφορία είναι ο βαθμός απολυτηρίου με μια αύξηση κατά μια μονάδα να αυξάνει την πιθανότητα 1,712 να ανήκουν σε υψηλότερη κατηγορία.

Πίνακας 3. Συντελεστές μοντέλου λογαριθμικής παλινδρόμησης

Parameter	B	Std. Error	Hypothesis Test			Exp(B)	95% Wald Confidence Interval for Exp(B)	
			Wald Chi-Square	df	Sig.		Lower	Upper
Threshold								
	[v19=3]	22283,038	11075692,0509	,000	1	,998	, ^a	, ^a
	[v19=4]	22287,257	11075692,0509	,000	1	,998	, ^a	, ^a
[Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά=1]		22,251	18228,7543	,000	1	,999	4606949025,461	,000
[Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά=2]		-23,472	11767,5103	,000	1	,998	6,398E-11	,000
[Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά=3]		,489	,4683	1,091	1	,296	1,631	,651
[Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά=4]		-.650	,2934	4,908	1	,027	,522	,294
[Μπορεί_να_κάνει_τη_διαφορά=5]		0 ^b	.	.	.	.	1	.
[Σημασία της ΠΠ=1]		-1,710	1,2757	1,798	1	,180	,181	,015
[Σημασία της ΠΠ=3]		-1,368	,3991	11,747	1	,001	,255	,116

[Σημασία της ΠΠ=4]	-.891	.2757	10,436	1	.001	.410	.239	.704
[Σημασία της ΠΠ=5]	0 ^b	.	.	.	.	1	.	.
[Ιθύνοντες λίγη_σημασία_πολ_παιδεία=1]	24,312	11053,5849	.000	1	.998	36171642725,807	.000	. ^a
[Ιθύνοντες λίγη_σημασία_πολ_παιδεία=2]	-.967	.5183	3,480	1	.062	.380	.138	1,050
[Ιθύνοντες λίγη_σημασία_πολ_παιδεία=3]	-1,584	.4336	13,343	1	.000	.205	.088	.480
[Ιθύνοντες λίγη_σημασία_πολ_παιδεία=4]	-1,557	.3740	17,337	1	.000	.211	.101	.439
[Ιθύνοντες λίγη_σημασία_πολ_παιδεία=5]	0 ^b	.	.	.	.	1	.	.
[Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ=1]	.006	.5704	.000	1	.991	1,006	.329	3,078
[Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ=2]	-.795	.4876	2,655	1	.103	.452	.174	1,175
[Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ=3]	-.229	.4908	.218	1	.641	.795	.304	2,081
[Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ=4]	.527	.4994	1,115	1	.291	1,694	.637	4,509
[Διδασκαλία σύμφωνα με ΑΠ=5]	0 ^b	.	.	.	.	1	.	.
[Διαπραγμάτευση=1]	-1,534	.6918	4,914	1	.027	.216	.056	.837
[Διαπραγμάτευση=2]	-1,615	.4631	12,155	1	.000	.199	.080	.493
[Διαπραγμάτευση=3]	-2,650	.4598	33,208	1	.000	.071	.029	.174
[Διαπραγμάτευση=4]	-3,492	.4546	59,002	1	.000	.030	.012	.074
[Διαπραγμάτευση=5]	0 ^b	.	.	.	.	1	.	.
etosgennisis_01	11,118	5526,7924	.000	1	.998	67376,966	.000	. ^a
vathmos_2	.538	.0951	31,948	1	.000	1,712	1,421	2,063
(Scale)	1 ^c							

5. Ποιοτική ανάλυση

Αναφορικά με τις απόψεις των φοιτητών του τμήματος των Πολιτικών Επιστημών, επισημάνθηκε η σημασία του μαθήματος για την πολιτικοποίηση και την ενεργό πολιτική συμμετοχή. Θεωρήθηκε αυτονόητο το γεγονός ότι η πολιτική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την μετεξέλιξη του νέου ανθρώπου σε έναν πολίτη που ενδιαφέρεται για τα κοινά, εμπεδώνει την έννοια της δημοκρατίας και την εφαρμόζει. Βασικός άξονας της σκέψης τους είναι ο διττός χαρακτήρας του μαθήματος: από τη μια πλευρά γνώσεις για το πολιτικό σύστημα και από την άλλη εσωτερικευμένη στάση ζωής σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας.

Φ1: Το πολιτικό (οι διαπροσωπικές μας σχέσεις, η κοινή ύπαρξη με τους άλλους) επικρατεί στην καθημερινότητα μας, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, και η διδασχή σε αυτό είναι ο δεύτερος λόγος που έρχεται να τονίσει την σημασία της Πολιτικής Παιδείας. Πρώτος λόγος σαφώς είναι ότι μέσω αυτού του μαθήματος διδασκόμαστε και κατανοούμε την βασική λειτουργία του πολιτικού συστήματος. Επιπλέον, μέσω ενός “πολιτικού” μαθήματος τα παιδιά σιγά σιγά αρχίζουν να συνειδητοποιούν τα καθήκοντα τους και τις υποχρεώσεις που θα έχουν/έχουν απέναντι στην κοινωνία αλλά και να κατοχυρώνουν τα αντίστοιχα δικαιώματα τους.

Φ2: Για την κοινωνία που επιδιώκει έναν υψηλό επίπεδο πολιτών, κρίνεται απαραίτητο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, διεξάγοντας τις αναζητήσεις προς την δημοκρατία, τις κοινωνικές σχέσεις και το οικονομικό της περιβάλλον. Καθιστά ικανά τα νεαρά άτομα να αποφύγουν παρεμβάσεις, χειραγώγηση και πίεσης ακόμα και από κοντινό οικείο περιβάλλον. Η

συμμετοχή στα κοινά εμπεριέχουν διαδικασίες. Η στελέχωση είναι σημαντική καθώς και η συμμετοχή στους θεσμούς.

Φ3: Το μέλλον του μαθήματος καλώς ή κακώς δεν έχει λαμπρό μέλλον αναλογιζόμενος την οκνηρία των μαθητών κατά την διάρκεια των μαθημάτων και την κοινή άποψη τους ότι είναι αγγαρεία για τα ίδια τα παιδιά.

Επιπλέον, κρούεται ο κώδωνας του κινδύνου αναφορικά με την κατάργηση ή την υποβάθμιση των κοινωνικών μαθημάτων δεδομένου ότι με αυτόν τον τρόπο στερούνται οι μαθητές βασικών εργαλείων επιβίωσης σε μια πολυδιάστατη πραγματικότητα η οποία έχει ανάγκη τη συνεργασία και τη δημοκρατική κουλτούρα.

Φ4: Οι συνέπειες αυτής της υποβάθμισης των κοινωνικών μαθημάτων θα εμφανιστούν μελλοντικά καθώς η έλλειψη τους θα ισοπεδώσει σταδιακά την κριτική σκέψη των παιδιών.

Φ5: Η πολιτική παιδεία λοιπόν, θεωρώ πως πρέπει να περιλαμβάνεται υποχρεωτικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς τα αποτελέσματα του παραπάνω μαθήματος αφορούν άμεσα και το μέλλον της κάθε χώρας. Η πολιτική δεν αφορά μόνο τον τρόπο διακυβέρνησης μίας χώρας αλλά και τον τρόπο σκέψης των πολιτών. Το σχολείο αποτελεί από μόνο του χώρο πολιτικοποίησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών και με την διδασχή της πολιτικής παιδείας τα παραπάνω αποκτούν σημαντική αξία για τους μαθητές.

Τονίζεται επίσης η συνήθης εντύπωση εκ μέρους των μαθητών ότι τα μαθήματα πολιτικής εκπαίδευσης και γενικότερα κοινωνικών επιστημών είναι δεύτερης διαλογής, όχι «πρωτεύοντα». Εύλογο είναι ότι μια τέτοια άποψη δεν πρόκειται να μείνει μόνο στο πλαίσιο του σχολείου αλλά θα ακολουθεί το άτομο και στην ενήλικη ζωή του, υποβαθμίζοντας έτσι ό,τι έχει να κάνει με την πολιτική συμμετοχή.

Φ6: Δυστυχώς, το μάθημα αυτό στα σχολεία σήμερα θεωρείται δεύτερης διαλογής, αντιμετωπίζεται τόσο από μαθητές όσο και από καθηγητές ως λιγότερο σημαντικό από άλλα, όπως τα μαθηματικά, η ιστορία ή τα αρχαία, ενώ είναι από τα λίγα που εν τέλει ο μαθητής θα χρησιμοποιήσει και θα χρειαστεί σε τόσο μεγάλο στην ενήλικη ζωή του. Αυτό μπορεί να αλλάξει.

Φ7: Θεωρώ μεγάλο πλήγμα για την εκπαίδευση και για τη Δημοκρατία την κατάργηση της Πολιτική Παιδείας στη Β' Λυκείου Γενικής, του μαθήματος Βασικές αρχές των Κοινωνικών Επιστημών στην ομάδα προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών και της Κοινωνιολογίας προσανατολισμού στη Γ' Λυκείου.

Υπήρχαν βέβαια και οι θετικές φωνές. Αναδείχθηκε το καίριο ζήτημα των πανελλαδικών εξετάσεων εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Για πολλούς η ύπαρξη αυτού του θεσμού με όλες τις παράπλευρες συνέπειες καταστρέφει τον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο του Λυκείου, δημιουργώντας απλά έναν προθάλαμο ή ένα εξεταστικό κέντρο. Με αυτόν τον τρόπο όμως χάνεται ο ουσιαστικός ρόλος της βαθμίδας αυτής εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από τη γενική παιδεία στην οποία σημαντική θέση πρέπει να κατέχει και η Πολιτική Παιδεία. Ο

πολιτικός αναλφαβητισμός έχει σίγουρα μακροπρόθεσμες συνέπειες οι οποίες μετουσιώνονται σε πολιτική απάθεια.

Φ8: Όμως, αν χρειαστεί να κρίνω μόνο από αυτό το γεγονός, τότε ναι, βλέπω το μέλλον της Πολιτικής Παιδείας στα σχολεία θετικό. Ειδικά στην πρώτη λυκείου που δεν ασχολείται κανείς με τις πανελλαδικές και το διάβασμα σε αυτές. Δεν πρόσεξα τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης να υποβαθμίζουν το μάθημα και μου φαίνεται τώρα, με καθαρό μυαλό, πως ο μόνος λόγος που υποβαθμίζεται είναι επειδή δεν βρίσκεται στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα.

Άλλες φωνές κριτικάρουν τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες αποπροσανατολίζουν τους μαθητές δημιουργώντας έτσι ανασφάλειες για το μέλλον τους. Το ζήτημα της πολιτικοποίησης εναπόκειται στο διαρκές ερώτημα του τι «μαθητές – πολίτες θέλουμε». Ο διαμορφωτικός ρόλος του σχολείου ως δευτερογενής κοινωνικοποιητικός παράγοντας είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Φ9: Το μέλλον της πολιτικής παιδείας, κρίνεται τόσο από τις υπουργικές αποφάσεις, όσο και από την ενασχόληση των νέων με ζητήματα που αφορούν στην πολιτική. Η αλήθεια είναι πως παρά το γεγονός ότι το Υπουργείο παιδείας υποβαθμίζει συνεχώς το συγκεκριμένο μάθημα, οι νέοι δείχνουν μία τάση ενασχόλησης με την πολιτική.

Φ10: Αναφορικά με το ζήτημα για το μέλλον του μαθήματος της πολιτικής παιδείας δυστυχώς δεν είμαι αρκετά αισιόδοξη. Αναλογιζόμενη το γεγονός των μεταρρυθμίσεων της σημερινής κυβέρνησης οι οποίες υποβαθμίζουν και παραγκωνίζουν συστηματικά μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, αισθάνομαι πως το μέλλον ενός τόσο χρήσιμου μαθήματος όπως αυτό της πολιτικής παιδείας το οποίο ενεργοποιεί τους αυριανούς πολίτες, τους μνεί στον εθελοντισμό και τους εμφυσήσει τις βασικές αρχές της ελληνικής πολιτείας και κοινωνίας.

Τέλος, από φοιτητές προτείνονται τρόποι για την τόνωση του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η εισαγωγή του μαθήματος «Σύγχρονος Πολίτης και Δημοκρατία» στη Β' Λυκείου», το οποίο εφάρμοσε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας του αντικειμένου, εστιάζοντας δε εργαστήρια και βιωματικές προσεγγίσεις του σύνθετου ζητήματος της πολιτικής συμμετοχής. Δυστυχώς όμως καταργήθηκε κατά την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όπως επίσης και το συναφές μάθημα της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου το οποίο αντικαταστάθηκε από τα Λατινικά.

Φ3: Θα πρέπει να δοθούν κίνητρα στους μαθητές ώστε να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο μάθημα. Στο λύκειο παραδείγματος χάρη θα μπορούσε να δοθεί σε ομάδες που θα έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι μαθητές θέματα που θα τους έδινε την δυνατότητα να τα ζήσουν στην πράξη καθημερινότητα τους και να προσφέρουν στην κοινωνία ή ακόμη και στο σχολείο τους.

6. Συμπεράσματα

Τόσο οι μαθητές όσο και οι φοιτητές συμφωνούν με τη μεγάλη σημασία της Πολιτικής Παιδείας ως διακριτό μάθημα στο σχολείο για την πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων. Αυτονόητο αποτελεί το γεγονός της σύνδεσης του σχολείου με την περαιτέρω πολιτική

ανάπτυξη των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Ακόμη και με τη μορφή που έχει το συγκεκριμένο μάθημα, οι μαθητές το συνδέουν άμεσα με την πολιτική συμμετοχή και την κατανόηση του πολιτικού περιβάλλοντος. Σημαντική παράμετρος, η οποία αναδείχθηκε στην έρευνα ήταν η σύνδεση του μαθήματος με τη θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της ψηφοφορίας, γεγονός που καταδεικνύει τα βαθιά δημοκρατικά ιδεώδη των νέων ανθρώπων. Η αναγνώριση επίσης της αναγκαιότητας ενιαίας γραμμής στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πολιτικής Παιδείας αποτελεί σημαντικό εύρημα, διότι έτσι αμφισβητούνται απόψεις που θέλουν πολυφωνία για θέματα που πρώτο λόγο πρέπει να έχουν οι επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις ειδικών. Αν η απάντηση στο ερώτημα του «τι πολίτες θέλουμε» είναι «ενεργοί πολίτες», τότε πρακτικές που υποβαθμίζουν τη γενική παιδεία και ειδικότερα την πολιτική παιδεία φέρνουν το τελείως αντίθετο αποτέλεσμα, αυτό της πολιτικής απάθειας και αδιαφορίας.

Από τη σύντομη συνάντηση των μαθητών και των φοιτητών της πολιτικής επιστήμης διαφάνηκαν ξεκάθαρα οι προσδοκίες των μαθητών για ενδυνάμωση του συγκεκριμένου μαθήματος όχι μόνο σε επίπεδο παρεχόμενης γνώσης αλλά κυρίως βιωματικής ενασχόλησης με σχετικά θέματα τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας (Παπαοικονόμου, 2020). Άλλωστε, το ουσιαστικό όφελος ενός τέτοιου μαθήματος δεν είναι η στείρα αναπαραγωγή γνώσεων που σχετίζονται με την πολιτική πραγματικότητα, ούτε η απομνημόνευση θεσμικών λειτουργιών. Το κύριο όφελος του μαθητή είναι η απόκτηση κριτικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης για την πραγματικότητα που τον/ την περιβάλλει. Και όταν αναφερόμαστε στην κριτική ικανότητα, εννοούμε την εμπειριστατωμένη κριτική η οποία εμπεριέχει και συγκεκριμένες προτάσεις. Άρα, άλλο πράγμα η πολιτική εκπαίδευση και άλλο πράγμα η Πολιτική Παιδεία. Για το σημαντικό αυτό λόγο αιχμή του δόρατος πρέπει να παίζει ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός (Μουζέλης et. al. 2005).

Η Πολιτική Παιδεία δεν είναι ακόμη «άλλο ένα μάθημα», το οποίο συμπληρώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ούτε μπορεί να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που είναι λίγο ή και καθόλου σχετικοί με το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο (Καρακατσάνη, 2004). Αντίθετα χρειάζεται συνειδητοποιημένους και πλήρως καταρτισμένους επιστήμονες οι οποίοι όχι μόνο θα μπορούν να μεταδίδουν συγκεκριμένες χρηστικές γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές αλλά και θα μπορούν να εμψυθούν και να μεταλαμπαδεύουν την αγάπη και το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στα κοινά και γενικότερα για την πολιτική συμμετοχή (Καζαμίας & Καλογιαννάκη, 2003).

Το ότι η αντίληψη αυτή του πολίτη ως ενεργού και μόνον ενεργού μέλους μιας οργανωμένης κοινωνίας κυριαρχεί στην κλασική ελληνική αρχαιότητα, επιβεβαιώνεται και στον Επιτάφιο του Περικλή. Εκφωνώντας στον Κεραμικό της Αθήνας έναν επιτάφιο λόγο για τους νεκρούς των μαχών του πρώτου έτους του Πελοποννησιακού πολέμου (431 π.Χ.) και τον οποίο μας μετέφερε ο Θουκυδίδης, ο ηγέτης των Αθηναίων έδωσε μια συνοπτική περιγραφή του πώς αντιλαμβάνεται τον πολίτη η Αθηναϊκή κοινωνία. Ο μη ενεργός πολίτης, λοιπόν, αυτός που δεν μετέχει στα δημόσια πράγματα και αποσύρεται στην προσωπική του σφαίρα, στον χώρο του ιδιωτικού, είναι βάρος για την κοινωνία στην οποία ανήκει (Καρβούνης, 2004).. Το να

«διωτεύει» κάποιος στην Αρχαία Αθήνα, δεν είναι επιλογή, είναι ελάττωμα. Ο όρος ιδιώτης, άλλωστε, στην κλασική Αρχαιότητα δεν σήμαινε αυτό που υποδηλώνει κυρίως ο όρος σήμερα, δηλαδή το πρόσωπο εκείνο που δεν ασκεί δημόσια λειτουργία. Σήμαινε αντίθετα, εκείνον που έχει περιορισμένες νοητικές ικανότητες, τον ανόητο (idiot). Ταυτίζονταν, δηλαδή, ο πολιτικά ανενεργός με τον κοινωνικά ανίκανο. Χρέος, άρα, της Πολιτείας είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών με στόχο την εμπέδωση της πολύπαθης έννοιας της Δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Fahmy, E. (2006). *Young citizens: young People's involvement in politics and decision making*, Bristol: Ashgate.
- Feldmann, G. (2007). Classroom Civility Is Another of Our Instructor Responsibilities, *College Teaching* 49(4):137-140.
- Freire, P. (2006)/ [1970]. *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Furlong, H & Cartmel, A. (2006). *Young People and Social Change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Galston, W. (1989). Civic Education in the Liberal State, in Nancy Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 89–102.
- Galston, W. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education, *Annual Review of Political Science*, 4: 217–234.
- Godsay, S. Henderson, W., Levine, P. & Littenberg-Tobias, J. (2012). *State Civic Education Requirements*, Medford, MA: CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).
- Greenstein, F. (1965). *Political Parties and Politics. Children and Politics*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hess, D. & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York: Routledge.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research* 90(3):459–88.
- Hoskins, B. L., Barber, C., Van Nijlen, D., & Villalba, E. (2011). Comparing civic competence among European youth: Composite and domain-specific indicators using IEA civic education study data. *Comparative Education Review*, 55(1), 82-110.
- Sears, D. & Valentino, N. (1997). Politics Matters: Political Events as Catalysts for Pre-Adult Socialization. *American Political Science Review*, vol. 91, issue 01, 45-65.

- Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *AppliedDevelopmentalScience*, 6(4), 264-272.)
- Γκίνη, Κ. (1996). *Η Πολιτική Αγωγή ως μάθημα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1964-1996)*, (μη δημοσιεύσιμη μεταπτυχιακή εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκότοβος Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζαμίας, Α. & Καλογιαννάκη, Π. (2003). Συγκριτική Παιδαγωγική: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα, *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο, σσ. 7-24.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004) *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Καρβούνης, Α. (2004). *Εισαγωγή στην Οργάνωση και Λειτουργία του Κράτους*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Μαϊστρός, Π. (2009). *Τα τρία Κύματα Μεταρρυθμίσεων της Δημόσιας Διοίκησης στην Ελλάδα (1975-2015)*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002). Εκπαιδύοντας τον Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής. *Επιστήμες Αγωγής* (Πρώην Σχολείο και Ζωή), 2, 7- 25.
- Μουζέλης Ν., Μπουζάκης Σ, Καζαμίας Α, Λάβδας Κ., Γραβάρης Δ. (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Θεσσαλονίκη: Σαββάλας
- Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2020). *Η Πολιτική Παιδεία ως Παράγοντας Πολιτικοποίησης των Νέων*, Αθήνα: Άμμων.
- Χέλμης, Σ. (1995) *Ανάλυση του προγράμματος και των διδακτικών υλικών του μαθήματος της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής: μια πρώτη προσέγγιση*, Αθήνα: αυτό-έκδοση.

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ο οδοδείκτης των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων

Emotional Intelligence: The Principle's Guide to Creating Inclusive School Environments

Κωνσταντία Χαραλάμπους, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πανεπιστημίου Νεάπολης,
constantiacharalambous@gmail.com

Constantia Charalampous, PhD in Educational Leadership, Neapolis University,
constantiacharalambous@gmail.com

Abstract: The field of educational administration during the last decades has made rapid progress, while at the same time it has managed to solve a lot of problems. Nevertheless, many pupils are still marginalized due to the learning difficulties or special educational needs they face. That is why school principals are called upon to take action to create inclusive schools. The present research is based on the collection and analysis of mixed research data. The sample of the research consisted of 177 participants and specifically 93 teachers, 16 carers of pupils identified as having special educational needs, 13 assistant principals, 5 principals, 18 parents of pupils identified as having special educational needs and 32 parents of pupils not identified as having special educational needs. Studying the results of the research we came to the conclusion that the attempt of the principals to create inclusive school environments often fails, as it is hindered by factors such as bureaucracy, lack of financial resources and individualized teaching. Particularly encouraging, are the results of the study, which show that the use of emotional intelligence by a school principal could overcome obstacles that arise in the principal's attempt to effectively include students who have been marginalized in the past.

Keywords: leader, inclusive education, emotional intelligence, marginalization

Περίληψη: Ο τομέας της εκπαιδευτικής διοίκησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχει γνωρίσει αλματώδη πρόοδο, ενώ παράλληλα έχει καταφέρει να επιλύσει σωρεία προβλημάτων. Παρ' όλα αυτά, πολλοί μαθητές εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται λόγω των μαθησιακών δυσκολιών ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να δράσουν με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Η παρούσα έρευνα έχει βασιστεί στη συλλογή και ανάλυση μικτών ερευνητικών δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 177 συμμετέχοντες και συγκεκριμένα 93 εκπαιδευτικοί, 16 συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 13 βοηθοί διευθυντές, 5 διευθυντές, 18 γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 32 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια

των διευθυντών για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων πολλές φορές αποτυγχάνει, αφού παρεμποδίζεται από παράγοντες όπως η γραφειοκρατία, τα ελλιπή οικονομικά κονδύλια και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά βέβαια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού αποδεικνύουν ότι η επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του διευθυντή ενός σχολείου, θα μπορούσε να υπερπηδήσει τα εμπόδια που προκύπτουν στην προσπάθεια του διευθυντή να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές που είχαν περιθωριοποιηθεί στο παρελθόν.

Λέξεις κλειδιά: ηγέτης, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη, περιθωριοποίηση

Εισαγωγή

Η έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση έχει αναπτυχθεί αλματωδώς κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Στο παρελθόν, είχε χρησιμοποιηθεί ο όρος management για να αποδώσει την έννοια του όρου διοίκηση, όμως σήμερα παραπέμπει σε ένα περιοριστικό περιεχόμενο και συνδέεται με τη συμμόρφωση, την ομοιογένεια και τις στάσεις των μελών των οργανισμών, ενώ η έννοια της διοίκησης (administration) σχετίζεται με την πρόβλεψη, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο στον οργανισμό (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Οδηγώντας τη συζήτηση όμως προς τα άτομα που σχετίζονται με τους προαναφερθέντες όρους, θα ήταν σημαντικό να επισημάνουμε ότι από τη μια ο όρος διευθυντής, αναφέρεται σε ένα άτομο που ορίζεται από μια αρχή ως διοικητικός εκπρόσωπος, ώστε να προωθεί συγκεκριμένα συμφέροντα, οργανώνοντας και διοικώντας οργανισμούς, επιχειρήσεις, ή εκπαιδευτικές μονάδες, που έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό (Κωτσίκης, 2003). Από την άλλη ο όρος ηγέτης αναφέρεται σε ένα άτομο που έχει ως στόχο τα εξής:

«1) δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, 2) προώθηση κατανεμημένης εργασίας, 3) δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, 4) ανάπτυξη και κατανόηση προσωπικού 5) δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, 6) ικανότητα χειρισμού σωστής επικοινωνιακής τακτικής» (Ρέντζη, 2014, σ. 234).

Επιπρόσθετα, η ηγεσία γενικότερα έχει σαν σκοπό της την επιρροή σε πρόσωπα και ομάδες, ενώ διακρίνεται από αξίες και καινοτομίες. Ασχολείται με το όραμα, τα στρατηγικά θέματα, τον μετασχηματισμό, τα αποτελέσματα και τους ανθρώπους (Rapti, 2013). Πιο συγκεκριμένα δηλαδή, η ηγεσία (leadership) γενικά, μπορεί να παροτρύνει τους ανθρώπους να δουλεύουν περισσότερο απ’ ότι αναμένεται από τους ίδιους. Μοιάζει θα μπορούσαμε να πούμε με τέχνη, της οποίας ο ηγέτης είναι ο δημιουργός, ο μεσολαβητής και ο ηθοποιός. Η ηγεσία είναι μια διαδικασία που οδηγεί στην επίτευξη των προσχεδιασμένων πραγμάτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει το όραμα του οργανισμού που βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες του ηγέτη (Rapti, 2013). Την ηγεσία όμως ασκεί ένας διοικητής (manager), ή ένας ηγέτης (leader).

Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης

Οι πιο πάνω όροι δεν έχουν αφήσει καθόλου ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάπως ιδιόμορφη, όπως εντοπίζει ο Κατσαρός (2008), εξαιτίας των ακόλουθων δύο λόγων: Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού συνιστά μια αποκεντρωμένη υπηρεσία, η οποία προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία. Επιπλέον, το σχολείο είναι και κοινωνικός θεσμός με έντονη παρουσία στην τοπική κοινωνία και ευρύτερη κοινωνία από την οποία δέχεται πιέσεις.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων είναι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών (Çoğaltay & Karadağ, 2016). Όσον αφορά συγκεκριμένα το χώρο της εκπαίδευσης, ο διευθυντής έχει την ευθύνη του συντονισμού της σχολικής ζωής, της τήρησης των νόμων και των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων (Κωτσίκης, 2003). Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που σχεδιάζει και φέρνει σε πέρας την ανάπτυξη προγραμμάτων, βελτιώνει την παρουσίαση του προσωπικού και των μαθητών με το να τους κινητοποιεί και να τους καθοδηγεί προς την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (Çoğaltay & Karadağ, 2016). Θα μπορούσε επομένως, να πει κανείς ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αρκετά πολύπλοκη, ώστε να μοιάζει με ένα παζλ χαρακτηριστικών. Ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά όλα τα κομμάτια του παζλ, ώστε να μπορεί να τα συνδυάζει και έπειτα να τα εφαρμόζει στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Αριστοτέλους & Αγγελίδη, 2008).

Επομένως, ο διευθυντής έχει και την ευθύνη για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Για να είναι όμως, αποτελεσματικός πρέπει να είναι εφοδιασμένος με πληθώρα γνωρισμάτων (Πετκοπούλου, 2014). Σχετικά με το θέμα αυτό ο Κωτσίκης (2003) επισημαίνει ότι ο διευθυντής είναι ο ηγέτης του σχολείου που λειτουργεί ως ηγέτης μιας κοινωνικής ομάδας και συγχρόνως ως διορισμένος υπάλληλος των εκπαιδευτικών διοικητικών αρχών. Ως ηγέτης προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ ως διορισμένος υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Επιπλέον, προωθεί καινοτομίες, λύνει προβλήματα, επικοινωνεί με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με το IQEA (Improving the Quality of Education for All) οι διευθυντές οφείλουν: α) να δίνουν έμφαση στη βελτίωση των σχολείων, κυρίως μέσω της ποιότητας μάθησης όλων των μαθητών τους, β) να συμβάλουν ώστε, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να εμπλακούν στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου, γ) να προωθήσουν στο σχολείο την ιδέα ότι πρέπει να αξιοποιούνται ευκαιρίες για αλλαγές, και δ) να δημιουργήσουν, τις κατάλληλες εσωτερικές δομές και μια κουλτούρα που ενθαρρύνει τη συνεργασία και ενδυναμώνει ομάδες και άτομα (Beresford, Stokes & Morris, 2003).

Προκύπτει επομένως, η άποψη ότι ο διευθυντής δεν αποτελεί μόνο ένα απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας. Το πρότυπο αυτό πρέπει να αλλάξει και να αντικατασταθεί από το πρότυπο του διευθυντή – εμπυχωτή –ηγέτη, που παίρνει πρωτοβουλίες, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καινοτομία και διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης, 2005).

Οφείλει, επομένως, ο ηγέτης να μεταβάλει τα σχολεία σε χώρους, όπου οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά δεσμεύονται με δραστηριότητες, που τα βοηθούν να γίνουν επιτυχημένοι και να μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν (Ainscow, 1998). Επιπλέον, ένας καλός ηγέτης πρέπει να λαμβάνει υπόψη θέματα όπως ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα, η ηθική, και οι αποτελεσματικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διοίκηση. Μια τέτοιου είδους ηγεσία βασίζεται σε γνώσεις, αξίες και δεξιότητες (Begley, 2001).

Συμπερασματικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ότι ο ρόλος του ηγέτη σε ένα σχολείο είναι καθοριστικός στην πορεία του προς την επιτυχία και την σχολική αποτελεσματικότητα (IQEA, 2004) καθώς επίσης και το ότι ένας από τους παράγοντες που χαρακτηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι το ερώτημα εάν αυτό διαθέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Slee, & Weiner, 2001).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πέρα από την προαναφερθείσα συζήτηση, αξίζει να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι συχνή η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα (Messiou, 2017; Thorius, 2016). Ο όρος «συμπερίληψη» αποδίδει την εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του. Παράλληλα, επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρά στο ίδιο το παιδί, αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά (Μέσσιου, 2002, σ.84).

Η συμπερίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να συμπεριλάβει κάθε παιδί. Επομένως δεν εξαιρούνται οι μαθητές με οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή σεξουαλικές προτιμήσεις (Κουρκούτας, 2010). Ταυτόχρονα, περικλείονται μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celoria, 2016), διαφορετική θρησκεία ή μιλούν διαφορετική γλώσσα. Έτσι λοιπόν γίνεται εμφανές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά και μόνο μία φαινομενική προσπάθεια με σκοπό την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αφού συνιστά μία γενικότερη, διαχρονική φιλοσοφία που πρέπει να χαρακτηρίζει τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Σε γενικές γραμμές, η συμπερίληψη είναι επικεντρωμένη στα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες του ατόμου αυτού, ενώ δίνει έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους

μαθητές. Επιπλέον αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε να καταφέρει τελικά να ενοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Τζιβνίκου και Κουτσοκόστα, 2011).

Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική ηγεσία

Η προσπάθεια ενός σχολείου να παρέχει συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω εάν ο διευθυντής του σχολείου λειτουργώντας ως ηγέτης χρησιμοποιούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως βασικό μοχλό έμπνευσης της σχολικής κοινότητας και δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο Bar-On (2000) ερμηνεύει τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ως συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Aldiabat (2019) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την καθοδήγηση ενός επιτυχημένου ηγέτη, καθώς περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαχείριση σχέσεων. Στην έρευνά τους, οι Doe, Ndinguri και Phipps (2015) επισημαίνουν ότι το βασικό χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα άσκησης αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση ως μέσο αποτελεσματικής διαχείρισης.

Ένας Διευθυντής - Ηγέτης με Συναισθηματική Νοημοσύνη δύναται να επηρεάσει θετικά την κουλτούρα ολόκληρου της σχολικής κοινότητας, Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Χαράλάμπους (2016), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς στόχους, όταν ο διευθυντής του σχολείου τους εμπνέει τους υφιστάμενούς.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου σε σχέση με τις σύγχρονες προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος, οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενδέχεται να αποτελεί παράγοντα ο οποίος θα μπορούσε να ενδυναμώσει την προσπάθεια ενός διευθυντή να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές που βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό σε θέματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση του ρόλου που δύναται να διαδραματίσει η συναισθηματική νοημοσύνη στην απόπειρα ενός διευθυντή να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εξέταση του βαθμού στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια ενός διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης να συμβάλει στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

-Ποια εμπόδια συναντούν οι διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να οδηγήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη συμπερίληψη;

-Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε η συναισθηματική ηγεσία να συμβάλει στην προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου;

-Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συμπεριληπτικού – συναισθηματικού ηγέτη;

Για τη διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος επιλέξαμε τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Η μικτή μεθοδολογία η οποία θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην απάντηση των ανωτέρω ερωτημάτων, αποτελεί μία από τις αντικειμενικότερες ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2014; Kroll και Neri, 2009). Επιτρέπει τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας παρέχοντας την ευχέρεια για τριγωνοποίηση των δεδομένων (RendaniSipho, 2012), αφού αντλεί στοιχεία από ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια. Επιπρόσθετα, μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματα, ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη και βαθιά κατανόηση του θέματος της έρευνας και επομένως, η μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της Ponce και Pagán-Maldonado (2014). Σύμφωνα με την Klette (2012) η μικτή μεθοδολογία περιορίζει τις επικρίσεις εναντίον της ποιοτικής μεθόδου για υποκειμενικότητα, αλλά και την απόκλιση που μπορεί να υπάρχει σε μια ποσοτική έρευνα λόγω ίσως του λανθασμένου χειρισμού των αριθμητικών αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζουν συνολικά 177συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, αποτελείται από93 εκπαιδευτικούς, 16 συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 13 βοηθούς διευθυντές, 5 διευθυντές, 18 γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 32 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 59% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 41% ήταν γυναίκες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκε ηλικιακά στην κατηγορία των 45-54 (48%), ενώ το 31% ανήκε στην κατηγορία των 35-44 ετών και το 79% ήταν μεγαλύτεροι από 55 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020 σε πέντε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και συγκεκριμένα Γυμνάσια, τα οποία διαθέτουν ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος ένα σχολείο από την Λεμεσό(συνολικά 485 μαθητές και 87 εκπαιδευτικοί), ένα από τη Λάρνακα (συνολικά 352 μαθητές και 61 εκπαιδευτικοί), ένα από τη Λευκωσία (συνολικά 431 μαθητές και 79εκπαιδευτικοί) και δύο από την Πάφο (Πάφος 1: συνολικά 289 μαθητές και 58εκπαιδευτικοί, Πάφος 2: συνολικά 471 μαθητές και 82εκπαιδευτικοί).

Οι συμμετέχοντες επιλέγηκαν βάσει της Δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling), δηλαδή στη βάση κριτηρίων που καθορίστηκαν σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει σύμφωνα με τους Ισαρή και Πουρκό (2015) στην αποκάλυψη

ζητημάτων που πρέπει να βελτιωθούν σε ένα οργανισμό, όπως το σχολείο. Το κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν η άμεση και καθημερινή επαφή τους (αναλόγως του ρόλου τους, π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με ένα σχολείο τυπικής εκπαίδευσης στο οποίο στεγάζεται Ειδική Μονάδα ή διαθέτει μεγάλο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (πάνω από 80).

Η μεθοδολογική πορεία της παρούσας έρευνας οδηγεί στην επιλογή του μοντέλου της «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» (sequential exploratory strategy), το οποίο δίνει προτεραιότητα στην ποιοτική έρευνα, ενσωματώνοντας έπειτα και τις δύο μεθόδους (Creswell, 2014). Η έρευνα περνά από τα στάδια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων διαδοχικά (Καλογεράκη, 2013).

Το μοντέλο «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» χρησιμοποιείται κυρίως για να επεξηγήσει σχέσεις μεταξύ ατόμων, ενώ εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να αναπτύξει περισσότερο τα αποτελέσματα μιας μικτής μελέτης ή να αντλήσει πληροφορίες για τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας (Καλογεράκη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής ακολουθεί τρία στάδια: τη συλλογή, την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και τη χρήση της ανάλυσης για την ανάπτυξη ενός οργάνου, που απευθύνεται σε ένα δείγμα πληθυσμού. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο είναι κατάλληλο για χρήση στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2014). Η «ακολουθητική διερευνητική στρατηγική» καθίσταται περισσότερο αντιληπτή με τη μελέτη της εικόνας 1 που ακολουθεί:



Εικόνα 1: Ακολουθητική διερευνητική στρατηγική

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη: Μέρος Α': Δημογραφικά Στοιχεία, Μέρος Β': Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και Μέρος Γ: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου τις οποίες περιλάμβαναν το Α' και Β' Μέρος του ερωτηματολογίου βασίζονταν σε απαντήσεις πέντε σημείων (Likert 5-pointscale), οι οποίες προσέφεραν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στις εξής πιθανές απαντήσεις: 1: Διαφωνώ

απολύτως, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απολύτως.

Τα αποτελέσματα της έρευνας χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αφού τα ποιοτικά δεδομένα είχαν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και καταγραφής εδαφικών σημειώσεων. Τα μικτά δεδομένα μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στη συμφωνία ή τη διαφωνία τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα ποιοτικά δεδομένα αντανάκλασαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Παράλληλα τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτει ότι ο συντελεστής Cronbach α εμφανίζεται ως ικανοποιητικός ($\alpha=0,767$), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις, που έχουμε επιλέξει συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα likert (ερωτήσεις με πέντε επιλογές), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί. Τα δεδομένα Του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων έχουν επιστραφεί στους συμμετέχοντες πριν την ολοκλήρωση της έρευνας. Τα πιο πάνω στοιχεία αποδεικνύουν κατά την άποψή μας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμφωνήσουν με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Αποτελέσματα

Έναρξη στην παρούσα ερευνητική διαδικασία έδωσε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω της χρήσης του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης, αποσκοπώντας στη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τα εμπόδια, τα οποία ενδέχεται να συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του να οδηγήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη, ή έστω να αποτρέψει την περιθωριοποίησή τους. Παρατίθενται ενδεικτικά λοιπόν, οι ακόλουθες δηλώσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων:

«Καθημερινά γίνονται τεράστιες προσπάθειες από όλους μας προκειμένου να καταφέρουμε να οδηγήσουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες στη συμπερίληψη. Κάτι καταφέρνουμε» (Βοηθός Διευθυντής, σχολείο 1)

«Ο διευθυντής μας σε κάθε του ενέργεια έχει στόχο τη συμπερίληψή τους...Δεν μπορώ να πω...είμαστε άπογοι στην προσπάθεια αυτή!Τα δικαιώματα του όμως είναι περιορισμένα. Σίγουρα υπάρχουν μαθητές που ζουν ακόμη στο περιθώριο»(γονέας παιδιού χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,σχολείο 6)

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στα Γυμνάσια, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα γίνονται αρκετές προσπάθειες για συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ’ όλα αυτά οι προσπάθειες αυτές ενδέχεται να μην αποδίδουν. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και τα ακόλουθα δεδομένα:

«Δυστυχώς δεν λειτουργούμε όπως θέλουμε εμείς. Ο τρόπος που διδάσκουμε είναι καθορισμένος από το Υπουργείο. Ακολουθούμε κι εμείς τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν μπορούμε να αλλάξουμε το μάθημα. Γι’ αυτό κάποιες φορές είναι πολύπλοκα αυτά που ζητάμε και δεν μπορούν να μας παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά» (εκπαιδευτικός, σχολείο 3)

Ένας λόγος επομένως για τον οποίο ενδέχεται να οδηγείται κάποιος μαθητής στην περιθωριοποίηση είναι τα αναλυτικά προγράμματα που αντιστοιχούν σε κάθε μάθημα, τα οποία είναι προδιαγεγραμμένα και πολλές φορές ενδέχεται να αγνοούν τις ιδιαιτερότητες που μπορεί έχει ο κάθε μαθητής. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες έχουν δηλώσει τα ακόλουθα:

«Οι εκπαιδευτικοί κάνουν πολλές προσπάθειες για να είμαστε όλοι ίσοι στο σχολείο. Είναι πολύ προσεκτικοί και θέλουν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά όμως δεν το καταλαβαίνουν αυτό και δεν θέλουν να έχουν φίλους κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι τα αφήνουν μόνα τους, τα απομονώνουν» (μαθητής, σχολείο 5)

«Συνήθως οι διευθυντές προσπαθούν να δημιουργήσουν συμπεριληπτικά σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν, αλλά δεν ξέρουν πως. Δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν ένα μαθητή να λάβει μέρος στην μαθησιακή διαδικασία, ούτε για να τον βοηθήσουν να συναναστραφεί με τους άλλους μαθητές» (εκπαιδευτικός, σχολείο 4).

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πιθανό λόγο για την περιθωριοποίηση των μαθητών, παρά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, πιθανόν να αποτελεί η περιθωριοποιητική συμπεριφορά των συμμαθητών τους ή η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες.

Περνώντας στο ποσοτικό μέρος της έρευνας και βασιζόμενοι στην ακολουθητική διερευνητική στρατηγική αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι η πολιτική της φιλοσοφίας χωρίς αποκλεισμούς δεν εφαρμόζεται στο σχολείο. Αποκαλύφθηκε ότι «Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με άλλους μαθητές στο σχολείο», επειδή «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περιθωριοποιούνται λόγω της παρακολούθησης μαθημάτων στήριξης», καθώς οι δύο απόψεις

έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με βάση την ανάλυση συντελεστή Pearson ($r = -.344$, $p\text{-value} = .001$). Επιπρόσθετα, «Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι μέρος του σχολείου». Ταυτόχρονα όμως, θεωρούν ότι δεν υπάρχουν «Αρκετά χρήματα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ($r = .105$, $p\text{-value} = .000$).

Επιπλέον, εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση «οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές» και τη δήλωση «τα αναλυτικά προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ($r = -.239$, $p\text{-value} = .031$) και «ο διευθυντής του σχολείου προωθεί την άποψη ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να απολαμβάνουν ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα» ($r = -.158$, $p\text{-value} = .023$).

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αποδεικνύει ότι τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα υπό έρευνα σχολεία, έχουν υψηλά στην ατζέντα τους την προώθηση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και προσπαθούν εμπράκτως να αποφύγουν τις περιθωριοποιητικές τάσεις για να οικοδομήσουν συμπεριληπτική κουλτούρα.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων προχωρήσαμε προς την τριγωνοποίησή τους, μέσω του συνδυασμού και της ερμηνείας των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η διαδικασία αυτή μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι στα υπό έρευνα σχολεία δεν εφαρμόζεται πλήρως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρόλο που τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθύνσεις των σχολείων είναι πρόθυμοι να την προωθήσουν. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της σχετίζονται κυρίως με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όπως για παράδειγμα: τα προκαθορισμένα για κάθε μάθημα αναλυτικά προγράμματα, η έλλειψη χρηματικών κονδυλίων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική προσπάθεια, η εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι περιορισμένες δικαιοδοσίες του διευθυντή του σχολείου.

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως παράγοντα που θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, δημιουργήσαμε μία ομάδα εστίασης. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν 18 συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι 9 ήταν εκπαιδευτικοί, οι 2 ήταν συνοδοί παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι 3 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, οι 2 γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και οι 2 βοηθοί διευθυντές. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε ένα από τα σχολεία που λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Στη συγκεκριμένη ομάδα εστίασης συζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι κάποιοι μαθητές εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τη συμπερίληψή τους. Στη συνέχεια είχαν συζητηθεί τα βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρίζουν ένα συμπεριληπτικό ηγέτη. Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε ενδεικτικά κάποιες απόψεις των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Ένα σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η νομοθεσία, βάσει της οποίας λειτουργεί η ειδική εκπαίδευση... Δεν αφήνει τον διευθυντή ούτε τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» (Άννα, εκπαιδευτικός).

«Όντως πολλές φορές έχουμε προσπαθήσει να βρούμε τρόπους για να αποφύγουμε την απομόνωση κάποιων μαθητών, όμως δυστυχώς ήταν μάταιες. Συνήθως το Υπουργείο δεν αντιμετωπίζει τα θέματα περιθωριοποίησης από τη συναισθηματική τους πλευρά, αλλά τα διευθετεί βασιζόμενο στη νομοθεσία... Φυσικά αυτό δεν είναι καθόλου παράλογο, αλλά σίγουρα δημιουργεί προβλήματα (Γιώργος, Βοηθός Διευθυντής)

«Έχετε δίκιο, όμως είναι πολύ δύσκολο για τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς να επηρεάσουν αποτελεσματικά την πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο» (Μαρία, συνοδός παιδιών με ειδικές ανάγκες)

«Η προσπάθεια για δημιουργία ενσυναίσθησης πρέπει να γίνει από το ίδιο το σχολείο και στη συνέχεια να εμπλέξει το Υπουργείο» (Μαρία, μητέρα παιδιού χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

«Ναι.... Σίγουρα... Ο διευθυντής όμως του κάθε σχολείου έχει κάποιες δικαιοδοσίες. Άρα, θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το θέμα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τη συναισθηματική του νοημοσύνη με την οποία μπορεί να κατευθύνει και τους εκπαιδευτικούς προς την εφαρμογή της» (Γιάννης, πατέρας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Μελετώντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συζήτηση κατευθύνθηκε προς την άποψη ότι το Υπουργείο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τη συναισθηματική του πλευρά, προκειμένου να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της. Δυστυχώς όμως, όπως έχουν αναφέρει οι συμμετέχοντες κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο να γίνει. Γι' αυτό σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ίσως να μπορούσαν οι βασικές αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης να προωθηθούν από τον διευθυντή του κάθε σχολείου με απώτερο στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου φαίνεται ότι είναι καθοριστικός για την υλοποίηση αυτής της προσπάθειας, αφού σύμφωνα με ένα διευθυντή (σχολείο 3)

«Θεωρώ ότι για να καταφέρουμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά που ίσως στο παρελθόν να έχουν περιθωριοποιηθεί πρέπει οπωσδήποτε να βάλουμε τους άλλους, όποιοι κι αν είναι αυτοί οι άλλοι, στη θέση ενός παιδιού που περιθωριοποιείται. Πρέπει να καταλάβουν τι σκέφτεται, τι νιώθει, πως βλέπει τον εαυτό του, πως βλέπει τους άλλους. Βασικά πρέπει να είμαστε πρώτα άνθρωποι και μετά όλα τα υπόλοιπα. Για να το κάνεις αυτό δεν μετράνε ούτε τα πτυχία, ούτε η κοινωνική ή επαγγελματική μας θέση»

Συμπληρωματικά η μητέρα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (σχολείο 5) επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Πρέπει ως γονείς από τη μια να βοηθάμε τον διευθυντή να νιώσει τα συναισθήματά μας και από την άλλη κι εμείς πρέπει να κατανοήσουμε τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, ώστε να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τις καταλληλότερες πρακτικές που θα οδηγήσουν στη συμπερίληψη».

Επιπρόσθετα ο πατέρας ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (σχολείο 6) ανέφερε:

«Οφείλουμε κι εμείς ως γονείς να μοιραστούμε τις σκέψεις μας. Πρέπει να μπορούμε στη θέση ενός γονέα παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά πρέπει οπωσδήποτε και ο γονέας αυτός να μπει στη θέση ενός γονέα παιδιού χωρίς ειδικές ανάγκες. Μπορεί αυτό να ακούγεται λίγο περίεργο. Αυτό μπορεί να γίνει με την καθοδήγηση του διευθυντή. Πολλές φορές κάποιοι γονείς αισθάνονται ότι τα παιδιά τους μπαίνουν στο περιθώριο γιατί η μαθησιακή διαδικασία κυλάει πιο αργά όταν στην τάξη υπάρχουν και δυο τρία παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Οι απόψεις των συμμετεχόντων αποδεικνύουν ότι ένας σημαντικός πυλώνας εφαρμογής της συναισθηματικής ηγεσίας θα μπορούσε να είναι η πρόκληση ενσυναίσθησης. Επιχειρώντας να εξετάσουμε τη σχέση που ενδέχεται να υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συμπεριληπτική ηγεσία αναλύσαμε τις ερωτήσεις του Μέρους Γ' του ερωτηματολογίου, που φέρει τον τίτλο: «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη». Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση «Ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζομαι προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» και τις ακόλουθες δηλώσεις:

«Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση»		
«Ο διευθυντής ακούει προσεκτικά την άποψη των άλλων»	R	,23
	p.value	,03
«Ο διευθυντής οφείλει να προωθεί τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης»	R	,22
	p.value	,04
«Ο διευθυντής οφείλει να πιστεύει ότι η συμπερίληψη είναι δυνατή για όλους»	R	,34
	p.value	,02
«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να φροντίζουν για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των άλλων»	R	,41
	p.value	,02

«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να σέβονται την προσωπικότητα όλων»	R	,29
	p.value	,03
«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση)»	R	,50
	p.value	,02
«Ο διευθυντής δέχεται την αλλαγή προς το καλύτερο»	R	,12
	p.value	,02

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια για διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσπάθεια του διευθυντή ενός σχολείου να οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εφόδια ενός διευθυντή. Με γνώμονα λοιπόν τη συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση, ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να καλύψει τα κενά που δημιουργεί πολλές φορές η έντονη γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει πολλές φορές τη λειτουργία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία φαίνεται ότι πρέπει να χαρακτηρίζει έναν εν δυνάμει συμπεριληπτικό ηγέτη μπορεί να κατευθύνει αποτελεσματικά τη συνεργασία ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής ενός σχολείου έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με σωρεία προβλημάτων. Στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα προστίθεται και η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Charalampous&Papademetriou, 2020). Ο διευθυντής ενός σχολείου λοιπόν καλείται αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα ποικίλα αυτά προβλήματα επιστρατεύοντας τόσο τις διοικητικές δυνατότητες που διαθέτει, όσο και τις ηγετικές του ικανότητες, αλλά και τις προσωπικές του πεποιθήσεις και χαρακτηριστικά.

Μελετώντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του διευθυντή

του σχολείου θα μπορούσε να συμβάλει στην εξομάλυνση κάποιων δυσκολιών που προκύπτουν στην πορεία προς τη συμπερίληψη (Charalampous, Papademetriou&Masouras, 2020). Ο διευθυντής λοιπόν δύναται να λειτουργήσει ως εμπνευστής και κατ' επέκταση καθοδηγητής των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Χαραλάμπους, 2016).

Η εν λόγω έρευνα μπορεί να προσφέρει πολλά στην ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς και στη βελτίωση του τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει έντονη σύνδεση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Προχωρώντας όμως ένα βήμα παραπέρα, οφείλουμε να προτείνουμε, σε περίπτωση μελλοντικής έρευνας, τη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ρόλο ενός διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέσω άλλων ερευνητικών μεθόδων. Για παράδειγμα το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να μελετηθεί με τη βοήθεια της έρευνας δράσης, αποσκοπώντας στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών και τη μελέτη των αποτελεσμάτων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (1998). *Reaching out to all learners: Some lessons from experience*. Keynote address made at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester.
- Aldiabat B. (2019) The impact of emotional intelligence in the leadership styles from the employees point view in Jordanian Banks, *International Business Management*, 13(1), 14-20.
- Αριστοτέλους, Φ., Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 413 - 427.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient 98 Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Begley, P. (2001). *Values in educational leadership. Do they really matter? Australian principals centre*. The University of Melbourne Hawthorn Campus. Retrived from: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=apc_monographs Last assessed: 14/07/2016.
- Beresford, J., Stokes, H. & Morris, J. (2003). IQEA and special schools. *British Journal of Special Education*. 30(4), 207-212.
- Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219

- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2020) Intermediate Inclusive leader. Creating cooperation networks, 16th *European Conference on Management Leadership and Governance*, 25-26 October, Oxford UK.
- Charalampous, C., Papademetriou, C. & Masouras A.(2020) Transforming obstacles into supporters in the attempt to promote inclusive education, *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(3), 1-17
- Çoğaltay, N. & Karadağ, E. (2016) The Effect of Educational Leadership on Organizational Variables: A Meta–Analysis Study in the Sample of Turkey. *Educational Sciences Theory & Practice*.(12), 603-646.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), London: Sage Publications Ltd.
- Doe, R., Ndinguri, E. & Phipps, S. (2015) Emotional intelligence: The link to success and failure of leadership, *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 105-114.
- IQEA, (2004). *Improving the quality of education for all*. Lancashire: IQEA.
- Klette, K. (2012) Mixed method research in education: Some challenges and possibilities. In: Norwegian Educational Research towards 2020-UTDANNING 2020 (Eds). *Mixed Methods in Educational Research Report from the March Seminar 2012*. The research Council of Norway.
- Kroll, T. & Neri, M. (2009) Designs for Mixed Methods Research. In: A. Sharon & E, Halcomb (Eds) *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, Wiley-Blackwell: Hoboken, 31-49.
- Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Rapti, D. (2013). *School leadership and management styles*. Tirana:The 1st International Conference on “Research and Education – Challenges Towards the Future”1-10
- Rendani Siphon, N. (2012) Mixed methods-triangulation war: Hodden challenges to their conceptual survival. *Journal of Applied Global Research*, 5(14), 45-55
- Slee, R. & Weiner, N. (2001). Education reform and reconstructions aw challenge to research canters: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 83-98.
- Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teacher’s figured world: an approach toward inclusive education.*International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343.
- Ισαρή, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Καλογεράκη, Σ. (2013) Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης Κοινωνικών ερευνών. Στο: Πουρκός, Μ. (Επιμ). Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα: Ίων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουρκούτας, Η. (2010) Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.
- Μέσσιου, Κ. (2002) Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education). Στους: Γαγάτσης, Α., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε. & Κουτσούλη, Μ. (επιμ.). Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης, Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Τόμος Β', Απρίλιος 2002, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Μπάλιας, Ε.&Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2310/2551>. Ημερομηνία ανάκτησης: 13/07/2016
- Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 109-110, 215- 226.
- Ρέντζη, Α. (2014). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 107-108.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τζιβνίκου, Σ. & Κουτσοκόστα, Β (2011) Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.
- Χαραλάμπος Κ. (2016) Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 11, 172-186.

Όλος ο κόσμος γύρω από ένα τραπέζι: ενίσχυση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σπουδαστών/τριών της ελληνικής ως δεύτερης ή πρόσθετης γλώσσας μέσω γαστρονομικών δραστηριοτήτων

The whole world around a table: enhancing language and intercultural skills of students of Greek as a second or additional language through outdoor culinary activities

Μαίρη Μαργαρόνη, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος M.A. & Κοινωνική Ανθρωπολόγος-Ιστορικός M.A., Υποψ. Δρ, Μέλος του Διδακτικού Προσωπικού, marymargaroni@smg.auth.gr

Mary Margaroni, School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, Teacher for Greek Language M.A. & Social Anthropologist-Historian, M.A., Dr. Candidate, Member of the Teaching Staff, marymargaroni@smg.auth.gr

Abstract: The present study is based on the subjects of Teaching a Second or Additional Language, and the Anthropology of Food. This is a case study that focuses on ways of utilizing culinary activities in teaching the Greek language to foreign adult students in higher education. Specifically, the study relies on research material collected at the School of Modern Greek Language (SMG) of Aristotle University of Thessaloniki during the period 2015-2020 from 20 classes of different levels in Greek, which were attended by a total of about 180 students from Europe, America, Africa, Asia, and Australia. The study discusses issues related to (a) ways in which food can effectively contribute to intercultural dialogue and intercultural communication in a firmly multicultural educational space such as SMG as well as ways in which culinary activities can enhance various cognitive (language and cultural), social and emotional skills of foreign language students, including the conditions that must be met for the maximum effectiveness of these activities; (b) any difficulties that may arise before, during and after these activities, as well as ways to deal with them.

Keywords: Teaching Greek as a Second or Additional Language, Anthropology of Food, Non-Formal and Informal Education, Outdoor Education, enhancement of language and intercultural skills

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη αντλεί τη θεματική της από τα γνωστικά αντικείμενα της Διδακτικής της Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) ή Πρόσθετης Γλώσσας (ΠΓ) και της Ανθρωπολογίας της Τροφής. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που εστιάζει σε τρόπους αξιοποίησης γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξένους/ες ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) κατά την περίοδο 2015-2020 από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, στις οποίες δίδασκα η ίδια. Συμμετείχαν

συνολικά περίπου 180 σπουδαστές/τριες από την Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική, την Ασία και την Αυστραλία. Αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη χρήση ποικίλων ανοιχτών ερευνητικών εργαλείων, συζητούνται θέματα που αφορούν α) τρόπους με τους οποίους το φαγητό δύναται να συμβάλει αποτελεσματικά στον διαπολιτισμικό διάλογο και τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε έναν εξ ορισμού πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως είναι το ΣΝΕΓ, ενισχύοντας ποικίλες γνωστικές (γλωσσικές και πολιτισμικές), κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των ξενόγλωσσων σπουδαστών/τριών και β) τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις γαστρονομικές δραστηριότητες, όπως επίσης και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Πρόσθετης Γλώσσας, Ανθρωπολογία της Τροφής, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση, Εκτός Τάξης Εκπαίδευση, ενίσχυση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη συμβολή γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) ή πρόσθετης γλώσσας (ΠΓ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας συγκεντρώσει ερευνητικά δεδομένα από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, του ΣΝΕΓ/ΑΠΘ κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2015-Μάρτιος 2020, συζητά θέματα που αφορούν αφενός α) τρόπους με τους οποίους οι γαστρονομικές δραστηριότητες ενισχύουν ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των σπουδαστών/τριών και αφετέρου β) δυσκολίες που προκύπτουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις δραστηριότητες, όπως επίσης και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα η Ελλάδα άρχισε να μετατρέπεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Μαργαρώνη, 2005: 234-238). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής πληθυσμού στην Ελλάδα, το 2011, το 18,8%, των μόνιμων κατοίκων της χώρας (δηλαδή 2.037.196 άτομα) δήλωσαν ότι είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα προερχόμενοι από χώρα εξωτερικού (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014). Την τελευταία δεκαετία ο αριθμός των ξένων κατοίκων που έμεναν στην Ελλάδα είτε μόνιμα είτε προσωρινά αυξήθηκε κατά πολλές εκατοντάδες χιλιάδες, κυρίως με την προσφυγική κρίση που κορυφώθηκε το 2015. Από τη χρονιά εκείνη μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες 1.219.360 άτομα έφτασαν στην Ελλάδα από τα χερσαία και κυρίως τα θαλάσσια σύνορά της, προερχόμενα από εμπόλεμες ζώνες ή περιοχές στις οποίες η ζωή τους ήταν επισφαλής (UNHCR, 2021). Αρκετά από τα άτομα αυτά παραμένουν οικειοθελώς ή εξ ανάγκης στην Ελλάδα, γεγονός που σημαίνει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 ή ΠΓ αποτελεί μια όλο και πιο αναγκαία αλλά και πιο διαδεδομένη πραγματικότητα. Τοιουτοτρόπως, η ενασχόληση με το εν λόγω γνωστικό πεδίο ανταποκρίνεται στα αιτούμενα και στις σύγχρονες προκλήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης.

Επιπλέον, η Ανθρωπολογία της Τροφής είναι ένα γνωστικό πεδίο που, με τις πρώτες θεμελιώδεις μελέτες των Mary Douglas (1975: 61-81), Marvin Harris (1986), Jack Goody (1982· 1998), Sidney Mintz (1985· 1996) και Arjun Appadurai (1988: 3-24), άρχισε να καθιερώνεται ως ένας σημαντικός κλάδος της Ανθρωπολογίας, που ανέδειξε το φαγητό ως βασικό στοιχείο της κουλτούρας, της ταυτότητας και της σύγχρονης κοινωνικής ζωής. Εντούτοις, η σύζευξη της διδακτικής μιας γλώσσας με το φαγητό παραμένει σε γενικές γραμμές αδιερεύνητη τόσο στην Ελλάδα όσο και ευρύτερα.

Παρατηρώντας, λοιπόν, αν και εντελώς συμπτωματικά στην αρχή, τον αρωγό ρόλο του φαγητού (λ.χ. δραστηριότητες μαγειρικής, συνεστίασης και συμποσιασμού εντός και εκτός της τάξης) τόσο για την καλλιέργεια γνωστικών (και συγκεκριμένα γλωσσοπολιτισμικών) δεξιοτήτων όσο και για την καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΠΓ, αποφάσισα να ασχοληθώ συστηματικά με τη μελέτη της συμβολής του φαγητού στα γλωσσικά μαθήματα.

Στη μελέτη αυτή, μετά την παρούσα σύντομη εισαγωγή, ακολουθεί μια θεωρητική ενότητα, που περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των σημαντικότερων εννοιών που χρησιμοποιούνται στην εργασία, τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διδακτικής της Γ2/ΠΓ πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν τα γλωσσικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, όπως επίσης τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία της, συμπεριλαμβανομένων του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Οι επόμενες ενότητες είναι αφιερωμένες αφενός στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και αφετέρου στα βασικά της συμπεράσματα και σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Τέλος συζητούνται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα.

1. Θεωρία

1.1 Αποσαφήνιση εννοιών

1.1.1 Δεύτερη Γλώσσα – Επιπρόσθετη Γλώσσα

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «γλώσσα» είθισται να συνοδεύεται από ποικίλους επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως λ.χ. «μητρική» [ή σε μεταγενέστερες επιστημονικές προσεγγίσεις «πρώτη» (Γ1)], «δεύτερη» (Γ2), «τρίτη» (Γ3), «ξένη», «επιπρόσθετη» κ.λπ. Ο καθένας από αυτούς τους προσδιορισμούς εστιάζει σε διάφορες πτυχές της σημασίας και της λειτουργίας της γλώσσας και χρησιμοποιείται με βάση μια σειρά κριτηρίων, όπως

- ✓ α) η σειρά σύμφωνα με την οποία ένα άτομο μαθαίνει μια γλώσσα,
- ✓ β) η ικανότητα/επάρκεια ενός/μιας ομιλητή/τριας σε μια γλώσσα,
- ✓ γ) η συχνότητα χρήσης μιας γλώσσας,

- ✓ δ) οι στάσεις ενός/μιας ομιλητή/τριας απέναντι σε μια γλώσσα, και κατ’ επέκταση η ταύτισή του/της με τη γλώσσα αυτή τόσο από μία εσωτερική οπτική (δηλαδή με ποια γλώσσα ταυτίζεται πιο πολύ ο/η ίδιος/α) όσο και από μια εξωτερική οπτική (δηλαδή με ποια γλώσσα περισσότερο τον/την ταυτίζουν οι άλλοι άνθρωποι), και
- ✓ ε) η κοσμοθεωρία ή οι αυτοματισμοί (δηλαδή λ.χ. σε ποια γλώσσα κάποιος/α σκέφτεται, ονειρεύεται και εκφράζεται αυθόρμητα) (Skutnabb-Kangas, 1981: 14-18· Davies, 2003).

Επομένως, ως μητρική ή Γ1 ορίζεται η γλώσσα που ένα άτομο μαθαίνει αρχικά στη ζωή του, έχει τη μεγαλύτερη επάρκεια, τη χρησιμοποιεί περισσότερο, αποτελεί τη γλώσσα των δεσμών, των ταυτίσεων και του ανήκειν και είναι φορτισμένη συναισθηματικά με θετικό πρόσημο (Σελά-Μάζη, 2001: 29). Γ2 είναι αυτή που ένα άτομο μαθαίνει σε μεταγενέστερη φάση της ζωής του, αφού έχει ήδη κατακτήσει τους μηχανισμούς της Γ1 (Μήτσης & Μήτση, 2007: 83-108). Συχνά, η εκμάθηση της Γ2 πραγματοποιείται για λόγους ικανοποίησης αναγκών καθημερινής επικοινωνίας ενός ατόμου για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους. Προσδιορίζεται και ως η λιγότερη ισχυρή ή η λιγότερη χρησιμοποιούμενη γλώσσα σε σχέση με την πρώτη, ενώ ένας/μία ομιλητής/τρια νιώθει λιγότερο ταυτισμένος/η με αυτή (Baker, 2001: 62). Συχνά και ανάλογα με τη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών υπό τις οποίες ζει ένα άτομο, μία γλώσσα που αρχικά ήταν η Γ1 του, δύναται να αντικατασταθεί από άλλη στη συνέχεια. Αν και ο όρος Γ2 συχνά χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από τη Γ1 (Ellis, 1994: 11), εντούτοις στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία άρχισε να χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση ο όρος «πρόσθετη» γλώσσα (ΕΓ) (Leung & Creese, 2010). Τοιουτοτρόπως, αποφεύγονται οι εντελώς περιχαρακωμένοι γλωσσικοί ορισμοί, που εκ των πραγμάτων δεν αντιστοιχούν στις πολυδιάστατες και ρευστές γλωσσικές πραγματικότητες.

1.1.2 Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Non-formal and Informal Education)

Με τον όρο μη τυπική εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που παρέχεται σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνήθως οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Με τον όρο άτυπη εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που επιτυγχάνεται μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Από τη σκοπιά των εκπαιδευόμενων είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα καθημερινής ζωής, όπως στην οικογένεια, στην εργασία, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και στην κοινότητα. Βεβαίως, η άτυπη εκπαίδευση έχει μαθησιακά αποτελέσματα, ωστόσο αυτά σπάνια καταγράφονται, σχεδόν ποτέ δεν είναι πιστοποιημένα και συνήθως δεν είναι άμεσα ορατά για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ούτε (τουλάχιστον προς το παρόν) αναγνωρίζονται επίσημα ως εκπαίδευση, κατάρτιση ή απασχόληση (Chisholm, 2005: 4).

1.1.3 Εκτός Τάξης Εκπαίδευση (Outdoor Education)

Εκτός τάξης εκπαίδευση είναι αυτή που λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού χώρου, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες χρησιμοποιούν συνήθως όλες τις αισθήσεις τους, έχοντας άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι ρίζες της εκτός τάξης εκπαίδευσης εντοπίζονται κυρίως στο φιλοσοφικό έργο του John Amos Comenius, που ανέδειξε τον κομβικό ρόλο των πρακτικών δραστηριοτήτων στη μάθηση (Lukaš & Munjiza, 2014: 32-44)· του John Dewey (1938), που θεωρείται πρωτοπόρος της βιωματικής μάθησης· του John Locke, που υποστήριζε ότι η πηγή της ανθρώπινης γνώσης προέρχεται από την εμπειρία που αποκτάται μέσω των αισθήσεων (Anstey, 2011)· του Jean-Jacques Rousseau, που θεωρούσε τη χρήση των αισθήσεων εκ των ων ουκ άνευ για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την περιβάλλουσα πραγματικότητα (Gianoutsos, 2006: 1-23)· και του Johann Heinrich Pestalozzi, που ήταν υπέρμαχος της «μάθησης με το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια», δηλαδή της εκπαίδευσης που ενσωματώνει και τους τρεις τομείς της μάθησης: τη γνωστική (κεφάλι), τη συναισθηματική (καρδιά) και την πρακτική (χέρια) (Brühlmeier, 2010).

1.1.4 Ανθρωπολογίας της Τροφής

Η Ανθρωπολογία της Τροφής αποτελεί επιστημονικό κλάδο της επιστήμης της Ανθρωπολογίας, που εστιάζει στη μελέτη του φαγητού τόσο ως σύστημα παραγωγής και κατανάλωσης όσο και ως σύστημα επιτέλεσης. Καθώς η τροφή αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας και μια σύμβαση χρήσεων και συμπεριφορών (Barthes, 1970: 307-315), η Ανθρωπολογία της Τροφής εξετάζει –μεταξύ άλλων– θεματικές όπως τι, πώς και πότε τρώνε οι άνθρωποι, πώς το φαγητό γίνεται μέρος ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, πώς το τοπικό (εθνικό) διαπλέκεται με το υπερτοπικό, όπως και πτυχές της τροφής που αφορούν θρησκευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, ταξικά, ψυχολογικά ή έμφυλα ζητήματα (Bourdieu, 1984· Fischler, 1988: 275-292· Cook & Crang, 1996: 131-154· Beardsworth & Keil, 1997· Caplan, 1997: 1-31· Gibson, 2007: 4-21· Kiefer, Rathmanner & Kunze, 2005: 194-201· Brulotte&DiGiovine, 2014).

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Γ2/EA

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Γ2/EA αφενός αφορούν τα επικοινωνιακά μοντέλα, στα οποία δίνεται έμφαση τόσο στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας και στην αλληλεπίδραση όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην εστίαση στο νόημα και όχι στη φόρμα (Candlin, 1972: 37-44· Canale & Swain, 1980: 1-47· Littlewood, 1981· Lightbown & Spada, 2017). Αφετέρου αφορούν τα μετα-επικοινωνιακά μοντέλα, στα οποία δίνεται έμφαση –μεταξύ άλλων– στον Κριτικό Γραμματισμό, καθώς ενισχύει την κριτική μάθηση και συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνειδητοποίησης και της ανοιχτής σκέψης (Morgan, 1997· Morgan & Ramanathan, 2005: 151-169· Margaroni & Magos, 2020: 1-8).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εστιάσει και να διερευνήσει τρόπους αξιοποίησης γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΕΓ σε ξένους/ες ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να αναδείξει τις ωφέλειες τόσο ως προς τον γνωστικό όσο και ως προς τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες στην υλοποίησή τους και να προτείνει ενδεικτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα υπό συζήτηση ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Πώς μπορεί το φαγητό (συμπεριλαμβανομένων των διατροφικών συνηθειών και πρακτικών) ως δείκτης ταυτότητας να συμβάλει στον διαπολιτισμικό διάλογο των εκπαιδευόμενων;
- ✓ Με ποιους τρόπους οι (εξωσχολικές) γαστρονομικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν τις γνωστικές (γλωσσικές και πολιτισμικές), κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των σπουδαστών/τριών;
- ✓ Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ισχύουν για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα αυτών των γαστρονομικών δραστηριοτήτων;
- ✓ Ποιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πραγματοποίηση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων και πώς οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ξεπεραστούν;

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

2.3.1. Το δείγμα

Το ερευνητικό υλικό συλλέχθηκε στο ΣΝΕΓ του ΑΠΘ κατά την περίοδο Οκτώβριος 2015-Μάρτιος 2020 από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων στα ελληνικά, από το Α1 έως το Γ1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Στις τάξεις αυτές συμμετείχαν συνολικά περίπου 180 μαθητές ηλικίας 18-70 ετών από την Ανατολική και Δυτική Ευρώπη, τη Βόρεια και τη Νότια Αμερική, τη Βόρεια και την Υποσαχάρια Αφρική, την Εγγύς, Μέση και Άπω Ανατολή και την Αυστραλία.

Η πλειοψηφία των Ευρωπαίων σπουδαστών/τριών ήταν Χριστιανοί/ές, κυρίως του Ορθόδοξου δόγματος για όσους/ες είχαν καταγωγή από την Ανατολική Ευρώπη, και του Καθολικού δόγματος (και λιγότερο συχνά του Προτεσταντικού) για όσους/ες είχαν καταγωγή

από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, όπως επίσης και από την Αυστραλία. Οι σπουδαστές/τριες από χώρες της Εγγύς και Μέσης Ανατολής ήταν κατά κύριο λόγο Μουσουλμάνοι/ες, του Σιτικού και του Σουνιτικού δόγματος. Οι σπουδαστές/τριες από την Αφρική ήταν Χριστιανοί/ές (Ορθόδοξοι/ες και Καθολικοί/ές) και Μουσουλμάνοι/ες. Ένας αξιόλογος αριθμός σπουδαστών/τριών ήταν οπαδοί του Αγνωστικισμού, ενώ ένας σχετικά μικρός αριθμός σπουδαστών/τριών ανήκε σε άλλες θρησκευτικές ομάδες, όπως η εβραϊκή και η βουδιστική, ή δήλωναν άθεοι/ες.

Χαρακτηριστικό όλων των σπουδαστών/τριών ήταν η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους, συνήθως στη χώρα καταγωγής τους. Πολλοί/ές από αυτούς/ές είχαν ήδη ολοκληρώσει τις πτυχιακές σπουδές τους, ενώ μερικοί/ές είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στη χώρα καταγωγής τους ή στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα ζούσαν προσωρινά, ημιμόνιμα ή μόνιμα, κυρίως για εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς ή οικογενειακούς λόγους. Ένα μικρό ποσοστό σπουδαστών/τριών ήταν προσφυγικής καταγωγής, επομένως η διαμονή τους στην Ελλάδα οφειλόταν περισσότερο σε λόγους ανάγκης παρά σε λόγους προσωπικής επιλογής.

Οι σπουδαστές/τριες διδάσκονταν ελληνικά 10 ή 20 ώρες την εβδομάδα στο πλαίσιο των γλωσσικών και πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΝΕΓ, τα οποία είχαν διάρκεια 1, 3, 4, 5 ή 8 μήνες. Ο στόχος της συντριπτικής πλειοψηφίας των σπουδαστών/τριών ήταν η απόκτηση της πιστοποίησης της επάρκειας (B2 επίπεδο), η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την είσοδο ξένων υπηκόων σε ελληνικό πανεπιστήμιο.

2.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι αναλυτικές σημειώσεις της εκπαιδευτικού, όπως και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σπουδαστές/τριες στις γαστρονομικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια δεκάδων γαστρονομικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας με ποικίλες αφορμές:

- ✓ την έναρξη και τη λήξη των γλωσσοπολιτισμικών μαθημάτων,
- ✓ γενέθλια και ενίοτε ονομαστικές γιορτές των εκπαιδευόμενων,
- ✓ θρησκευτικές και σημαντικές εθνοπολιτισμικές γιορτές τόσο της Ελλάδας όσο και των χωρών καταγωγής τους,
- ✓ θεατρικές, μουσικές, κινηματογραφικές, μουσειακές και άλλες πολιτιστικές κοινές εξόδους,
- ✓ τη διάθεση των σπουδαστών/τριών για διεξαγωγή των μαθημάτων σε ανοιχτούς χώρους (λ.χ. πάρκα, καφέ),
- ✓ τη διάθεσή τους για γνωριμία με πτυχές τόσο της ελληνικής μαγειρικής όσο και της

μαγειρικής άλλων πολιτισμών,

- ✓ την επιθυμία τους για γνωριμία με ιδιαίτερες μαγειρικές και τις ιδεολογίες που εντοπίζονται πίσω από αυτές, όπως λ.χ. η χορτοφαγική και η βιγκανική μαγειρική και ιδεολογία.

Επιπλέον, η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων εντός τάξης, όπου οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να συζητούν και να ασχολούνται με θεματικές που προέκυπταν με αφορμή τις γαστρονομικές δραστηριότητες, όπως παρουσιάζεται στην ενότητα που αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα με 12 πληροφορητές/τριες-κλειδιά που προέρχονταν από διάφορους θρησκευτικούς-ιδεολογικούς χώρους, ενώ ελεύθερες συζητήσεις έλαβαν χώρα με το σύνολο των σπουδαστών/τριών που συμμετείχε στις γαστρονομικές δραστηριότητες κατά την προαναφερθείσα πενταετία. Επέλεξα το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς η κλειστή συνέντευξη σημαίνει αυστηρή δόμηση και κατ’ επέκταση έλλειψη ευελιξίας και ελευθερίας στην έκφραση των απόψεων των μελών του ερευνώμενου πληθυσμού. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επέτρεψε το ξάφνιασμα και την ανάδυση πιο απρόσμενων ζητημάτων, που δεν είχαν καθοριστεί εξ αρχής, αλλά στη συνέχεια θεωρήθηκαν σημαντικά για την εξέλιξη της έρευνας (Patton, 1990). Οι κύριοι άξονες των ημι-δομημένων συνέντευξεων αφορούσαν –μεταξύ άλλων– τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, την αξιολόγηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιούνταν στα γλωσσικά μαθήματα, με έμφαση στις γαστρονομικές δραστηριότητες και στη συμβολή τους στην εμβάθυνση της ελληνικής γλώσσας και στην προσέγγιση πτυχών της ελληνικής κουλτούρας, δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων και προτάσεις βελτίωσής τους.

2.3.3 Τρόπος ταξινόμησης και αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν με βάση διαφορετικά κριτήρια, και συγκεκριμένα:

- α) Πρώτα, με βάση τον τύπο των δεδομένων, ταξινομημένων χρονολογικά και ανά τάξη σπουδαστών/τριών που συμμετείχαν:
 - ✓ ηχητικά αρχεία από τις συνεντεύξεις,
 - ✓ βίντεο και φωτογραφίες από τις γαστρονομικές δραστηριότητες,
 - ✓ προσωπικές σημειώσεις από την επιτόπια παρατήρηση τόσο κατά τη διάρκεια των γαστρονομικών δραστηριοτήτων όσο και πριν και μετά από αυτές στην τάξη κατά τη συζήτηση και γλωσσική επεξεργασία θεματικών που προκύπταν από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.
- β) Στη συνέχεια, με βάση θεματικά κριτήρια που αφενός αφορούσαν στη συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια

- ✓ των γλωσσικών δεξιοτήτων,
- ✓ των κοινωνικών δεξιοτήτων,
- ✓ των συναισθηματικών δεξιοτήτων και
- ✓ των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών.

Αφετέρου αφορούσαν στις προϋποθέσεις που έπρεπε να ισχύουν για την επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων, τις δυσκολίες που προκύπταν και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Η συγκέντρωση και στη συνέχεια η αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία βοήθησε στην τριγωνοποίηση της έρευνας, που με τη σειρά της συνέβαλε στη μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητά της.

2.4 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.4.1 Η συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών

Οι γαστρονομικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα με την έναρξη των μαθημάτων σηματοδοτούσαν πάντα μια δυναμική εκπαιδευτική αρχή. Καθώς η σύνδεση του φαγητού με τον ιδιωτικό χώρο και κατ' επέκταση με την οικειότητα είναι αυτονόητη, η συνεστίαση αποτελούσε ένα ελκυστικό στοιχείο για όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην αλληλεπίδρασή τους σε ένα περισσότερο χαλαρό και λιγότερο τυπικό μαθησιακό περιβάλλον σε σχέση με αυτό της σχολικής αίθουσας. Τοιουτοτρόπως, ενισχυόταν το «παιδαγωγικό κλίμα» της τάξης, δημιουργούνταν συνθήκες αμοιβαίου ενδιαφέροντος μεταξύ των σπουδαστών/τριών, αναπτυσσόταν η αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, ενώ έμπαιναν τα θεμέλια για τη δημιουργία αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, που αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της μαθησιακής διαδικασίας (Τριλιανός, 2013: 383).

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων σπουδαστών/τριών, ο εορτασμός των γενεθλίων και κατά περίπτωση των ονομαστικών εορτών τους, όπως επίσης και ποικίλων θρησκευτικών και σημαντικών εθνοπολιτισμικών εορτών τόσο της Ελλάδας όσο και των χωρών καταγωγής τους, με ποικίλες γαστρονομικές δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης, καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, είχε ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη διαπροσωπική τους γνωριμία, την καλύτερη εξοικείωσή τους με ποικίλους πολιτισμούς και γαστρονομικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένων αυτών της χώρας υποδοχής, και την ενίσχυση του σεβασμού τους προς αυτές. Τοιουτοτρόπως, ενίσχυε τον διαπολιτισμικό διάλογο –δομικό στοιχείο του Κριτικού Γραμματισμού– σε έναν εξ ορισμού πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως είναι το ΣΝΕΓ. Επιπλέον, είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της αξίας της εσωτερικής πολυμορφίας και πολυμέρειας της κάθε εκπαιδευόμενης ομάδας, την καλλιέργεια της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης των σπουδαστών/τριών, και κατ' επέκταση την περαιτέρω δημιουργία φιλικού, υποστηρικτικού, ευχάριστου και εν γένει θετικού

παιδαγωγικού κλίματος. Το τελευταίο οδηγούσε με τη σειρά του στη δημιουργία ακόμη περισσότερο θετικών συνθηκών και αποτελεσμάτων μάθησης (Burden, 1995). Παράλληλα, αποτελούσε κίνητρο για μια πιο ενεργή και άφοβη συμμετοχή των σπουδαστών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κατέβαλλαν μεγαλύτερες προσπάθειες στην ενασχόλησή τους με τα ελληνικά, ανακάλυπταν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και διαμόρφωναν μια περισσότερο συναισθηματική στάση προς τη γλώσσα στόχο (Freiberg, 2005: 208-218).

Αρκετές φορές οι γαστρονομικές δραστηριότητες συνοδεύονταν από μουσικές, τραγούδια και χορούς τόσο της χώρας υποδοχής όσο και των χωρών καταγωγής των σπουδαστών/τριών. Τοιούτοτρόπως, ενισχύονταν ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της γλωσσικής μάθησης (Mygréen, 2017: 423-426). Η έρευνα έχει αναδείξει πολλαπλώς τον καταλυτικό ρόλο της μουσικής –μεταξύ άλλων– στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, στην καλλιέργεια της φαντασίας τους και στην καλύτερη απομνημόνευση του λεξιλογίου χάρη στον μελωδικό ρυθμό (Jourdain, 1997· Mora, 2000: 146-152· Piri, 2018), όπως επίσης έχει αναδείξει τον καταλυτικό ρόλο του χορού για ανάλογους λόγους (Pinter, 1999: 13-20· Bongiorno, 2001: 36-41). Όπως και τα φαγητά, έτσι και οι μουσικές, τα τραγούδια και οι χοροί, δημιουργούσαν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από άγχος, βασική προϋπόθεση για τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ήταν φορείς πολιτισμικών γνώσεων. Επιπλέον, η ταυτόχρονη ή παράλληλη χρήση των διαφορετικών γλωσσών των τραγουδιών ενίσχυε συχνά το φυσικό πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη, σύμφωνα με τις πρακτικές της διαγλωσσικότητας (translanguaging), δηλαδή της λειτουργίας των γλωσσών ως ένα ολοκληρωμένο και ενιαίο σύστημα επικοινωνίας, χωρίς αυθαιρέτως κατασκευασμένα εσωτερικά διακριτά όρια (Garcia & Wei, 2014). Τέλος, η ολόπλευρη εξοικείωση των σπουδαστών/τριών με περισσότερες από μία κουλτούρες ταυτόχρονα ενίσχυε τις πρακτικές του φαινομένου που για πρώτη φορά ο Κουβανός ανθρωπολόγος Fernando Ortiz ονόμασε transculturation και που αφορά το φαινόμενο της σύγκλισης διαφορετικών πολιτισμών και τη βίωσή τους από τα εκάστοτε υποκείμενα ως ένα συνεχές όλο (Hermann, 2007: 257-260).

Οι περισσότερες γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα σε εστιατόρια, μουσικές ταβέρνες, μπαρ, καμπαρέ, καφετέριες και ταχυφαγεία, είτε ως αυτόνομες δραστηριότητες είτε ως συνοδευτικές πολιτιστικών και καλλιτεχνικών κοινών εξόδων. Έτσι, οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες που ενίσχυαν το λεξιλόγιο θεματικών ενοτήτων που προβλέπονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του ΣΝΕΓ και αφορούν την καθημερινή ζωή, τη μαγειρική, το φαγητό και τη διατροφή, την ψυχαγωγία και τον ελεύθερο χρόνο. Επιπλέον οι σπουδαστές/τριες ήταν σε θέση να εξασκούνται σε γλωσσικές πράξεις, επίσης προβλεπόμενες από τα εν λόγω ΑΠΣ, όπως –μεταξύ άλλων– να εκφράζουν προτίμηση και επιθυμία ή δυσαρέσκεια (λ.χ. σχόλια για τιμές), να δέχονται ή να αρνούνται προσκλήσεις, να εκφράζουν πρόθεση και απόφαση, να ζητούν βοήθεια και συμβουλές, να δίνουν εντολές και οδηγίες, να παραγγέλλουν, να περιγράφουν μια εικόνα (λ.χ. ένα πιάτο ή μια συνταγή), να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν διαφημίσεις (λ.χ. χώρων εστίασης, μαγειρικών προϊόντων), να ζητούν πληροφορίες, να διαπραγματεύονται και να διεκδικούν, να συζητούν για τη μεσογειακή

διατροφή, τις διατροφικές συνήθειες της Ελλάδας και άλλων τόπων μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση (λ.χ. εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών), να συζητούν για γιορτές και ειδικές διατροφικές παραδόσεις (λ.χ. χορτοφαγία και βιγκανισμός) και να ανταλλάσσουν ευχές. Τέλος, οι σπουδαστές/τριες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν έμπρακτα ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, όπως, μεταξύ άλλων, καθημερινές συνήθειες των Ελλήνων, τρόπους διασκέδασης, στοιχεία για το προφίλ της ελληνικής κοινωνίας, τρόπους εκδήλωσης ευγένειας στην ελληνική γλώσσα (λεκτική και μη), θέματα κοινωνικών συναναστροφών κ.λπ. (Αμβράζης, et al. 2010· Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Άλλες γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα στα σπίτια των εκπαιδευόμενων. Το γεγονός αυτό σηματοδοτούσε τη μετάβαση από τη δημόσια σφαίρα, όπου λάμβανε χώρα η μη τυπική εκπαίδευση, στην οποία ανήκουν τα μαθήματα ελληνικών του ΣΝΕΓ, στην ιδιωτική σφαίρα, όπου λάμβανε χώρα η άτυπη εκπαίδευση, όπως ήταν οι δραστηριότητες κοινής προετοιμασίας και κατανάλωσης ενός γεύματος ή το μοίρασμα εμπειριών και η ανταλλαγή απόψεων γύρω από το τραπέζι. Παρά τη ρευστότητα των ορίων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου στην εποχή της μετανεωτερικότητας (Habermas, 1997), σαφώς ο ιδιωτικός χώρος συνάδει με την έννοια της οικειότητας. Τοιουτοτρόπως, μία συχνά στρεσογόνος διαδικασία, όπως η εν λόγω τρίτοβάθμια γλωσσική εκπαίδευση με τον έως έναν βαθμό εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό της, κατάφερε να απεκδυθεί τον δημόσιο χαρακτήρα της και να μεταμορφωθεί σε μια διαδικασία χαλαρότητας, ζεστασιάς και όλων των παρελκόμενων.

Ταυτοχρόνως, οι σπουδαστές/τριες μπορούσαν να δράττονται της ευκαιρίας να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα – ενδεικτικά λ.χ. σε λαϊκές αγορές και σούπερ μάρκετ κατά την αγορά των μαγειρικών υλικών, ή στην αναζήτηση, κατανόηση (γραπτού και προφορικού λόγου) και υλοποίηση μαγειρικών συνταγών, μεταξύ άλλων και στη γλώσσα στόχο. Επιπλέον η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη δημόσια στην ιδιωτική σφαίρα σηματοδοτούσε μια μεγαλύτερη διάθεση και προθυμία των σπουδαστών/τριών να εμπλακούν σε βαθύτερες και πιο ποικίλων θεμάτων συζητήσεις, που εκ των πραγμάτων απαιτούσαν τη χρήση ενός ευρύτερου λεξιλογίου, περισσότερων γραμματικών κανόνων και πιο σύνθετης σύνταξης. Δεκάδες ιστορίες αφηγούνταν γύρω από το τραπέζι, συχνά με αφορμή τα ίδια τα φαγητά, που ανακαλούσαν ατομικές ή συλλογικές μνήμες, ταξίδευαν τους συνδαιτυμόνες σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους μέσα από όλες τους τις αισθήσεις: γεύσεις, αρώματα, χρώματα, υφές, ήχοι (λ.χ. των φαγητών που βράζουν ή τηγανίζονται ή των ποτών που σερβίρονται). Ωστόσο, τέτοιου είδους γαστρονομικές δραστηριότητες δεν βελτιώναν μόνο τις γλωσσοπολιτισμικές και εν γένει τις γνωστικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, αλλά παράλληλα ενίσχυαν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και καλλιεργούσαν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως μεταξύ άλλων την εμπραθική ακρόαση, την αλληλεπίδραση, τον αλληλοσεβασμό και την οικειότητα (Goleman, 1995).

Επίσης, ποικίλες γαστρονομικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα στη φύση. Δεδομένου ότι τα πάρκα και το πράσινο καταλαμβάνουν μάλλον περιορισμένη έκταση στις ελληνικές

μεγαλουπόλεις, οι δυνατότητες επιλογής τόπου διεξαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων είναι αλήθεια ότι υπόκειντο σε αρκετούς πρακτικούς περιορισμούς. Εντούτοις, διάφορες μελέτες αναφέρονται στην ελκυστικότητα της μάθησης στη φύση, στη θετική της επίδραση στο γνωστικό επίτευγμα των εκπαιδευόμενων και στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στο περιβάλλον (Eaton, 2000· Ballantyne & Packer, 2002: 218-236). Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη μεγαλύτερη διάθεση και προθυμία τους για ενασχόληση εκτός τάξης με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που δημιουργεί ένα ευχάριστο και συνεργατικό περιβάλλον, ιδιαίτερα επικοδομητικό για την εκπαιδευτική διαδικασία (Scott, Boyd & Colquhoun, 2013: 47-53). Εν γένει η εκπαίδευση στη φύση τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες αυξάνει τη σωματική, ψυχική και πνευματική τους υγεία, καθώς και την αισθητηριακή και αισθητική τους ευαισθητοποίηση, συμβάλλοντας στην ευημερία τους (Waite, 2007: 333-347). Όντως, στις γαστρονομικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στη φύση, η ίδια η γη μετατρέποταν κάθε φορά σε ένα συμβολικό νοητό τραπέζι. Γύρω από αυτό φιλοξενούνταν συνδαιτυμόνες από κάθε γωνιά της και μοιράζονταν από κοινού edésματα και βιώματα, ποτά και γνώσεις ή απόψεις, προσεγγίζοντας τη γλώσσα στόχο με έναν εντελώς ολιστικό τρόπο (Goodman, 1986).

Τέλος, αξίζει να γίνει μια ιδιαίτερη μνεία στις γαστρονομικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με σπουδαστές/τριες περισσότερων τμημάτων κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 με στόχο τη γνωριμία της βιγκανικής κουζίνας αλλά και όλης της φιλοσοφίας στην οποία αυτή στηρίζεται και η οποία αφορά ταυτόχρονα την προστασία όλων των έμβιων όντων του πλανήτη αλλά και της προσωπικής υγείας (Allen, 2000: 163-174· Amato & Partridge, 1989). Οι προτάσεις και η διοργάνωση των ιδιαίτερων αυτών δραστηριοτήτων γίνονταν από έναν βίγκαν σπουδαστή μιας τάξης προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Οι συγκεκριμένες γαστρονομικές δραστηριότητες μάς έδωσαν την ευκαιρία να ασχοληθούμε με θέματα που προβλέπονται από τα προαναφερθέντα ΑΠΣ του ΣΝΕΓ και αφορούσαν την υγεία και τη διατροφή, όπως επίσης την οικολογία και γενικότερα το φυσικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με συγκεκριμένες υποθεματικές των ΑΠΣ, οι σπουδαστές/τριες μπόρεσαν μέσα από αυτές τις δραστηριότητες να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους αναφορικά με συνήθειες υγιεινής διατροφής, τη σχέση διατροφής και τρόπου ζωής, τη χορτοφαγία, την πρόληψη ασθενειών, αλλά και θέματα σχετικά με την εύκρατη ζώνη, τη μεσογειακή χλωρίδα και πανίδα, τα οικοσυστήματα και τη βιοποικιλότητα στην Ελλάδα, τα απειλούμενα είδη, την προστασία του περιβάλλοντος, τους προστατευόμενους υδροβιότοπους, τις περιβαλλοντικές οργανώσεις, τις κλιματολογικές αλλαγές, τις διεθνείς συμφωνίες για την προστασία του περιβάλλοντος, τη ζωοφιλία και τη στάση απέναντι στα ζώα, τις αρνητικές συνέπειες του (διατροφικού) υπερκαταναλωτισμού κ.λπ. Επιπλέον, με αφορμή αυτές τις δραστηριότητες οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν σε γλωσσικές πράξεις, επίσης προβλεπόμενες από τα εν λόγω ΑΠΣ, όπως –μεταξύ άλλων– να περιγράψουν προβλήματα υγείας, να εκφράσουν (συν)αισθήματα, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες σε οικολογικά κείμενα (λ.χ. αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια), να ανταλλάξουν πληροφορίες και απόψεις, να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν, να συνεργαστούν (Αμβράζης, et al., 2010·

Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει η σημαντική συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση των γλωσσοπολιτισμικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών. Παράλληλα ενδυναμώνεται η διαπροσωπική και η κριτικά διαπολιτισμική τους επικοινωνία –μεταξύ πολλών άλλων και– μέσα από το φαγητό, καθώς ισχύει αυτό που αναφέρει συχνά η λαϊκή θυμοσοφία: «Πες μου τι τρως να σου πω ποιος είσαι» (Bell & Valentine, 1997).

2.4.2. Προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων, δυσκολίες υλοποίησης και ενδεικτικοί τρόποι αντιμετώπισης

Εντούτοις, η διοργάνωση και η πραγματοποίηση διάφορων γαστρονομικών δραστηριοτήτων συνεπαγόταν ποικίλες δυσκολίες, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά από αυτές. Οι διαφορετικές διατροφικές συνήθειες λόγω θρησκευτικών διαφορών ή γενικότερων φιλοσοφιών ζωής μπορούσαν σαφώς να συνεπάγονται δυσκολίες στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών. Συγκεκριμένα: Τι γινόταν με εκπαιδευόμενους/ες που βρίσκονταν σε περίοδο νηστείας, δηλαδή απείχαν από συγκεκριμένες τροφές κυρίως όσοι/ες ανήκαν στο Ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα, ή απείχαν καθολικά από την τροφή και το ποτό, ακόμη και του νερού συμπεριλαμβανομένου, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα στη μέρα (λ.χ. από ανατολής μέχρι δύσης του ηλίου), όπως οι Μουσουλμάνοι/ες κατά το Ραμαζάνι; Και τι συνέβαινε με τους/τις σπουδαστές/τριες εκείνους/ες που –επίσης για αυστηρά θρησκευτικούς λόγους– ήταν διστακτικοί/ές στη συμμετοχή τους σε γαστρονομικές δραστηριότητες, που συνοδεύονταν από ζωντανή μουσική, τραγούδια, χορούς, ποτά και κάπνισμα; Πώς μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι σπάνιες μεν, υπαρκτές δε περιπτώσεις των βίγκαν σπουδαστών/τριών, που στους περισσότερους χώρους εστίασης δυσκολεύονταν να βρουν φαγητά που ήταν συμβατά με τις διατροφικές τους πρακτικές και ιδεολογίες; Ή γενικά πώς μπορούσε να διαχειριστεί κανείς ενδεχόμενες αντιπαραθέσεις σε μια ομάδα όσον αφορά διατροφικά θέματα που σχετίζονται με αντιλήψεις για την υγεία, όπως λ.χ. η κατανάλωση ή μη αλκοολούχων και ανθρακούχων ποτών, ζάχαρης και γλυκών, μεταλλαγμένων προϊόντων και επεξεργασμένων τροφών;

Πέρα από τους θρησκευτικούς και φιλοσοφικούς προσανατολισμούς κάποιων σπουδαστών/τριών, ποιες λύσεις μπορούσαν να υπάρξουν, για να αντιμετωπιστεί η ενδεχόμενη οικονομική δυσχέρεια κάποιων άλλων; Οι κοινές έξοδοι για φαγητό σε χώρους εστίασης ή η κοινή συνεστίαση στο σπίτι με οικονομική ή υλική συνεισφορά όλων προϋπέθετε ένα συχνά σημαντικό κόστος. Όντως, δεν μπορούσε να εκλαμβάνεται ως αυτονόητο ότι όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να ανταπεξέρχονται σε αυτό το κόστος ανά πάσα στιγμή. Πώς, λοιπόν, θα ήταν εφικτό το φαγητό να αποτελεί μια ενωτική αφορμή και να μην αναδεικνύεται τελικά σε μέσο αποκλεισμού;

Επιπλέον, πώς μπορούσε να περιοριστεί –αφού ήταν μάλλον ανέφικτο να εξουδετερωθεί εντελώς– το άγχος των σπουδαστών/τριών για την έγκαιρη «κάλυψη» της διδακτέας ύλης,

που συχνά μεταφραζόταν με περιορισμό «των πάσης φύσεως εξόδων και διασκεδάσεων», των γαστρονομικών συμπεριλαμβανομένων; Πώς ήταν εφικτό οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποδεσμευτούν συναισθηματικά από τον φόβο ότι αν δεν περνούσαν τις τελικές εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας, δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν τον στόχο τους, δηλαδή τη συνέχεια των σπουδών τους σε ελληνικό τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα; Ή ακόμη περισσότερο, πώς θα μπορούσε να καταστεί εφικτό οι σπουδαστές/τριες να μην εξοβελίσουν παντελώς από το πρόγραμμά τους τις γαστρονομικές δραστηριότητες, εκλαμβάνοντάς τες ως περιττές ή αποσυντονιστικές για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, και ταυτόχρονα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη στρεσογόνο κατάσταση ότι, αν δεν περνούσαν τις τελικές εξετάσεις, θα χρειαζόταν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγή τους – στην περίπτωση που αυτή δεν αποτελούσε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης– καθώς δεν θα μπορούσαν να παρατείνουν την άδεια διαμονής τους για σπουδές στην Ελλάδα;

Επίσης, ο τόπος κατοικίας των σπουδαστών/τριών συχνά δεν βρισκόταν στο ευρύτερο κέντρο της Θεσσαλονίκης, όπου –όχι αποκλειστικά αλλά– συχνά λάμβαναν χώρα οι γαστρονομικές δραστηριότητες. Έτσι, για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ετίθετο θέμα απόστασης, χρόνου, κόπου και μετακίνησης, ειδικά τις βραδινές ώρες κατά τις οποίες η αστική συγκοινωνία λειτουργούσε περιορισμένα και στη συνέχεια σταματούσε.

Στις παραπάνω ιδεολογικές, οικονομικές, ψυχολογικές και πρακτικές δυσκολίες προστίθεντο σαφώς και κάποιες οργανωτικές. Ποιος διοργάνωνε τις γαστρονομικές δραστηριότητες ως προς την εύρεση κοινού χρόνου των μελών μιας τάξης, ειδικά όταν επρόκειτο για αριθμητικά μεγάλες εκπαιδευόμενες ομάδες; Η αναζήτηση πληροφοριών για χώρους εστίασης ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων, η κράτηση τραπέζιου ειδικά για μεγάλες παρέες, η οργάνωση της μετακίνησης προς και από τον χώρο εστίασης ήταν οργανωτικά θέματα που έπρεπε έγκαιρα να διευθετηθούν για μια απρόσκοπτη απόλαυση στη συνέχεια.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πενταετούς έρευνας, αν και σχετικά περιορισμένα. Με άλλα λόγια, αποτελούσαν σαφώς την εξαίρεση παρά τον κανόνα. Η συστηματική προσπάθεια να τοποθετούνται χρονικά κοινές γαστρονομικές δραστηριότητες τάξης εκτός περιόδων νηστείας, η επιλογή όσο το δυνατόν πιο οικονομικών και πιο πλούσιων σε διατροφική ποικιλία χώρων εστίασης, που επιπλέον πρόσφεραν χορτοφαγικές και βιγκανικές διατροφικές επιλογές, η συμπερίληψη χορτοφαγικών και βιγκανικών εδεσμάτων στις γαστρονομικές δραστηριότητες εντός της τάξης, η συνειδητή καλλιέργεια της πεποίθησης ότι οι γαστρονομικές δραστηριότητες όχι μόνο δεν είναι αποσυντονιστικές, αποκομμένες και άσχετες με τη συνολική προσπάθεια των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση της γλώσσας στόχου και για την αποτελεσματικότερη γνωριμία τους με την κοινωνία υποδοχής, αλλά αντίθετα συνεισφέρουν τα μέγιστα για την επίτευξη αυτών των σκοπών, ήταν μερικές από τις λύσεις που εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών. Επιπλέον, οι σπουδαστές/τριες εμπλέκονταν ενεργά στην όλη διοργάνωση των δραστηριοτήτων. Αρκετές φορές μάλιστα ήταν εκείνοι/ες που ενθαρρύνονταν να την αναλάβουν σχεδόν εξ ολοκλήρου. Με τον τρόπο αυτό βελτίωναν τις

γλωσσικές, επικοινωνιακές και οργανωτικές τους δεξιότητες. Ταυτόχρονα ενδυνάμωναν την πεποίθησή τους ότι μπορούν να δρουν αποτελεσματικά και να είναι λειτουργικοί/ές και σε ένα λιγότερο οικείο για αυτούς/ές κοινωνικό περιβάλλον, όπως αυτό της χώρας υποδοχής. Άλλωστε, συχνά ίσχυε ότι πολλαπλός κόπος (λ.χ. οργάνωσης) σήμαινε πολλαπλή απόλαυση και ωφέλεια.

Αυτό που κάποιες (σχετικά ελάχιστες) φορές εξακολουθούσε να παραμένει δύσκολα αντιμετωπίσιμο ήταν ο αυτοαποκλεισμός κάποιων (κατά κύριο λόγο βαθιά) θρησκευόμενων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι/ες απέδιδαν στις γαστρονομικές δραστηριότητες σε χώρους κοινής εστίασης έναν ιδιαίτερα κοσμικό χαρακτήρα, που θεωρούσαν ότι δεν μπορεί να συνάδει με την πνευματικότητα που είχαν επιλέξει στην προσωπική τους ζωή. Στις σπάνιες αυτές περιπτώσεις υπήρξε μέριμνα για οργάνωση επαρκών γαστρονομικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης ή στη φύση, όπου και οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι/ες συμμετείχαν απρόσκοπτα.

Σε κάθε περίπτωση καταβαλλόταν προσπάθεια να γίνονται σεβαστές οι θρησκευτικές, ιδεολογικές, οικονομικές, ψυχολογικές και πρακτικές ιδιαιτερότητες του συνόλου των εκπαιδευόμενων της τάξης, καθώς αυτό ήταν προϋπόθεση *sine qua non* για την καλύτερη αποτελεσματικότητα των κοινών γαστρονομικών δραστηριοτήτων.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι γαστρονομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση του ΣΝΕΓ ως πολυπολιτισμικού χώρου οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλλαν στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα φαγητά και τα ποτά –κεντρικά στοιχεία της διαμόρφωσης κοινωνικών ταυτοτήτων, της ταυτοποίησης με τόπους και κουλτούρες, της συγκρότησης και της ανάκλησης της ατομικής και συλλογικής μνήμης– αποτελούσαν αφορμή βαθύτερης διαπροσωπικής γνωριμίας, αποκάλυψης του εαυτού και της «εαυτής» κουλτούρας, εξοικείωσης με τους πολιτισμικά «άλλους» και κριτικής διεύρυνσης του τρόπου σκέψης, αφήγησης ιστοριών, δημιουργίας κοινών βιωμάτων, αισθητικών απολαύσεων, συνεορτασμού και μοιράσματος.

Ταυτόχρονα, οι γαστρονομικές δραστηριότητες, εντός και εκτός της τάξης, τόσο σε οργανωμένο εξωτερικό (δημόσιο) χώρο όσο και στο σπίτι ή στη φύση, συνέβαλλαν στην καλλιέργεια των ποικίλων γνωστικών (γλωσσικών και πολιτισμικών), κοινωνικών, συναισθηματικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Παρά τις –σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίσιμες– δυσκολίες που ενίοτε προέκυπταν λόγω θρησκευτικών, ιδεολογικών, οικονομικών, ψυχολογικών, πρακτικών ιδιαιτεροτήτων, όπως και οργανωτικών παραγόντων, οι γαστρονομικές δραστηριότητες ενίσχυαν μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας στόχου, έδιναν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να εξασκηθούν σε αυτή σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα και δημιουργούσαν τις πρώτες βάσεις για την περαιτέρω εμπλοκή τους στην κοινωνία υποδοχής. Ειδικά όταν οι γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, διαπιστώθηκε

ότι έθεταν πιο γερά θεμέλια για ένα δυναμικό ξεκίνημα σε ένα λιγότερο ανοίκειο και περισσότερο φιλικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως και για το χτίσιμο ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος και μιας περισσότερο ζεστής ενδο-ομαδικής συνύπαρξης.

Ως εκ τούτου, η συνειδητή και πιο συστηματική ένταξη γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, της γλωσσικής συμπεριλαμβανομένης, είναι ευκαταία. Ειδικά στην περίπτωση που αυτές λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας, οι εκπαιδευόμενοι/ες επωφελούνται επιπλέον και όλων των θετικών παρελκόμενων της εκτός τάξης εκπαίδευσης.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, ως επισημανθεί ότι η εν λόγω έρευνα, όπως κάθε ποιοτική έρευνα, υπόκειται σαφώς στους εγγενείς περιορισμούς του είδους της. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα σε έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φορέα (ΣΝΕΓ), σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (2015-2020) και με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (20 τάξεις με περίπου 180 σπουδαστές/τριες). Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα. Καθώς λείπουν σχεδόν εξ ολοκλήρου μελέτες με παρόμοια θεματική τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, ανάλογες έρευνες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε τάξεις διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσαν να επαληθεύσουν και να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σε κάθε περίπτωση αξίζει η συστηματική ενσωμάτωση γαστρονομικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Γ2 ή ΕΓ, καθώς έτσι θα ισχύει το γνωστό απόφθεγμα «το τερπνόν μετά του ωφελίμου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Habermas, J. (1997). *Αλλαγή δομής της δημοσιότητας* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Νήσος.
- Μαργαρώνη, Μ. (2005). Ελλάδα, μετανάστευση και διαφοροποίηση κοινωνικών πραγματικοτήτων: η μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. *Αστήρ της Ανατολής*, 234-238.
- Μήτσης, Ν., & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σσ. 83-108). Βόλος: Επτάλοφος.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενογλώσση

- Allen, M. (2000). Vegetarianism and Planetary Health. *Ethics and the Environment*, 5(2), 163-174.
- Amato, P., & Partridge, S. (1989). *The New Vegetarians: Promoting Health and Protecting Life*. New York: Plenum Press.
- Anstey, P. (2011). *John Locke and Natural Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Appadurai, A. (1988). How to Make a National Cuisine: Cookbooks in Contemporary India. *Society for Comparative Study of Society and History*, 30(1), 3-24.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002), Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-236.
- Barthes, R. (1970). Pour une psycho-sociologie de l'“alimentation contemporaine”. In J. J. Hémardinquer (ed.), *Pour une histoire de l'alimentation (Cahiers des Annales, 28)*(pp. 307-315). Paris: Colin, [Annales, 16 (1961), 977-986].
- Beardsworth, A., & Keil, T. (1997). *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study of Food and Society*. London & New York: Routledge.
- Bell, D., & Valentine, G. (1997). *Consuming Geographies: We are where we eat*. London & New York: Routledge.
- Bongiorno, C. (2001). Dance: An inspiration for language in the ESL classroom. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 6, 36-41.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books in association with Pestalozzi World.
- Brulotte, R. & Di Giovine, M. (Eds.) (2014). *Edible Identities: Food as Cultural Heritage*. London: Routledge.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, Ch. (1972). Sociolinguistics and Communicative Language Teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 37-44.
- Caplan, P. (1997). Approaches to the Study of Food, Health and Identity. In P. Caplan, (ed.), *Food, Health and Identity* (pp. 1-31). London & New York: Routledge.

- Cook, I., & Crang, P. (1996). The World on a Plate: Culinary Culture, Displacement and geographical Knowledges. *Journal of Material Culture, 1*, 131-154.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Douglas, M. (1975). Deciphering a meal. *Daedalus, 101*(1), 61-81.
- Eaton, D. (2000). *Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education*. PhD Thesis. University of Toronto. Στο <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12600> (προσπελάστηκε 5/5/2021).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fischler, G. (1988). Food, Self and Identity. *Social Science Information, 27*(2), 275-292.
- Freiberg, J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 208-218). London & New York: Routledge Falmer.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014) (eds.). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gianoutsos, J. (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse, 4*(1), 1-23.
- Gibson, S. (2007). Food Mobilities. Traveling, Dwelling, and Eating Cultures. *Space and Culture, 10*(1), 4-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Goody, J. (1982). *Cooking, Cuisine and Class: A Study in Comparative Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1998). *Food and Love: A Cultural Story of East and West*. London & New York: Verso.
- Harris, M. (1986). *Good to Eat: Riddles of Food and Culture*. London: Collins.
- Hermann, E. (2007). Communicating with Transculturation. *Journal de la société des océanistes, 125*, 257-260.
- Jourdain, R. (1997). *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*. New York: W. Morrow.
- Kiefer, I., Rathmanner, T., & Kunze, M. (2005). Eating and dieting differences in men and women. *The Journal of Men's Health & Gender, 2*(2), 194-201.

- Leung, C., & Creese, A. (eds) (2010). *English as an Additional Language. Approaches to Teaching Linguistic Minority Students*. London: SAGE Publications.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2017). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukaš, M. & Munjiza, E. (2014). Education system of John Amos Comenius and its implications in modern didactics. *Život i škola*, 60(31), 32-44.
- Margaroni, M. & Magos, K. (Dec. 2020). L2 Teaching in the post-communicative era: developing intercultural consciousness, critical awareness and consistent attitudes for social inclusion. *Global Education Review (Special issue: Modern Didactic Approaches and Methods for Second Language Teaching to Students with Migrant or Refugee Background)*, 7(4), 1-8.
- Mintz, S. (1985). *Sweetness and Power: The Place of Sugar in Modern History*. New York: Viking Press.
- Mintz, S. (1996). *Tasting Food, Tasting Freedom: Excursions into Eating, Culture, and the Past*. Boston: Beacon.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *English Language Teaching Journal*, 54(2), 146-152.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London & New York: Routledge.
- Morgan, B. & Ramanathan, V. (2005). Critical Literacies and Language Education: Global and Local Perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Myréen, S. (2017). Evaluating the Role of Multisensory Elements in Foreign Language Acquisition. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(2), 423-426.
- Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Pinter, I. (1999). Second Language Development Through the Use of Dance. *Brock Education Journal*, 9(1), 13-20.
- Piri, S. (2018). The Role of Music in Second Language Learning. *Studies in Literature and Language*, 17(1), 75-78.
- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(1), 47-53.
- Waite, S., (2007). “Memories are made of this”: some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35(4), 333-347.

Ιστοσελίδες

- Αμβράζης, Ν., Βλέτση, Ε., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., & Σεχίδου, Ε. (2010). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Επίπεδα Α1 – Β2). Στο https://smg.web.auth.gr/may2019b/wp-content/uploads/2011/12/Δ.310_E1-A1-B2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/7/2021).
- Καπουρκατσίδου, Μ., & Γαβριηλίδου, Γ. (2015). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Επίπεδα Γ1 και Γ2). Στο <https://smg.web.auth.gr/may2019b/syllabus-2> (προσπελάστηκε στις 4/7/2021).
- Chisholm, L. (2005). Bridges for recognition. Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology cheat sheet. SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe. Leuven-Louvain. Στο https://rjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Bridges_for_recognition_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2 (προσπελάστηκε στις 2/7/2021).

«Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία»: ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα

“Dislexia Friendly Schools”: an innovative educational movement

Σπυριδούλα Μουρατίδη, Φιλολόγος-Μ.Εδ. Ιστορικός, Διδάκτωρ Ιστορίας Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων, *spyridoulam_9@yahoo.gr*

Spyridoula Mouratidi, *Philologist-M.Ed. Historian, PhD in History, University of Ioannina,*
spyridoulam_9@yahoo.gr

Abstract: There has been a great interest during the recent years on tracking down and managing learning difficulties. For that reason, several educational movements have emerged lately; the most important of them originated in Great Britain and gradually spread to various European countries with the name “Dyslexia Friendly Schools”. This movement’s main purpose was the restructuring of the educational system, so that it would be able to meet the needs of students with dyslexia. In such environment, Inclusion’s principles are applied; that means that educators are capable, through several teaching methods, to create the appropriate climate for children with dyslexia, as well as for children with typical development. Hence, the educator has a great role, where he can cultivate alongside with the parents a friendly environment, in which the educational process will be promoted. The aim of this paper is to highlight the importance of this educational movement.

Keywords: Dyslexia, Inclusion, Multisensory teaching method, Differentiated instruction.

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος σε ό,τι αφορά τον εντοπισμό αλλά και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτά τα πλαίσια έκαναν την εμφάνισή τους διάφορα εκπαιδευτικά κινήματα με σημαντικότερο αυτό που διατυπώθηκε για πρώτη φορά στη Μεγάλη Βρετανία και εξαπλώθηκε σταδιακά σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες με την επωνυμία «Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία». Αυτό το κίνημα έθεσε ως στόχο την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ούτως ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον εφαρμόζονται οι αρχές της Συμπερίληψης με τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση, μέσω των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, να δημιουργήσουν κατάλληλο κλίμα, τόσο για τα παιδιά με δυσλεξία, όσο και για εκείνα με τυπική ανάπτυξη. Σπουδαίος λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται μαζί με τη συνεργασία των γονιών να καλλιεργήσει ένα οικείο περιβάλλον μέσα στο οποίο θα προωθηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της σπουδαιότητας ενός τέτοιου εκπαιδευτικού κινήματος.

Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία, Συμπερίληψη, Πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, Διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εισαγωγή

Μία από τις πιο συχνές διαταραχές, οι οποίες εντάσσονται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι η δυσλεξία. Σύμφωνα με την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, με τον όρο αυτό εννοείται η δυσκολία σε ό,τι αφορά τη γραφή και την ανάγνωση. Περιγράφεται δηλαδή το έλλειμμα στις γλωσσικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην πρόσληψη των γραπτών κειμένων (στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και κάποιες φορές στα μαθηματικά). Βεβαίως, οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται μεν στο γραπτό λόγο, όμως, συχνά παρουσιάζουν κανονική αλλά και αυξημένη νοημοσύνη. Τρεις είναι οι τύποι της δυσλεξίας: η οπτική, η ακουστική και η μικτή. Η οπτική είναι η πιο συνηθισμένη και αναφέρεται στις δυσκολίες του μαθητή κυρίως σχετικά με την ανάγνωση. Στην ακουστική δυσλεξία, περιγράφεται το έλλειμμα αναφορικά με τη διάκριση και την ταυτοποίηση των ήχων με τα αντίστοιχα σύμβολα ή τις λέξεις. Δηλαδή, σε έναν μαθητή με ακουστική δυσλεξία σαφώς εντοπίζεται δυσκολία στο να γράψει ένα ολοκληρωμένο κείμενο καθ'υπαγόρευση διότι ενδέχεται αυτός ο μαθητής να παραλείπει κάποιες ενδιάμεσες συλλαβές από τις λέξεις. Τέλος, η μικτή δυσλεξία αναφέρεται στο έλλειμμα εκμάθησης, ανάγνωσης αλλά και ανάλυσης των λέξεων, και αποτελεί ουσιαστικά ένα συνδυασμό των παραπάνω δύο κατηγοριών (Στασινός, 2016).

1. Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία

Η δυσλεξία εντοπίζεται αρκετά συχνά στο σχολικό περιβάλλον, σε όλες τις χώρες και σε όλες τις γλώσσες. Εξαιτίας λοιπόν της αυξημένης συχνότητας, δημιουργήθηκε ένα από τα σημαντικότερα κινήματα το οποίο ξεκίνησε από τη Μεγάλη Βρετανία και σταδιακά φαίνεται να επεκτείνεται και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Το κίνημα αυτό επιδιώκει την καθολική μεταβολή του σχολικού περιβάλλοντος, ούτως ώστε αυτό να διάκειται φιλικά προς τη δυσλεξία.

Η απαρχή της δημιουργίας του κινήματος αυτού καταγράφεται στο συνέδριο της Σαλαμάγκας (1994) στο οποίο τέθηκαν οι βάσεις για τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός του σχολικού πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης. Διακηρύχτηκε πως πλέον τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει αφενός να έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου αυτό να πραγματοποιηθεί στο γενικό σχολείο (Στασινός, 2016).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, παρουσιάστηκε στην Μεγάλη Βρετανία ένα κίνημα εκπαιδευτικών και επιστημόνων οι οποίοι διακήρυτταν την αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος ούτως ώστε να φιλοξενεί άτομα τόσο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και εκείνα με τυπική ανάπτυξη. Επηρεαζόμενος από τα παραπάνω, ο NeilMacKey, δάσκαλος με πολυετή εμπειρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους εισηγητές του σχολείου φιλικά διακείμενου στη δυσλεξία. Αυτός, σε συνεργασία με τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, δημιούργησαν το 1999 έναν οδηγό για το

πώς τα σχολεία θα καταφέρουν να γίνουν φιλικά διακεείμενα προς τη δυσλεξία. Μάλιστα, στη συνέχεια μέσω της κινητοποίησης και της προβολής αυτού του κινήματος από τα M.M.E., όπως το BBC, επετεύχθη η απαραίτητη ενημέρωση των φορέων, με αποτέλεσμα το *dyslexia friendly schools* α εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες, όπως η Αγγλία και η Ουαλία (South Ayrshire Council, 2014).

Ένα τέτοιο σχολείο θέτει ως κυρίαρχο στόχο όχι μόνον την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας εντός του σχολείου, αλλά και την ευρύτερη διαφοροποίηση του υπόλοιπου προσωπικού, ώστε όλοι μαζί να αποτελέσουν μια εκπαιδευτική ενότητα που θα συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2016). Αναφερόμαστε ουσιαστικά στην εκ βάθρων αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αφορά όχι μόνον το εκπαιδευτικό προσωπικό και όσους από τους εκπαιδευτικούς διδάσκουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά όλους όσους «εμπλέκονται» άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κίνημα επικαλείται δηλαδή την αρχή της συνευθύνης, εφόσον κάθε μέλος της προαναφερθείσας ομάδας θα πρέπει να επιτελέσει έναν πολύ συγκεκριμένο ρόλο. Σαφώς στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται πλήρως οι αρχές της Συμπερίληψης, δεδομένου ότι όλες οι παραπάνω ενέργειες κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόζονται στο τυπικό σχολείο (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με τον οδηγό που εξέδωσε η British Dyslexia Association, για να ενταχθεί ένα σχολείο στο πρόγραμμα αυτών που χαρακτηρίζονται ως «φιλικά διακεείμενα προς τη Δυσλεξία» θα πρέπει να πληροί 4 βασικούς παράγοντες. Αρχικά, τόσο ο διευθυντής του σχολείου, όσο και το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να καθορίσουν μια πολιτική η οποία θα στοχεύει στην υποστήριξη των παιδιών με δυσλεξία. Αυτή θα πρέπει να εφαρμόζεται καθολικά στο σχολικό περιβάλλον και να έχει χαρακτηριστικά διαχρονικότητας και σταθερότητας. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης η οποία θα πρέπει να αποτελεί συνάρτηση αφενός του επιπέδου της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου της ικανότητας αυτών να εντοπίζουν αλλά και να υποστηρίζουν καταλλήλως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρίτος παράγοντας αφορά τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος το οποίο θα προωθεί τη μάθηση. Λόγου χάρη, ένα σχολείο φιλικά διακεείμενο στη δυσλεξία θα πρέπει εντός των διαδρόμων να έχει αποδώσει με εναλλακτικό τρόπο κάποια σημεία που χρήζουν προσοχής, ώστε αυτά να μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους δυσλεκτικούς μαθητές. Τέλος, ένα τέτοιο σχολείο σαφώς θα πρέπει να είναι ανοιχτό για συνεργασία τόσο με τους γονείς, όσο και με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης, ώστε, από κοινού, αυτοί να δράσουν για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Cochrane, Gregory&Saunders, 2012).

Το φιλικά διακεείμενο προς τη δυσλεξία σχολείο, όπως ήδη αναφέρθηκε, σαφώς ενστερνίζεται τις αρχές της Συμπερίληψης. Προβλέπουν τη φοίτηση όλων των παιδιών μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που συνεπάγεται την εκ θεμελίων αλλαγή τόσο των σχολικών υποδομών, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Με την υποστήριξη συμπεριληπτικών αρχών, εφαρμόζονται στα παιδιά τα απαραίτητα μοντέλα μάθησης, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή τους, δημιουργώντας ένα ενιαίο σώμα. Εξάλλου, είναι

ευρέως γνωστό πως τέτοιου είδους μέθοδοι διδασκαλίας ωφελούν σε μεγάλο βαθμό όχι μόνον τα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και αυτά με τυπική ανάπτυξη (Pavey, 2010). Επιβάλλεται λοιπόν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, εντός και εκτός τάξης, το οποίο θα αποπνέει οικειότητα και εμπιστοσύνη, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.

Το προαναφερθέν κίνημα ουσιαστικά επιδιώκει να διαμορφώσει μια νέα σχολική πραγματικότητα. Σε αυτήν, να μεν συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, όμως ασφαλώς υπάρχει ειδική μέριμνα για παροχή εξατομικευμένων διδακτικών προτάσεων ώστε να καλυφθούν οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό και αναγκαίο παράγοντα, ο οποίος θα συμβάλει στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής πως είναι αυτός που θα εντοπίσει τις δυσκολίες του μαθητή, θα τις αποδεχθεί και στη συνέχεια θα δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, με στόχο του την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος ανά περίπτωση.

Σε ένα σχολείο φιλικά διακείμενο στη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνον κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά είτε διδάσκουν σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, είτε όχι, κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζουν, να αποδέχονται και να αντιμετωπίζουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με τον καλύτερο τρόπο. Αναφερόμαστε δηλαδή σε ένα σχολείο, το οποίο, στην καθολικότητά του, θα εφαρμόζει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να διευκολύνει και να ευνοεί την ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών με τις προαναφερθείσες διαταραχές (Swindon Borough Council, 2018).

Χρήζει ιδιαίτερης προτεραιότητας η δημιουργία κατάλληλου φιλικού κλίματος τόσο μέσα στην τάξη, όσο και εκτός αυτής. Μέσα σε ένα τέτοιο οικείο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός ευκολότερα θα μπορέσει να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον αυτά θα νιώθουν άνετα, γεγονός που είναι πιθανόν να αυξήσει και την ικανότητά τους για ορθότερη ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Στασινός, 2016). Ο διδάσκων τόσο μέσω της συνεχόμενης ενθάρρυνσης, όσο και με τη δημιουργία φιλικού κλίματος θα πετύχει ένα σημαντικότατο στόχο που δεν είναι άλλος από την ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης του μαθητή, στοιχεία καθοριστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2015).

Εν κατακλείδι, στα σχολεία τα οποία είναι φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία, υπάρχει μέριμνα όχι μόνο για την ενίσχυση του ίδιου του μαθητή αλλά και του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Burden, Griffiths&Norwich, 2005). Διότι, ασφαλώς και τα οικεία μέλη χρήζουν υποστήριξης, αλλά ενδεχομένως και καθοδήγησης, ώστε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να αποτελέσουν τους συνοδοιπόρους στην προσπάθεια επίτευξης βέλτιστων

αποτελεσμάτων. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται σπουδαιότερος όχι μόνο στη διδακτική διαδικασία αλλά και σε πολλαπλά επίπεδα.

3. Ενέργειες- δράσεις εκπαιδευτικών

Σε περιπτώσεις ειδικών διαταραχών ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να επιτύχει το καλύτερο αποτέλεσμα. Για να συντελεστεί κάτι τέτοιο, ειδικά στα πλαίσια του φιλικού προς τη δυσλεξία σχολείου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία κινήσεων και υψηλή κατάρτιση. Κρίνεται δηλαδή αναγκαία η επιλογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, τα οποία ήδη εφαρμόζονται, κάποιες φορές, στα τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη. Σημαντικότερη καθίσταται σε αυτό το σημείο η χρήση εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών (Τζουριάδου, 2011), δίνοντας έμφαση στη φωνολογική καλλιέργεια αυτών.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, καθίσταται αναγκαία η διαφοροποίηση των μαθητών, ούτως ώστε, ανά περίπτωση, να εφαρμοστούν όσο το δυνατόν πιο εξειδικευμένες στρατηγικές. Πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός εφόσον έχει γνώση του βαθμού αλλά και του είδους του ελλείμματος του μαθητή, να ορίσει τον επιδιωκόμενο στόχο και να εφαρμόσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές, αξιοποιώντας τις δεξιότητες των μαθητών του. Αρκετές είναι οι μέθοδοι, τις οποίες δύναται αυτός να εφαρμόσει, με κυριότερες ενδεχομένως την πολύ-αισθητηριακή μέθοδο και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Swindon Borough Council, 2018).

3.1 Πολύ-αισθητηριακή μέθοδος

Με την πολύ-αισθητηριακή μέθοδο, οι μαθητές θα είναι σε θέση να προσλάβουν και να αφομοιώσουν τη γνώση, χρησιμοποιώντας το συνδυασμό των αισθήσεών τους (Γιαννέλου, Κατζόλη & Τσούγη, 2016). Για παράδειγμα, μέσα στην τάξη η παρεχόμενη γνώση πρέπει να δίνεται με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και απτικών ερεθισμάτων. Ενώ, η μάθηση μέσω του τραγουδιού ή των παιχνιδιών, με την πραγματοποίηση ρυθμικών κινήσεων, αποτελεί μια εξίσου καλή επιλογή (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2015). Ένα άλλο παράδειγμα αναφέρεται στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο κρίνεται πως θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον για τα παιδιά να διαβάσουν για κάποια ιστορικά ευρήματα, να τα επισκεφθούν, να δουν αντίστοιχες παρουσιάσεις στον προβολέα, να περιηγηθούν εικονικά μέσα σε αυτά και στα μουσεία που τα φιλοξενούν (Μουρατίδη, 2015), καθώς και να αγγίξουν κάποια εκθέματα (αυτή η δυνατότητα είναι αρκετά συχνή στα Μουσεία του εξωτερικού).

Επιπλέον, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής πως, βάσει της γνωστικής ψυχολογίας, η μάθηση δύναται να επιτευχθεί μόνον με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Στασινός, 2016). Τέτοιες πρακτικές ενδεχομένως να περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή πειραμάτων ή ακόμα και την υπόδυση κάποιου ρόλου στα πλαίσια των ανθρωπιστικών μαθημάτων, όπως στο μάθημα

Αντιγόνη. Σε αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται να συμβάλει και η τεχνολογία με τα διάφορα λογισμικά της, που αφορούν την ανάγνωση, τα μαθηματικά καθώς και τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Ασωνίτης, 2016, 2020).

3.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μία άλλη μέθοδος που ο εκπαιδευτικός δύναται να ακολουθήσει είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτήν, δεν ακολουθείται απαραίτητα ό,τι *προστάζει* το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος, αλλά ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να επιλέξει ποιο τμήμα της ύλης θα είναι κατάλληλο για το μαθητή του, ανά περίπτωση. Καθοριστικής σημασίας αποτελεί η χορήγηση εξατομικευμένων φυλλαδίων με συγκεκριμένες ασκήσεις, ώστε κάθε φορά να αξιοποιούνται οι δεξιότητες των μαθητών και να μειώνονται τα ελλείμματα αυτών. Πέραν τούτων, υπάρχει η δυνατότητα, μέσω της άμεσης διδασκαλίας, να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, ούτως ώστε, κάθε φορά, να επιτυγχάνονται οι κλιμακούμενοι στόχοι που έχουν τεθεί από αυτόν (Cochrane, Gregory&Saunders, 2012). Πρέπει να διευκρινιστεί πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται απομόνωση του μαθητή, αλλά, απεναντίας, την ενσωμάτωσή του. Αυτή θα πρέπει να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της Συμπερίληψης.

3.3 Άλλες μέθοδοι

Επιπρόσθετα, μέσω της απλοποίησης και της επανάληψης, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να καταφέρει την πληρέστερη κατανόηση του μαθήματος. Ειδικότερα, με τη λεπτομερή επεξήγηση, καθώς και με την ανάλυση των όρων του μαθήματος, η εκπαιδευτική διαδικασία θα διευκολυνθεί (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2015). Ακόμα, σε ό,τι αφορά την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός δύναται να διαφοροποιήσει το κείμενο ώστε αυτό να είναι πιο εύληπτο από τους μαθητές του, δηλαδή να επιλέξει τα κατάλληλα χωρία, καθώς και να προσθέσει ή να αφαιρέσει ό,τι αυτός θεωρεί πως θα δυσχεράνει την αναγνωστική διαδικασία (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2015). Πέραν όμως του τρόπου, με τον οποίο θα αποκτηθεί η γνώση, σημαντικότερος καθίσταται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά και με την ενίσχυση της ψυχολογίας του μαθητή. Γι’ αυτό, θα πρέπει ο ίδιος πριν ακόμα ξεκινήσει να εφαρμόσει οποιαδήποτε διδακτική μέθοδο, να ενθαρρύνει και να παροτρύνει τους μαθητές του προς την επιλογή και την ολοκλήρωση ακόμα και των πιο δύσκολων φαινομενικά πράξεων. Μέσω λοιπόν της εφαρμογής των αρχών της συμπεριφοράς, με την προβολή δηλαδή σωστών προτύπων και την ενίσχυση των μαθητών του, ο καθηγητής θα επιτύχει τη θετική ανταπόκριση αυτών (Skinner, 2013). Εξάλλου, πολύ σημαντικό είναι ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν αυτό που στην πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός αναμένει από αυτούς αναφορικά με την κάθε άσκηση (γνωστική μέθοδος). Έτσι, αυτοί θα γνωρίζουν, κάθε φορά, τι ακριβώς θα πρέπει να απαντήσουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και δεν θα βιώνουν τόσο συχνά το αίσθημα της αποτυχίας (Κομίλη & Σίμος, 2003).

4. Πιθανά αποτελέσματα εκπαιδευτικών δράσεων

Με το συνδυασμό των παραπάνω τεχνικών πιστεύεται πως θα επιτευχθούν σε μεγάλο βαθμό οι προσδοκώμενοι στόχοι. Πιο συγκεκριμένα, με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός θα επιτύχει πληρέστερα να εστιάσει στις ανάγκες των μαθητών του. Μέσω των εξατομικευμένων ασκήσεων που θα του δίνονται, θα επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση του μαθητή εφόσον κάθε φορά θα μειώνονται οι αδυναμίες, με την επίλυση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων (British Dyslexia Association, 2015).

Επιπλέον, θα ενισχυθεί η ψυχολογία του μαθητή, εφόσον αυτός θα βιώνει συναισθήματα επιτυχίας, γεγονός που αποτελεί παράγοντα- κλειδί και συμβάλλει στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Εξάλλου, η αυτοπεποίθηση, την οποία σταδιακά ο μαθητής θα αποκτήσει είναι αυτή που θα τον βοηθήσει να υπερβεί τα εμπόδια. Επιπρόσθετα, με τις παραπάνω μεθόδους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα καταφέρουν να βελτιώσουν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αφού, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και της κατάλληλης αγωγής, αυτοί θα μπορέσουν να βελτιώσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και να επιτύχουν να συμπεριφέρονται όπως αρμόζει ανάλογα με το περιβάλλον, στο οποίο κάθε φορά θα βρίσκονται (Ανδρέου & Στατήρη, 2017).

Προφανώς, προκειμένου όλα τα παραπάνω να επιτευχθούν θα πρέπει εξαρχής να καταγράφεται και να λαμβάνεται υπόψη τόσο ο βαθμός γλωσσικής δυσκολίας του μαθητή, όσο και η ψυχολογική του κατάσταση, ούτως ώστε, με αυτά ως γνώμονα, να καταστεί δυνατός ο σχεδιασμός και της ανάλογης πρακτικής.

5. Συμπεράσματα

Τα σχολεία τα οποία είναι φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία έχουν συνήθως τα καλύτερα αποτελέσματα διότι, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιούν πλήθος τεχνικών τόσο μεμονωμένα, όσο και συνδυαστικά. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα βιώσουν από ενωρίς το αίσθημα της επιτυχίας, γεγονός που θα συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και θα τους φέρει πιο κοντά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και σε ό,τι αφορά το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Όπως είναι ήδη γνωστό, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως απόρριψη, ή άγχος, όταν δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γονιών τους. Αυτό όμως πρόκειται να διορθωθεί μέσω της ενημέρωσης που οι γονείς θα λαμβάνουν από το σχολείο, το οποίο πρόκειται να αποτελέσει και το βασικότερο όργανο στήριξης αλλά και καθοδήγησης αυτών.

Βεβαίως, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως εντός του σχολείου επιτυγχάνεται η καλλιέργεια όχι μόνον των παιδιών που χαρακτηρίζονται από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και αυτών με την τυπική ανάπτυξη. Επομένως, εφαρμόζοντας τις αρχές της Συμπερίληψης, σε συνδυασμό και με την ενεργό συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή

διαδικασία, είτε είναι τυπική, είτε άτυπη, θα επιτευχθούν σε μέγιστο βαθμό τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αναφερόμαστε ουσιαστικά σε ένα σχολείο το οποίο καλύπτει όλες τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του και είναι σε θέση όχι μόνο να ενσωματώσει, αλλά και να βελτιώσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, τα σχολεία που είναι φιλικά διακεείμενα στη δυσλεξία αναδεικνύονται μείζονος σημασίας εφόσον είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν το όραμα για ένα καλύτερο σχολείο. Εντός ενός τέτοιου περιβάλλοντος, όπως αναλύθηκε παραπάνω, μπορούν να υλοποιηθούν πρακτικές και να υιοθετηθούν ποικίλες στρατηγικές ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να αναδείξουν τον καλύτερό τους εαυτό. Ασφαλώς, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε πως σε κάθε εφαρμοσμένη πρακτική που υιοθετείται μέσα στην τάξη θα πρέπει να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση ώστε, μέσω των απαραίτητων διορθωτικών κινήσεων, να οδηγηθούμε τελικώς στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- British Dyslexia Association. (2015). *Resources for teachers*. Ανακτήθηκε από: <https://www.bdadyslexia.org.uk/services/dyslexia-friendly-awards/dyslexia-friendly-quality-mark-awards>
- Burden, B., Griffiths, C., & Norwich, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 147-165.
- Cochrane, K., Gregory, J., & Saunders, K. (Eds.). (2012). *Dyslexia Friendly Schools Good Practice Guide: Abridged Version*. Bracknell: The British Dyslexia Association.
- Pavey, E.L. (2010). *The structure of language: An introduction to grammatical analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Skinner B.F. (2013). *Περί συμπεριφορισμού*. (P. Μέλλον & E. Τσούκαρης, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- South Ayrshire Council. (2014). *Dyslexia Friendly Schools Handbook*. Ανακτήθηκε από: http://www.eps.south-ayrshire.gov.uk/images/DFS_Handbook.pdf
- Swindon Borough Council. (2018). *Dyslexia Friendly Schools*. Ανακτήθηκε από: https://www.swindon.gov.uk/info/20070/special_educational_needs/416/dyslexia_friendly_schools/1
- Ανδρέου, Ε., & Στατήρη, Β. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 1-26.
- Ασωνίτης, Γ.Χ. (2016). Η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα της Αστρονομίας με παράθεση προγραμμάτων προσομοίωσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(1), 113-126.

- Ασωνίτης, Γ.Χ. (2020). Λογισμικό GeoGebra: Διδακτική πρόταση για την εκμάθηση των «σχετικών θέσεων δυο κύκλων» του μαθήματος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας Α' Γενικού Λυκείου. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 8(2), 241-256.
- Βίντου, Α., & Γεωργοβρεττάκου, Σ. (2015). Τρόποι υποστήριξης και εκπαίδευσης μαθητών με δυσλεξία. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015* (σσ. 1521-1527). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Γιαννέλου, Π., Κατζόλη, Δ.Ε., & Τσούγη, Φ.Β. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επίμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1468-1477). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Κομίλη Α., & Σίμος, Π. (2003). Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη. Στο Π. Βορριά, Μ. Ντάβου & Ζ. Παπαληγούρα (Επιμ. Σειράς), *Σειρά Α: Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μουρατίδη, Δ. (2015). *Μουσείο Σολωμού- εικονική περιήγηση*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 14, 2019, από <http://iivw.di.ionio.gr/>
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες:
Υποστηρίζοντας τον Εκπαιδευτικό**

Effective teaching practices for students with Learning Difficulties: Assisting Educators

Βασιλική Ιωαννίδη, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΣΕΠ, Δρ Παιδαγωγικής/“Ειδική Αγωγή”,
vioannidi@windowslive.com*

Ασημίνα Ρήγα, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΣΕΠ, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, mina_riga@yahoo.gr*

Vasiliki Ioannidi, *Hellecic Open University, Dr. in Pedagogy/“Special
Education”,vioannidi@windowslive.com*

Asimina Riga, *Hellecic Open University, Dr. of Special Education, mina_riga@yahoo.gr*

Abstract: Learning Difficulties undeniably constitute a core element of the educational process given that they are often associated with school failure. The purpose of this paper is to present, describe and thus make readers deeply aware of specific learning difficulties. At the same time, certain ways of educational intervention and support are recorded, with a greater emphasis placed upon teaching adaptations. Further, the present article addresses the inclusion of students with special learning difficulties, with clear reference made to specific fruitful inclusive teaching practices.

Keywords: Learning difficulties, educational intervention, inclusive education, fruitful practices

Περίληψη: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς συχνά συνδέονται και συσχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Σκοπός της παρούσας θεωρητικής διερεύνησης είναι η παρουσίαση, η περιγραφή και η κατανόηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, καταγράφονται τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης και υποστήριξης, με έμφαση στις προσαρμογές της διδασκαλίας. Επίσης, θα γίνει αναφορά στη Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μάλιστα από την οπτική καλών πρακτικών συνεκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, εκπαιδευτική παρέμβαση, Συμπερίληψη, καλές πρακτικές

Εισαγωγή

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), είτε ειδικές, είτε πιο γενικευμένες, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να προσεγγίσει τη μάθηση επαρκώς. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι τα παιδιά να εκδηλώνουν άγχος και αμηχανία και να νιώθουν πολλές φορές έντονη αποστροφή για τη

μάθηση με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη σχολική τους επίδοση και την αυτοεκτίμησή τους (Τζιβνίκου, 2015). Επομένως, είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να παρατηρεί τους μαθητές του και να αναζητά την αιτία των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, να προβαίνει σε μια ολοκληρωμένη και σαφή καταγραφή του προφίλ του που θα μπορεί να οδηγήσει σε μια άρτια και στοχευόμενη παρέμβαση.

Στο πλαίσιο αυτό, όσο πιο σαφείς είναι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές καθώς και οι στρατηγικές μάθησης, γνωστικές και μεταγνωστικές (Westwood, 2004), τόσο πιο ουσιαστική θα είναι η πρόσβαση των μαθητών/τριών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης με στόχο τη Συμπερίληψή τους (Heward, 2011). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να αλλάξουν τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, μετατρέποντας τη σχολική και διδακτική τάξη σε χώρο πραγματικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι η παρουσίαση, η περιγραφή και η κατανόηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, καταγράφονται τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης και υποστήριξης, με έμφαση στις προσαρμογές της διδασκαλίας. Επίσης, επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της Συμπερίληψης όλων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα από την οπτική καλών πρακτικών συνεκπαίδευσης.

• **Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι μια διαταραχή της μάθησης, η οποία συναντάται πολύ συχνά στους μαθητές. Τα παιδιά αυτά έχουν σημαντικές δυσχέρειες στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα εμφανίζοντας αδυναμίες στην ανάγνωση, την κατανόηση και τη συγγραφή γραπτού λόγου (Γάκης, Καμπυλαυκά, & Πολυχρόνη, 2014· Ioannidi & Samara, 2019). Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015), πρόκειται για ένα σύνολο ετερογενών διαταραχών που εμφανίζονται ως δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και στην επιχειρηματολογία και στα μαθηματικά. Έχουν νευροβιολογική βάση, επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και είναι εμφανείς σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων με ΜΔ. Επιπλέον, είναι πιθανό να έχουν περισσότερες από μία δυσκολία μάθησης και να εμφανίζουν εξαιρετικά διαφοροποιημένα προβλήματα, απαιτώντας διαρκή αναζήτηση και αξιολόγηση τρόπων διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Βασικοί τύποι ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι (Τζιβνίκου, 2015, σελ. 31 κ.ε.):

- Η δυσλεξία: ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρολογικής προέλευσης που σχετίζεται με την ακριβή αναγνώριση λέξεων, τη γραφή, την ορθογραφία και τις ικανότητες αποκωδικοποίησης.
- Οι δυσκολίες στην Ανάγνωση: εντοπίζονται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης από την ανάγνωση (Νικολόπουλος, 2016). Πρόκειται για ειδική

μαθησιακή δυσκολία αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση που οδηγεί στην αναγνωστική υποεπίδοση.

- Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης / Δυσορθογραφία / Δυσγραφία: Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ορθογραφίας παρά την επαρκή εκπαίδευση και το φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης (Döhla, Willmes, & Heim, 2018). Συνδέεται στενά με τη διαταραχή της ανάγνωσης και μπορεί να συνυπάρχει με αυτήν ή να εμφανίζεται ως ανεξάρτητη διαταραχή (Döhla et. al., 2018). Τόσο στη διαταραχή της ανάγνωσης όσο και της γραπτής έκφρασης, εμφανίζονται κοινά υποκείμενα ελλείμματα στη φωνολογική (Döhla et. al., 2018) και στη μορφολογική επίγνωση (Tsesmeli, & Seymour, 2009). Τα παιδιά με διαταραχή γραπτής έκφρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ευανάγνωστη γραφή και στην καλλιγραφία, παραλείπουν ή αντιστρέφουν γράμματα ή συλλαβές και κάνουν πολλά ορθογραφικά και γραμματικά λάθη (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται στη χρήση πεζών-κεφαλαίων, κάνουν λάθη στη στίξη και στον τονισμό και η γραφή με το χέρι είναι ιδιαίτερα κοπιώδης για αυτά (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015). Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη χωρική οργάνωση στο χαρτί (Τζιβινίκου, 2015), δεν διατηρούν τα απαιτούμενα κενά ανάμεσα στις λέξεις (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020), και εμφανίζουν αδυναμίες στη σύνταξη, στην ορθογραφία και στο λεξιλόγιο (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015). Επιπλέον, κάποιες φορές παρουσιάζεται το φαινόμενο των «νεογραφισμών», δηλαδή γράμματα «κολλημένα» μεταξύ τους (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).
- Η δυσαριθμησία: πρόκειται ειδική μαθησιακή δυσκολία που περιλαμβάνει δυσκολίες στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών και συμβόλων, αριθμητικών πράξεων και προβλημάτων, χρηματικών συναλλαγών, χρονικών ακολουθιών γεγονότων, υπολογισμών, νοητικών στρατηγικών για επίλυση προβλημάτων, κ.λπ.
- Η ειδική γλωσσική διαταραχή ή αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία αναφέρεται σε απρόσμενες, σοβαρές δυσκολίες στους τομείς της γλώσσας (μορφή, σύνταξη, περιεχόμενο, χρήση) από την προσχολική ηλικία και αποτελεί ανεπάρκεια στις ικανότητες του προφορικού και γραπτού λόγου με προβλήματα στο μορφοσυντακτικό μέρος του λόγου και κατόπιν στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Η εξελικτική διαταραχή συντονισμού / Δυσπραξία (σύνδρομο αδέξιου παιδιού ή εξελικτική δυσπραξία ή παιδιά με αντιληπτικο-κινητικές δυσκολίες ή ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία): δυσκολία οργάνωσης και προγραμματισμού της κινητικής δραστηριότητας, όπως δυσκολίες λεπτής κινητικότητας (π.χ. συντονισμός δακτύλων) και αδρής κινητικότητας (π.χ. σκαρφάλωμα, τρέξιμο), καθώς και οπτικο-κινητικά προβλήματα (π.χ. προβλήματα στη ζωγραφική, στο πιάσιμο μικρών αντικειμένων).
- Μη λεκτικές ΜΔ: διαταραχή που χαρακτηρίζεται από διαφορά σε υψηλότερου επιπέδου λεκτικές δεξιότητες (π.χ. ευφράδεια, εκτενές λεξιλόγιο, ορθογραφικές

δεξιότητες, κ.λπ.) και πιο αδύναμες κινητικές, οπτικο-χωρικές και κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δυσκολία ερμηνείας σε εκφράσεις προσώπου και γλώσσας του σώματος, καλού συντονισμού, κ.λπ.).

- **Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και αποτελεσματική διδασκαλία: Καλές πρακτικές**

Ως καλή πρακτική στην εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ είναι η σαφής διδασκαλία, η χρήση ενισχύσεων του περιεχομένου και διδασκαλία στρατηγικών μάθησης (Rowe, 2006). Παράλληλα, ιδιαίτερα αποτελεσματική θεωρείται η σαφής και άμεση διδασκαλία γνώσεων-στόχων ή δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές γνωρίζουν αναλυτικά τι πρέπει να κάνουν, εξασκούνται με βάση την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και έχουν ευκαιρίες για μετέπειτα εφαρμογή. Ως ενισχύσεις του εκπαιδευτικού περιεχομένου θεωρούνται τα διαγράμματα οργάνωσης, οι στρατηγικές λήψης σημειώσεων και οι μνημονικές στρατηγικές, σαφώς καθιστούν πιο προσβάσιμο το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε μαθητές με ΜΔ (Ρήγα & Ιωαννίδη, 2020). Επομένως, η αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών μάθησης βοηθούν τους μαθητές στο να καθοδηγούν τον εαυτό τους με επιτυχία και να ξεπερνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Αναμφισβήτητα, η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας είναι καταλυτικός παράγοντας στην εκπαίδευση ενός μαθητή με ΜΔ (Heward, 2011, σελ.187). Πιο ειδικά, σύμφωνα με τους Elliott et al. (2008, σελ. 742-743): Η αποτελεσματική διδασκαλία και δη μαθητών με ΜΔ χρήζει σαφήνεια μαθήματος, ποικιλομορφία στις διδακτικές μεθόδους, προσανατολισμό στο έργο και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, έπαινο των μαθητών και αναστοχασμό. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας απαιτεί καθαρά διατυπωμένους στόχους, οι οποίοι θα δίδουν νόημα στη μάθηση και θα παρέχουν ένα πλαίσιο προγραμματισμού, παράδοσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι διδακτικές προσεγγίσεις βασίζονται στην άμεση, έμμεση ή διερευνητική διδασκαλία. Ωστόσο, είναι σημαντικό η διδασκαλία να είναι συμβατή τόσο με τους στόχους όσο και με τα διαθέσιμα υλικά. Τέλος, η χρήση επαίνου αποτελεί ισχυρό εργαλείο της διδακτικής πρακτικής και ενίσχυσης του μαθητή.

Επίσης, είναι σκόπιμο να σημειώσουμε ότι η διδασκαλία και η μάθηση μαθητών με ΜΔ μπορεί να διευκολυνθεί από την τεχνολογική εξέλιξη (Riga, Anastassiou & Andreou, 2017). Ως εκ τούτου, εστιάζουμε σε στρατηγικές που βασίζονται στην τεχνολογία, όπως οπτικοακουστική παρουσίαση εννοιών, διδασκαλία υποβοηθούμενη από Η/Υ προκειμένου ο μαθητής να οικειοποιείται γνωστικά τη διδακτική ύλη (π.χ. λογισμικό εξάσκησης, concept maps), χρήση και ανακάλυψη της μάθησης μέσω του παγκόσμιου ιστού και της εικονικής πραγματικότητας (Riga & Papayiannis, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση της διδακτέας ύλης αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητος ο τονισμός των βασικών εννοιών μιας διδακτικής ενότητας ή ενός μαθήματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

(πρβλ. Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, 2010; Οικονομίδου, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα (Elliott et al., 2008) στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως στην ανάγνωση, ως βασικές έννοιες θεωρούνται η φωνολογική επίγνωση και η αλφαβητική κατανόηση. Αντίστοιχα, στα μαθηματικά, βασικές έννοιες είναι οι αναλογίες, ο υπολογισμός, το εμβαδόν και τα κλάσματα. Η αποτελεσματική παράδοση των βασικών εννοιών απαιτεί ξεκάθαρη στρατηγική, διαβαθμισμένη προσέγγιση και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, καθώς και δομημένες συνεδρίες ανασκόπησης. Οι συνεδρίες ανασκόπησης της ύλης εμπεριέχουν αθροιστική παρουσίαση πληροφοριών σε δραστηριότητες, κατανεμημένη εξάσκηση μεταξύ νέας και παλιάς διδακτικής ύλης, εξάσκηση σε ποικίλα παραδείγματα και εξάσκηση στην ταχύτητα χρόνου. Τέλος, οι δραστηριότητες και οι εργασίες για το σπίτι αποτελούν βασικό μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας, διότι βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Προκειμένου η εκπαιδευτική παρέμβαση να είναι αποτελεσματική συστήνεται η οργάνωση της διδασκαλίας να ακολουθεί τρεις βασικούς άξονες με τις επιμέρους παραμέτρους τους. Αυτοί είναι: 1. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας 2. Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή 3. Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, πριν από τη δημιουργία οποιουδήποτε προγράμματος ή διευκόλυνσης είναι αναγκαίο να εντοπιστούν τα ελλείμματα του μαθητή.

- **Ενταξιακή εκπαίδευση: καλές πρακτικές**

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθορίζεται σημαντικά από την ορθότητα αλλά και το βαθμό των ποικίλων αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας εντός και εκτός σχολικής τάξης, όπως οι αποφάσεις για την επιλογή των διδακτικών μεθόδων, τον έλεγχο και την αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή και την κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης. Η απαιτητική διαδικασία λήψης διδακτικών αποφάσεων γίνεται ακόμη πιο απαιτητική, όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, δηλαδή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ιδιαιτερότητα στη λήψη διδακτικών αποφάσεων για τους μαθητές αυτούς έγκειται στο γεγονός ότι η διδασκαλία αποσκοπεί στα ίδια επιτεύγματα που αφορούν όλους τους μαθητές, ωστόσο χρήζει τροποποίησης και προσαρμογής βάσει των μη τυπικών τρόπων γνωστικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό, οι επαγγελματίες και λειτουργοί ειδικής αγωγής είναι σκόπιμο να αναζητούν πολλές και σημαντικές διδακτικές αποφάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής μέσα από διεθνή δίκτυα συνεργασίας και σχολικής συμπερίληψης (<https://inclusiveschools.org/category/resources/inclusion-basics/>).

Ειδικότερα, για να αυξηθούν οι ευκαιρίες υποστήριξης μαθητών με ΜΔ και μη στη γενική τάξη, σήμερα γίνεται λόγος για προσεγγίσεις, όπως *Καθολικός Σχεδιασμός ή Σχεδιασμός για Όλους, Τροποποιήσεις και Προσαρμογές της Διδασκαλίας, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Υποστηρικτική τεχνολογία*, αλλά και διδακτικές πρακτικές όπως η *ενίσχυση των γνωστικών και*

συναισθηματικών χαρακτηριστικών, η ενίσχυση μαθηματικών δεξιοτήτων και της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες, η ενίσχυση του γραπτού λόγου με την παράλληλη αξιοποίηση διαδικαστικών διευκολύνσεων καθώς και της αναγνωστικής ευχέρειας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πιο αναλυτικά, σε ένα πλαίσιο καλών πρακτικών ενταξιακής εκπαίδευσης μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής: Ο Καθολικός Σχεδιασμός (Universal Design for Learning – UDL) βασίζεται στις εξής αρχές για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής προσέγγισης (Connell et al., 1997, όπως αναφ. στο: Τζιβινίκου, 2015, σελ. 109): ποικιλία και ευελιξία στους τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών και της εμπλοκής των μαθητών, εναλλακτικές επιλογές έκφρασης, σαφήνεια και ευχρηστία, ανοχή στα λάθη, ελαχιστοποίηση της σωματικής προσπάθειας, καταλληλότητα των μεγεθών και διευκολυντικοί χώροι.

Στις τροποποιήσεις και τις ελάχιστον προσαρμογές της διδασκαλίας περιλαμβάνονται οι τροποποιήσεις των διδακτικών στόχων, της μεθόδου και του υλικού. Για παράδειγμα, αναφορικά με την τροποποίηση των διδακτικών στόχων, ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές τη σύνθεση κειμένου με πέντε νέες λέξεις, ενώ στον μαθητή με ΜΔ του δίδει την ευκαιρία να επιλέξει τρεις από τις πέντε νέες λέξεις. Αναφορικά με την τροποποίηση μεθόδου, ο εκπαιδευτικός αναθέτει ατομικές εργασίες σε όλους τους μαθητές στην έκθεση-«σκέφτομαι και γράφω» και ομαδική εργασία σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με και χωρίς ΜΔ, υποβοηθούμενη απ’ αυτόν. Αναφορικά με την τροποποίηση του διδακτικού υλικού, επιλέγει τις σημαντικότερες ασκήσεις σε ένα μάθημα, προσθέτει στοιχεία (π.χ. ηχητικά ντοκουμέντα, εικόνες, κ.λπ.) ή δημιουργεί περισσότερες ασκήσεις για περισσότερη εξάσκηση του μαθητή (Τζιβινίκου, 2015, σελ. 117-118).

Στις μείζονες προσαρμογές της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, οι τροποποιήσεις γίνονται στο πλαίσιο της παράλληλης διδασκαλίας και των παράλληλων διδακτικών στόχων. Οι τροποποιήσεις αυτές πραγματοποιούνται στο ίδιο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων/ μαθημάτων με τους μαθητές της γενικής τάξης, προσαρμόζοντας όμως την εννοιολογική απαίτηση του μαθήματος σε χαμηλότερο επίπεδο, π.χ. απλοποίηση λεξιλογίου χωρίς να αλλοιώνεται το περιεχόμενο του κειμένου. Ως εκ τούτου, μέσα από την ευελιξία των διδακτικών πρακτικών (π.χ. λιγότερη ορθογραφία για το σπίτι, προφορική αξιολόγηση αντί των γραπτών, μικρή ομαδοποίηση μαθητών κ.ά.), διευκολύνεται η συμμετοχή και διευρύνεται η ένταξη παιδιών με ΜΔ. Υποστηρικτικό ρόλο μπορεί να παίξει και η προσαρμοσμένη τεχνολογία (π.χ. Η/Υ, χρωματιστοί υπογραμμιστές, ηλεκτρονικές συσκευές και e-book, κ.ά.) στη μαθησιακή διαδικασία (Τζιβινίκου, 2015, σελ. 118-119, 132).

Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να αναφερθεί η σημασία των διαδικαστικών διευκολύνσεων στη διαδικασία της μάθησης και συγκεκριμένα κατά την προσπάθεια προαγωγής της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου για τη βελτίωση των συγγραφικών και μηχανιστικών ικανοτήτων των μαθητών (Σπαντιδάκης, 2005). Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις παρέχουν οδηγίες και νύξεις στο μαθητή που βοηθούν στην παρακολούθηση και έλεγχο της διαδικασίας της γραφής, καθώς και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (σχεδιασμός, καταγραφή, επανέλεγχος). Περιλαμβάνουν νοητικούς χάρτες,

μνημονικά βοηθήματα με τη μορφή ακρωνυμίων, φύλλα εργασίας-οδηγούς, κλειδες αυτοελέγχου, κάρτες με ερωτήσεις & νύξεις για κάθε στάδιο συγγραφής. Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις βαθμιαία πρέπει να αποσύρονται, στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, ώστε να προάγεται σταδιακά η συγγραφική -μαθησιακή αυτονομία του μαθητή (Bereiter & Scardamalia, 1987· Englert, 2009· Graham & Perin, 2007, όπ. αναφ. στην Πρίντζη & Πολυχρόνη, 2016; Σπαντιδάκης, 2005).

Τέλος, το πλαίσιο παρέμβασης του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να στηρίζεται σε α) Θεωρίες μάθησης και σε β) Ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Ειδικότερα, όπως στις ιατρικές επιστήμες έτσι και στις ανθρωπιστικές, η αποτελεσματικότητα ή μη μιας παρέμβασης κρίνεται βάσει επιστημονικά τεκμηριωμένων ενδείξεων/αποδείξεων. Με τον όρο «επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις» εννοούμε μεθόδους και παρεμβάσεις στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, η αποτελεσματικότητα των οποίων έχει ελεγχθεί ερευνητικά (Τζιβνίκου, 2015).

Συμπερασματικά, η σχεδίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης είναι σημαντικό να βασίζεται στις αρχές που διέπουν παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά με ΜΔ. Οι δραστηριότητες χρειάζεται να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή και οι στόχοι να είναι εξατομικευμένοι, επιχειρώντας να αντιμετωπιστούν οι κυριότερες ελλείψεις του. Ακόμη, βασικό μέλημα αποτελεί ο σταδιακά μειωμένος ρόλος του εκπαιδευτικού σε κάθε δραστηριότητα, με στόχο την αυτονόμηση του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός δύναται μέσα από μοντελοποιημένα παραδείγματα να συμβάλει στην εκμάθηση στρατηγικών, ώστε να τις κατανοήσει και να τις εφαρμόσει ο μαθητής. Παρέχεται, τέλος, συστηματική ανατροφοδότηση και συνεχής επιβράβευση στον μαθητή, στοιχεία απαραίτητα κατά τη διδασκαλία ατόμων με ΜΔ.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, υπάρχουν πολλοί μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ΜΔ. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικής αγωγής και παρά την επαρκή νοημοσύνη παρουσιάζουν ελλείμματα επίδοσης σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Η εκπαιδευτική ενδυνάμωσή τους είναι βασική συνιστώσα μιας ενταξιακής εκπαίδευσης και σχολικής συμπερίληψης υπό την οπτική γνωστικών, ήπιων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Riga, Ioannidi & Parayiannis, 2021).

Η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας είναι υψίστης σημασίας και πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφή διδασκαλία, χρήση ενισχύσεων του περιεχομένου (διαγράμματα οργάνωσης, μνημονικές στρατηγικές, σημειώσεις, κ.λπ.) και κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, οι οποίες οδηγούν τους μαθητές σε επιτυχή έργα. Η σαφής διδασκαλία είναι άμεση σε επίπεδο γνώσης-στόχου-δεξιότητας.

Οι προσαρμογές στη διδασκαλία και την αξιολόγηση με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι απαραίτητες, καθώς οι μαθητές βλέπουν τι πρέπει να κάνουν, έχοντας ευκαιρίες εξάσκησης, ανατροφοδότησης και εμπέδωσης της ύλης των γνωστικών αντικειμένων. Όπως σημειώνεται, η αντιμετώπιση των ΜΔ και η διαμόρφωση της διδασκαλίας με βάση τη διδακτική αξιολόγηση αναδεικνύουν τον άκρως σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν την αποκλειστική δυνατότητα να αλλάξουν την πορεία των μαθητών/τριών τους. Είναι οι μόνοι που διαθέτουν την καθολική εικόνα της μάθησής τους σε καθημερινή βάση και μέσα από πολλαπλές μαθησιακές δραστηριότητες. Είναι αυτοί που αναγνωρίζουν την τροποποίηση της μαθησιακής συμπεριφοράς τους σε σχέση με τις προσαρμογές της διδασκαλίας (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007-2013, σελ. 311).

Τέλος, σχετικά με τις επιστημονικά τεκμηριωμένες παρέμβασης αναδεικνύεται η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα ποικίλων μοντέλων εκπαίδευσης/παρέμβασης (ιδιαίτερα για παιδιά σχολικής ηλικίας) καθώς η σημασία σαφέστερης διερεύνησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ του είδους της παρέμβασης και των εξατομικευμένων δυσκολιών (διαφορετικές προσεγγίσεις είναι αποτελεσματικές για διαφορετικά παιδιά).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. ΙΕ', τχ. 57, σσ. 5-30.
- Βλάχου, Π., & Πατσιούδη, Α. (2015). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), σσ. 288-301. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/172>. (ημερομηνία πρόσβασης 14/12/2020).
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2014, Ιούνιος). *Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης*. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/283> (ημερομηνία πρόσβασης 12/12/2020).
- Döhla, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in psychology*, 9, 2006. Ανακτήθηκε από: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02006/full>. (ημερομηνία πρόσβασης 25/11/2020).
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική*

Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Σόλμαν, Μ., Καλύβα, Ε., (μτφ.), Λεοντόρη, Α. (επιμ.). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Λυμπεροπούλου, Χ. (μτφ.). Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ.Μ. (επιμ.). Αθήνα: επιστ. εκδ. Τόπος. Ioannidi, V., Samara, E. (2019). Children with learning difficulties and conditions of school inclusion. A brief report and a constant challenge of inclusive education. *European Journal of Education Studies*, 6, 3, 1-19. ISSN: 2501-1111. ISSN-L: 2501-1111. Available at: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2462>

Μέτα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 707-720. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2716>. (ημερομηνία πρόσβασης 26/10/2020).

Νικολόπουλος, Δ. (2016). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιστ. Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 385-453). Αθήνα: Τόπος.

Οικονομίδου, Ζ. (χ.χ.). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/15485997/%CE%9F_%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82 (ημερομηνία πρόσβασης 2/1/2021).

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος. Θεσσαλονίκη: εκδ. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007-2013). Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες. Στο: *Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σελ. 267-311). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΕΣΠΑ.

Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ. 153–174.

Ρήγα, Α. Ιωαννίδη, Β. (2020). Μνημονικές και γνωστικές στρατηγικές παιδιών προσχολικής ηλικίας, *i-teacher*, 25, 46-54. https://www.researchgate.net/publication/346496613_Mnemonikes_kai_gnostikes_strategikes_paidion_proscholikes_elikias

Riga, A., Ioannidi, V., Papayiannis, N. (2021). Social Stories and Digital Literacy Practices for Inclusive Education. *European Journal of Special Education Research*, 7, 2, 119-141. ISSN: 2501-2428. ISSN-L: 2501-2428. Available at: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/3773/6409>

Riga, A. & Papayiannis, N. (2015). Investigating the impact of Concept Mapping Software on Greek students with Attention Deficit (AD). *International Journal of Education*,

Information and Communication Technologies, 11, σσ. 37-49.

- Riga, A., Anastassiou, F. & Andreou, G. (2017). Enhancing the Language Literacy Skills of Children with Specific Learning Difficulties; A Review on the Use of Technology and the Application of Innovative Teaching Methods. *European Journal of Educational Sciences*, EJES September 2017 edition Vol.4, No.3 ISSN 1857- 6036.
- Rowe, K. (2006) Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11:3, σσ. 99-115, DOI: 10.1080/19404150609546813
- Σπαντιδάκης, Ι. (2005). Προβλήματα Γραπτού Λόγου. Εισήγηση στο πλαίσιο του προγράμματος: "Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας". Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1072&bitstream=1072_01#page/1/mode/2up (ημερομηνία πρόσβασης 26/10/2020).
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.kallipos.gr Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100 (3), σσ. 565-592. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Styliani_Tsesmeli/publication/23490055_The_effects_of_training_of_morphological_structure_on_spelling_derived_words_by_dyslexic_adolescents/links/5b5505540f7e9b240ffd6b08/The-effects-of-training-of-morphological-structure-on-spelling-derived-words-by-dyslexic-adolescents.pdf. (ημερομηνία πρόσβασης 25/10/2020).
- Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties. A handbook for teachers*. ACER Press. Australian Council for Educational Research.
- Inclusive Schools Network. <https://inclusiveschools.org/category/resources/inclusion-basics/> (ημερομηνία πρόσβασης 14/12/2020).

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό.

Teachers’ beliefs and attitudes towards adapted physical activity and inclusive education of students with disabilities.

Ευανθία Πανάγου, *Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολόγος, MSc, evita.panagou95@gmail.com*

Στυλιανός Καπρίνης, *Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, PhD, MSc, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό - ΕΕΠ ΤΟΔΑ skaprinis@uop.gr*

Evanthia Panagou, *Department of Sports Organization and Management, University of Peloponnese, Philologist, MSc, evita.panagou95@gmail.com*

Stylios Kaprinis, *Department of Sports Organization and Management, University of Peloponnese, PhD, MSc, Special Teaching Staff, skaprinis@uop.gr*

Abstract: The term of inclusive education is gaining more and more ground in the Modern Greek educational system. The integration of children with disabilities and special educational needs in Education is a necessity for removing barriers to their participation in social becoming. The Physical Education lesson should be taught in such a way that all children participate, providing them with incentives to participate in physical activity and sports in general. The school, and in particular the teachers of children with disabilities, are called upon to play an important role. In the present project, using the semi-structured interview method, the views and perceptions of ten (10) Special Education and Training Teachers and Special Educational Staff regarding the participation of children with disabilities and special educational needs in physical activity and sports were recorded. The results showed that Teachers are positive about the application of inclusion, considering that this also enhances the quality of life of children. However, financial and family reasons keep students with disabilities away from sports activities, while the Greek State has not taken the necessary measures to integrate students with disabilities into sports.

Keywords: Students with Disabilities, Teachers’ Beliefs, Inclusion, Adapted Physical Activity.

Περίληψη: Η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά αναγκαιότητα για την άρση των φραγμών συμμετοχής, την ενδυνάμωση και την κοινωνική τους ένταξη. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να προωθήσει την έννοια της ισότητας, να άρει κοινωνικούς αποκλεισμούς και να προάγει τα κίνητρα συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο παρακίνησης καλείται να λάβει η σχολική κοινότητα και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με αναπηρίες. Στην παρούσα εργασία, με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, καταγράφηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις δέκα

εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αλλά και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην φυσική δραστηριότητα και τον αθλητισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης, θεωρώντας ότι έτσι ενισχύεται και η ποιότητα ζωής των παιδιών. Ωστόσο, οικονομικοί και οικογενειακοί λόγοι κρατούν μακριά τους μαθητές με αναπηρία από αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διαχείριση του σχολικού αθλητισμού των ΑμεΑ στη χώρα μας, δεν απαντά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Η ελληνική Πολιτεία οφείλει να εξασφαλίσει προσβάσιμες εγκαταστάσεις, κατάλληλο εξοπλισμό και ποιοτικά αθλητικά προγράμματα προς όφελος των πολιτών με αναπηρίες.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές με αναπηρία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, συμπερίληψη, φυσική αγωγή..

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O, 2011) το 15% του πληθυσμού της γης ζει με κάποια μορφή αναπηρίας, εκ των οποίων ένας εκτιμώμενος αριθμός μεταξύ 93 και 150 εκατομμυρίων αφορά σε παιδιά με αναπηρίες (Disabled World, 2020). Η κατάσταση της αναπηρίας περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαταραχών μεταξύ των οποίων αισθητηριακές, κινητικές, νοητικές, ψυχολογικές και τα άτομα που πλήττονται, συχνά χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση για να αναπτύξουν τις ικανότητες τους (Sherrill, 2004). Παρ’ όλα αυτά, η αναπηρία είναι ελάχιστα κατανοητή από την πλειοψηφία των ανθρώπων ενώ ακόμη και κρατικές οντότητες απέχουν πολύ από το επιθυμητό πλαίσιο άσκησης πολιτικής για την ενδυνάμωση, ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Η δυσχερής κατάσταση, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα μιας σειράς εμποδίων που κατασκευάζονται στους κόλπους της κοινωνίας οι οποίοι παρεμποδίζουν την ισότιμη πρόσβαση των ΑμεΑ στο κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2013). Ειδικά για την κατηγορία των παιδιών με αναπηρίες η ενδυνάμωση τους εξαρτάται από την συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (ISCED, 2011). Στο σχολικό περιβάλλον, η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία μπορεί να προωθηθεί με εξαιρετικό τρόπο μέσα από την ισότιμη συμμετοχή τους στις αθλητικές δραστηριότητες και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Liebermanetal, 2004; Sherrill, 2004). Η σωματική άσκηση των ΑμεΑ τόσο με τη μορφή της σχολικής φυσικής αγωγής όσο και με την διάσταση του εξωσχολικού αθλητισμού πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο όχι μόνο των πολιτικών για τον αθλητισμό, αλλά και εκείνων που αφορούν την εκπαίδευση, την κοινωνική πολιτική και τις πολιτικές υγείας μιας χώρας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. Επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές που

αφορούν στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και της άθλησης των ΑμεΑ στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Διεθνείς πολιτικές για την Προσαρμοσμένη Φυσική Άσκηση και τον Αθλητισμό των Ατόμων με Αναπηρία

Ο αθλητισμός μπορεί να αποτελέσει κρίσιμο και αποφασιστικό παράγοντα συμπερίληψης και κοινωνικής ένταξης (White Paper on Sports, 2007), να προάγει την κοινωνική συναναστροφή των ατόμων με αναπηρία και να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή (European Disability Strategy 2010-2020). Το δικαίωμα των πολιτών με αναπηρία για σωματική άσκηση και φυσική αγωγή κατοχυρώνεται θεσμικά ήδη από το 1978 και τον Διεθνή Καταστατικό Χάρτη της UNESCO (UNESCO, 1978) ένα κείμενο με δεσμευτικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλα τα μέλη-κράτη του Ο.Η.Ε. Στο άρθρο 30 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2006) με τίτλο «Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή, την αναψυχή, τον ελεύθερο χρόνο και τον αθλητισμό» αναγνωρίζεται ότι ο αθλητισμός καταρρίπτει τα στερεότυπα και τα κοινωνικά εμπόδια με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία. Τα κράτη-μέλη δεσμεύονται μέσω της Σύμβασης να προσφέρουν ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής και συμπερίληψης των ΑμεΑ στην αθλητική ζωή.

Ομοίως, στον πυρήνα των διακηρύξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζεται ότι ο αθλητισμός συμβάλλει στην κατάργηση των κοινωνικών φραγμών (European Commission, 2011). Στο κείμενο “Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό” η ΕΕ υποστηρίζει και ενθαρρύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρία στην άθληση. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020 έρχεται να εισαγάγει τον αθλητισμό ως βασικό παράγοντα που θα επιρρώσει την συμμετοχή των ΑμεΑ στα κοινωνικό-πολιτιστικά δρώμενα και θα καταστείλει τις διακρίσεις, ενώ ταυτόχρονα θέτει το ζήτημα των απαραίτητων υποδομών που πρέπει να δημιουργηθούν για την προσβασιμότητα των ΑμεΑ και για την υλοποίηση αθλητικών, ψυχαγωγικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων. Το 2006 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Council of Europe, 2006) αποφάσισε να προωθήσει το σχέδιο δράσης REC σχετικά με την προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ στην Ευρώπη. Σκοπός οι ίσες ευκαιρίες, η ισότιμη συμμετοχή, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και η αξιοπρέπεια των ΑμεΑ. Μεταξύ άλλων τομέων της κοινωνικής ζωής, έμφαση δίνεται και στην Εκπαίδευση, που οφείλει να είναι προσβάσιμη από όλους και να αποσκοπεί στην πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας και των ταλέντων των ΑμεΑ.

Στην Ελλάδα, η προοπτική εξασφάλισης αθλητικών δραστηριοτήτων προς όφελος των πολιτών με αναπηρία αποτυπώνεται ως πολιτική και ηθική δέσμευση και υλοποιείται μέσα από το κίνημα “Sports for All” της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση. Τα «Προγράμματα Άθλησης για Όλους» αποσκοπούν στη δια βίου ενασχόληση με τον αθλητισμό με στόχο την υγεία, την ψυχαγωγία, την κοινωνικοποίηση και

την ποιότητα ζωής των ΑμεΑ. Στο σχολικό περιβάλλον υλοποιούνται δράσεις όπως το “Play Unified” ένα βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Special Olympic Hellas με στόχο την ενημέρωση παιδιών για την νοητική αναπηρία, συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων στις ίδιες δραστηριότητες.

Παρά όμως τις διακηρύξεις των επίσημων διεθνών φορέων, ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία που δεν ασκείται και υιοθετεί έναν υποκινητικό τρόπο ζωής είναι επικίνδυνα μεγάλος (Murphy&Carbone, 2008; Wilson&Clayton, 2010). Η καθημερινή ζωή των ΑμεΑ χαρακτηρίζεται ως έντονα αδρανής και έρευνες δείχνουν πως το γεγονός αυτό οδηγεί περαιτέρω στην κοινωνική απομόνωση και την περιθωριοποίηση τους (Potic, Stanimirov, Dordevic και Bankovic, 2014). Μάλιστα τα παιδιά με αναπηρία απέχουν ακόμη περισσότερο από την φυσική δραστηριότητα ακόμη κι εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lawetal, 2006) ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δεν λαμβάνει καμία σύσταση από γιατρούς και φροντιστές για άσκηση (Carrolletal, 2014).

2.2 Το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στην ισότιμη εκπαίδευση

Στο Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) διατυπώνεται ο όρος της συνεκπαίδευσης, που συνεπάγεται τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των παιδιών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η έννοια της συμπερίληψης προϋποθέτει την ένταξη του ατόμου με αναπηρία μέσα στο κοινωνικό σύνολο, με την αναγκαία τροποποίηση και προσαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις ισχύουσες μεθόδους (ISCED, 2011). Το δικαίωμα των μαθητών ΑμεΑ για συμμετοχή στην ποιοτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται και στο άρθρο 24 της Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2006).

Ωστόσο, ένας βασικός παράγοντας που αποτρέπει την ένταξη των νέων με αναπηρία στις σχολικές κοινότητές τους είναι ο συνεχής διαχωρισμός σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Μια κληρονομιά ενός μοντέλου που έχει προκαλέσει προκαταλήψεις, στίγμα, διακρίσεις, αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με την έκθεση της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρίες(Σούλης, 2013) η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα ουσιαστικά δεν υφίσταται αφού το 73% των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν σε τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με την Μαρκαντώνη (2016)στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχουν γίνει οι ανάλογες κινήσεις για την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον, τουλάχιστον στον βαθμό που θα έπρεπε και απαιτούνται σημαντικά βήματα από τους διαμορφωτές της ελληνικής πολιτικής. Οι Kaimara και Oikonomou (2018) υποστηρίζουν ότι σημαντικοί φραγμοί της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα προέρχονται κυρίως από τις συμπεριφορές και απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, τον ελλιπή χρόνο προετοιμασίας ενός κατάλληλου προγράμματος σπουδών, την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωσης των διδασκόντων, καθώς επίσης και τα εμπόδια που ορθώνει η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

2.3 Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ισότιμη συνεκπαίδευση

Οι Εκπαιδευτικοί που δεν σχετίζονται με την αναπηρία και την Ειδική Αγωγή, συχνά παρουσιάζουν αρκετές επιφυλάξεις στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα Ανάπτυξης της ΕΑΕ (2003), οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί και λιγότερο πρόθυμοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρία, ιδιαίτερα όταν έχουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Στην ίδια έκθεση αναφέρεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία εξαρτώνται από την εκπαίδευση τους, την προγενέστερη εμπειρία τους, τον αριθμό των μαθητών εντός της τάξης, το διαθέσιμο εξοπλισμό-υλικό και τον φόρτο εργασίας. Ενώ το 93,4% αποδέχεται τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, το 83,8% θεωρεί κάτι τέτοιο ιδιαίτερα ριψοκίνδυνο, αφού οι καταστάσεις της αναπηρίας ποικίλλουν και προτιμούν να το αποφύγουν (Ζονίου – Sideri&Vlachou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αν και είναι θετικοί απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση ΑμεΑ, εκφράζουν αρνητική στάση στο ενδεχόμενο μεγάλου αριθμού μαθητών με αναπηρία σε συμβατικές τάξεις (Avramidis&Kalyva, 2007). Επίσης, διατηρούν αμφιβολίες για το κατά πόσο μπορεί αυτή να εφαρμοστεί στην πράξη αποτελεσματικά και είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην υλικοτεχνική υποδομή και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα πρέπει να ακολουθήσουν (Πατσιίδου, 2010). Η Ζήκα (2017) υποστηρίζει ότι το είδος της αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο για τη θετική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο θετικές απέναντι στην συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε συμβατικές τάξεις (Hutzler, Zach&Gafni, 2005).

Στη Φυσική Αγωγή, η μορφή αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Obrusnikova, 2008). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα οι έρευνες που μελετούν την ενσωμάτωση μαθητών ΑμεΑ στον αθλητισμό συνήθως διερευνούν αντιλήψεις μόνο εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (Αλμπανίδου, 2012; Γκέκα, 2017; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2017; Doulkeridou et al, 2011; Fournidou, et al, 2011; Χαρίτου, 2007). Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να καταγράψει για πρώτη φορά απόψεις και αντιλήψεις όχι μόνο εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, αλλά και άλλων συντελεστών όπως Δασκάλων Ειδικής Αγωγής, Σχολικών Ψυχολόγων, Κοινωνικών Λειτουργών οι οποίοι καταθέτουν ο καθένας τη δική του άποψη και εμπειρία.

Στην Ελλάδα, τα προγράμματα σπουδών και η υπάρχουσα δομή της Φυσικής Αγωγής απαιτούν κατάλληλες υποδομές (πχ εξοπλισμός, προσβασιμότητα), μικρό αριθμό παιδιών ανά τμήμα και συνεργασία καθηγητών Φ.Α. με καθηγητές Ε.Φ.Α. (Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2017). Κατά συνέπεια παραμένουν αναξιοποίητα τα σωματικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ευεργετήματα του αθλητισμού για τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζουν προγράμματα ευαισθητοποίησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην αναπηρία. Οι Καπρίνης και Λιάκος (2015) υλοποίησαν μια καινοτόμο δράση για την ισότιμη ενσωμάτωση παιδιών με κινητική αναπηρία στη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, την ευαισθητοποίηση απέναντι στην αναπηρία και την

αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Η παρέμβαση βασιζόταν στη συμμετοχή σε κοινές βιωματικές δραστηριότητες παραολυμπιακών αθλημάτων με συμμετοχή όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η φυσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, στην κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας, στην προώθηση της ισότητας, στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. Επιμέρους στόχοι ήταν η καταγραφή των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές που αφορούν στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και της άθλησης των ΑμεΑ στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταθέσουν προτάσεις προς τους διαμορφωτές της πολιτικής για την προαγωγή της σχολικής άθλησης των μαθητών με αναπηρία.

Ερευνητικά ερωτήματα

Υπό εξέταση τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής;
2. Πως προάγεται η φυσική δραστηριότητα και η ενασχόληση με τον αθλητισμό στα παιδιά με αναπηρία;
3. Πως η ελληνική πολιτεία σχεδιάζει, οργανώνει και διαχειρίζεται τον σχολικό αθλητισμό των ΑμεΑ με στόχο την κοινωνική τους ενσωμάτωση αλλά και την εφαρμογή του άρθρου 30 της Σύμβασης του Ο.Η.Ε;
4. Ποιες οι προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας προς τους διαμορφωτές της ελληνικής πολιτικής για την προαγωγή της σχολικής άθλησης των μαθητών με αναπηρία;

Μεθοδολογία Έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (ΕΑΕ) καθώς και άτομα Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα ήταν δύο Ειδικοί Παιδαγωγοί, τέσσερις Καθηγητές Ειδικής Φυσικής Αγωγής, δύο Κοινωνικοί Λειτουργοί και δύο Ψυχολόγοι.

Για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της προσωπικής συνέντευξης (one-to-one interview). Ως είδος συνέντευξης, επιλέχθηκε η

ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο ελεύθερη και ευέλικτη μορφή συνέντευξης (Creswell, 2016). Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε προκαθορισμένο πρωτόκολλο συνέντευξης (protocol interview) με συγκεκριμένους Θεματικούς Άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Θεματικοί Άξονες Πρωτοκόλλου Συνέντευξης

Θεματικός Άξονας 1	Απόψεις και αντιλήψεις Εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ΕΕΠ για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας, του αθλητισμού και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήματα 4).
Θεματικός Άξονας 2	Απόψεις και αντιλήψεις Εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ΕΕΠ σχετικά με την ενημέρωση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των γονέων - κηδεμόνων τους για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας και του αθλητισμού (ερωτήματα 4).
Θεματικός Άξονας 3	Απόψεις και αντιλήψεις Εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ΕΕΠ σχετικά με τις ενέργειες της ελληνικής Πολιτείας για την προώθηση της συμπερίληψης στον αθλητισμό μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήματα 4).
Προτάσεις Εκπαιδευτικών	Προτάσεις Εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ΕΕΠ προς τους διαμορφωτές πολιτικής για την ανάπτυξη και προαγωγή της σχολικής άθλησης των μαθητών με αναπηρία

Ανάλυση των δεδομένων

Για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, η ταξινόμηση, ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων έγινε μέσω της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Η διαδικασία ανάλυσης (κωδικοποίηση) ως παραγωγική (deductive) διαδικασία βασίστηκε σε προεπιλεγμένες κατηγορίες (θέματα) οι οποίες λειτούργησαν ως ταξινομητικές φόρμες. Έτσι, σύμφωνα με την διατμηματική ή κατηγορική λογική, τα μεταγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων, τεμαχίστηκαν σε επιμέρους αποσπάσματα με στόχο να νοηματοδοτηθούν αποτελεσματικότερα οι απόψεις και αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων (Braun&Clarke, 2006; Τσιώλης, 2015).

Αποτελέσματα

Ερώτημα 1: Ποια είναι τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες στη φυσική δραστηριότητα;

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως τα οφέλη συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα για τα παιδιά με αναπηρία είναι πολυδιάστατα. Ενδεικτικά αναφέρουν:

[E1] *"Βοηθά σημαντικά τα παιδιά στην κοινωνική προσαρμογή, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας. Βελτιώνει, επίσης, την αυτονομία."*

[E2] *"Η φυσική δραστηριότητα αποτελεί καταλυτικό παράγοντα βιολογικής και ψυχολογικής ανάπτυξης. Προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας."*

[E3] *"Προσφέρει ολιστική ανάπτυξη (σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική). Βελτιώνει την επικοινωνία, την προσαρμογή και την κοινωνική ενσωμάτωση "*

[E4] *"Συμβάλλει στη βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ψυχική τους ευημερία και ισορροπία."*

[E5] *"Στο σωματικό τομέα, προάγει τις φυσικές ικανότητες, στο γνωστικό τομέα ενισχύει την δια βίου άσκηση για την υγεία και την αξία της προσπάθειας. Στο συναισθηματικό τομέα, καλλιεργεί πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασία και επικοινωνίας, ενώ ενισχύει την κοινωνική ένταξη και συνοχή"*

[E6] *"Η φυσική δραστηριότητα επιδρά θετικά στη σωματική λειτουργικότητα, στη ζωτικότητα, ενώ προάγει τη συναισθηματική σταθερότητα και την ψυχική υγεία."*

[E7] *"Η προσαρμοσμένη άσκηση παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και ενισχύει την αυτοεικόνα των μαθητών."*

[E8] *"Επιδρά θετικά στην αυτονομία τους και συμβάλλει στον ανεξάρτητο τρόπο διαβίωσης."*

[E9] *"Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση τους και την ομαλή κοινωνική τους ένταξη."*

Ερώτημα 2: Ο Αθλητισμός ενισχύει την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στο κοινωνικό γίγνεσθαι;

[E1] *Ο αθλητισμός είτε ενδοσχολικά είτε ως εξωσχολική δραστηριότητα αναστέλλει αισθήματα περιθωριοποίησης και προάγει την κοινωνική συναναστροφή."*

[E2] *"Ο αθλητισμός με την μορφή των ομαδικών παιχνιδιών και αθλημάτων προωθεί την ισότιμη ένταξη στη σχολική κοινότητα και την συμπερίληψη"*

[E3] *"Η αλληλεπίδραση ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας"*

[E4] *"Οι ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, όντας από τη φύση τους ανοιχτές προς το κοινωνικό σύνολο βοηθούν τα παιδιά με αναπηρίες να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν."*

[E5] Στον αθλητισμό υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία, δημιουργούνται φιλίες, κοινωνικοποιούνται και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και οι μαθητές με αναπηρία."

[E6] "...Καθώς ωθούνται στη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, ενισχύεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους"

[E7] "Ο αθλητισμός είναι ο πιο άμεσος και ουσιαστικός τρόπος για την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο".

Ερώτημα 3: Με ποιον τρόπο ο αθλητισμός βελτιώνει την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία;

[E1] "Καλύτερεύει την καθημερινότητα, βελτιώνει τη ζωτικότητα και την καθημερινή σωματική ευεξία"

[E4] "Ενισχύει την ψυχική ευφορία, την ικανοποίηση από τη ζωή, τη χαρά και το ενδιαφέρον για τη ζωή"

[E5] "Αυξάνει το αίσθημα εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, βελτιώνει αυτοεικόνα και απομακρύνει αισθήματα κοινωνικής απόσυρσης εξαιτίας της αναπηρίας"

[E7] "Οι αθλητικές δραστηριότητες, ειδικά οι εκτός σπιτιού, ενισχύουν τις κοινωνικές επαφές των ατόμων με αναπηρία."

[E8] "Βελτιώνει το συναισθηματικό τομέα, προάγει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και παρέχει αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης"

[E9] "Το παιδί με αναπηρία αποκτά μέσω της φυσικής δραστηριότητας αίσθηση σκοπού, με αποτέλεσμα να αναστέλλονται συναισθήματα που καταπονούν την ψυχική υγεία όπως απώλεια ενδιαφέροντος, μειωμένη ενέργεια, συναισθήματα ενοχής και κατάθλιψη».

[E10] Ο αθλητισμός βελτιώνει όλες την ποιότητα της ζωής σε όλα τα επίπεδα σωματικό, πνευματικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο"

Ερώτημα 4: Τι κέρδος μπορεί να αποκομίσει από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ένας μαθητής με αναπηρία;

[E2] "Στον ψυχοκινητικό τομέα, το κέρδος είναι η βελτίωση της λειτουργικότητας, η προαγωγή δεξιοτήτων και η θετική αυτοαντίληψη".

[E3] "Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί παράγοντα αποδοχής από συνομηλίκους των παιδιών με αναπηρία".

[E4] "Τα παιδιά, μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια και αθλήματα επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με την ομάδα, δημιουργούν φιλίες, αναπτύσσουν ομότιμες σχέσεις με τους συνομηλίκους, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη ψυχική τους ισορροπία"

[E6] "Το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να αναστείλει αισθήματα περιθωριοποίησης και να προσδώσει μια συναισθηματική σταθερότητα".

[E8] "Θα απαντήσω για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, οι οποίοι βιώνουν μια κατάσταση ενσυναίσθησης, αναπτύσσουν καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των συμμαθητών με αναπηρίες, λειτουργούν μέσα σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης και κοινωνικής υπευθυνότητας».

[E9] "Οι μαθητές με αναπηρία, εξερευνούν μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, κατανοούν τις δυνατότητες τους δίνοντας νόημα στην καθημερινότητά τους."

Ερώτημα 5: Οι μαθητές σας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασχολούνται με τον αθλητισμό; Αν όχι, για ποιον λόγο πιστεύετε πως συμβαίνει αυτό;

[E1] "Στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν καταλυτικό εμπόδιο συμμετοχής"

[E2] "Η έλλειψη προσβάσιμων χώρων είναι κυρίαρχος ανασταλτικός παράγοντας".

[E4] "Οι μετακινήσεις είναι δύσκολες για τα παιδιά με αναπηρία"

[E5] "Η μη ύπαρξη αρκετών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που κατέχουν επαρκώς το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παίζει σημαντικό ρόλο"

[E6] "Αν και η ενασχόληση με τον αθλητισμό είναι μια προσφιλή δραστηριότητα για όλους, οι κοινωνικές αναστολές, η προτεραιότητα του γονεϊκού περιβάλλοντος στη θεραπεία και την εκπαίδευση αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής για τα παιδιά με αναπηρία"

[E7] "Φοβάμαι ότι μπορούν να αθλούνται, μόνο εκείνοι που έχουν οικονομική δυνατότητα."

[E8] "Η ανυπαρξία φιλικών, κατάλληλων και προσβάσιμων υποδομών εκτιμώ ότι είναι ο βασικός ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής"

[E9] "Στο σχολικό περιβάλλον προβληματίζομαι για μια κατηγορία μαθητών που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια. Επίσης, τα παιδιά αυτά δε μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους, έχουν έλλειψη αυτοελέγχου, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και ως εκ τούτου το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γίνεται δύσκολα."

[E10] "Αιτίες μειωμένης και ελλιπούς συμμετοχής θεωρώ ότι είναι τα μεγάλα ιατρικά προβλήματα σε συνδυασμό με την ανησυχία και τον φόβο των γονέων να κινητοποιήσουν και να ενθαρρύνουν το παιδί σε μια αθλητική δραστηριότητα".

Ερώτημα 6: Με ποιον τρόπο και κατά πόσο πιστεύετε ότι η ενασχόληση με τον αθλητισμό θα βοηθούσε δυναμικά τους μαθητές σας, ανάλογα με το είδος και την κατάσταση της αναπηρίας τους;

[E2] "Για όλες τις μορφές αναπηρίας απαιτείται ενθάρρυνση, παρότρυνση, απλουστεύσεις των διαδικασιών και επαφή με τους κατάλληλους διδάσκοντες."

[E4] "Σε δύσκολες μορφές αναπηρίας ενισχύεται κυρίως η προσαρμοστικότητα, η ψυχική υγεία και ισορροπία".

[E5] "Ανεξαρτήτως του βαθμού αναπηρίας, τα οφέλη σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό είναι αναμφισβήτητα. Απαιτείται υποστηρικτικό κλίμα, ενθάρρυνση και παρότρυνση".

[E7] "Στην κινητική αναπηρία οι αθλητικές δραστηριότητες βοηθούν στη βελτίωση της λειτουργικότητας, στην κιναισθηση και στην βέλτιστη κινητική προσαρμογή"

[E9] "Αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η προσαρμογή του κοινωνικού περιβάλλοντος, του εξοπλισμού, των ασκήσεων και των κανονισμών που διέπουν τα σπορ».

[E10] "Η ενασχόληση του μαθητή με αναπηρία με διάφορες αθλητικές δραστηριότητες τον βοηθά να γνωρίσει το σώμα του, τη λειτουργικότητα του κάνοντας τον ικανό να εκτελεί απλές και σύνθετες κινήσεις."

Ερώτημα 7: Έχετε προσωπικά συμβουλέψει τους γονείς - κηδεμόνες των μαθητών σας για την ενασχόληση των παιδιών με τον αθλητισμό;

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο σύνολο τους ότι παράσχουν συμβουλές. Ενδεικτικά αναφέρουν:

[E1] "Η ενασχόληση με τον αθλητισμό είναι μία από τις πρώτες συμβουλές που δίνουμε στους γονείς των μαθητών μας."

[E2] "Προσπαθώ να τονίζω την ανάγκη για υποστηρικτικό περιβάλλον".

[E5] "Προσπαθώ να συστήνω κατάλληλες αθλητικές δραστηριότητες, σύμφωνα με το είδος της αναπηρίας".

[E8] "Ναι, κυρίως σε μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ., όπου οι αθλητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην εκτόνωση της ενέργειας που διαθέτουν".

Ερώτημα 8: Έχουν πραγματοποιηθεί ημερίδες - ενημερωτικές εκδηλώσεις στο χώρο εργασίας σας σχετικά με τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας και του αθλητισμού;

[E3] "Ελάχιστες δράσεις ενημέρωσης πραγματοποιούνται στα πλαίσια επιμορφώσεων εκπαιδευτικών ή ως απλή ενημέρωση μαθητών"

[E6] "Σπάνια, κυρίως σε ημέρες αφιερωμένες για την αναπηρία κλπ"

[E7] "Θα έπρεπε να γίνονται κυρίως προς τους γονείς για να κατανοήσουν τη συμβολή του αθλητισμού στην ποιότητα ζωής των παιδιών τους"

[E9] “Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο της ενημέρωσης των παιδιών για τα οφέλη του αθλητισμού προσαρμόζοντας παράλληλα το μάθημά τους στις ανάγκες των μαθητών τους”.

Ερώτημα 9: Κατά την γνώμη σας, ωθεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα τους μαθητές με αναπηρία στον αθλητισμό;

Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών της φυσικής αγωγής δίνει προτεραιότητα σε μορφές κίνησης και αθλήματα που συχνά αποκλείουν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Προτείνουν τον εμπλουτισμό του γνωστικού αντικειμένου με τα παραολυμπιακά σπορ. Εστιάζουν εμφατικά τους μη προσβάσιμους χώρους και στην έλλειψη του προσαρμοσμένου υλικοτεχνικού περιβάλλοντος. Γενικά, θεωρούν ότι γίνονται μεμονωμένες δράσεις και σπασμωδικά βήματα προς την διάδοση της προσαρμοσμένης άσκησης που εξαντλείται σε συγκεκριμένες ημέρες του έτους (πχ 3 Δεκέμβρη, ημέρα ατόμων με αναπηρία).

Ερώτημα 10: Θεωρείτε ότι η ελληνική Πολιτεία έχει κάνει ενέργειες για την εφαρμογή του Άρθρου 30 «Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή, την αναψυχή, τον ελεύθερο χρόνο και τον αθλητισμό» της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ;

Η ελληνική πολιτεία τα τελευταία χρόνια έχει κάνει βήματα και δράσεις για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, διοργανώνοντας εκδηλώσεις, αθλητικούς διαγωνισμούς και ενισχύοντας τους το Παραολυμπιακό κίνημα. Ωστόσο, σε ένα ποσοστό που αγγίζει το 50% εκτιμούν ότι οι ενέργειες αυτές, δε συνάδουν με το σύνολο των αναγκών και βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο. Εντοπίζουν έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού ο οποίος κατά τη γνώμη τους πρέπει να αφορά σε υποδομές και προσβασιμότητα σε σχολεία, δημόσιους χώρους, αθλητικούς χώρους και φυσικά ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε θέματα αναπηρίας. Στο σχολικό περιβάλλον προτάσσουν την καλλιέργεια αποδοχής της διαφορετικότητας από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ερώτηση 11: Ποια η γνώμη σας για τα Προγράμματα Άθλησης για Όλους (ΠΑγΟ);

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα προγράμματα αυτά εφαρμόζουν στην πράξη τη φιλοσοφία «για Όλους» προσφέροντας ψυχική τόνωση και αποφυγή περιθωριοποίησης στα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, καθυστερήσεις στην ετήσια υλοποίηση τους καθιστούν αναποτελεσματικά τα συγκεκριμένα προγράμματα σε αρκετούς οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης. Προτείνουν έγκαιρο προγραμματισμό, διαρκή έλεγχο και αξιολόγηση.

Ερώτηση 12: Πόσες αθλητικές εγκαταστάσεις έχουν δημιουργηθεί στην περιοχή σας, οι οποίες είναι προσβάσιμες και καταλλήλως εξοπλισμένες για παιδιά με αναπηρία;

Καμία πλήρως προσβάσιμη και εξοπλισμένη εγκατάσταση δεν υπάρχει στους τόπους κατοικίας στο 60% των ερωτηθέντων. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ελάχιστες προσβάσιμες εγκαταστάσεις. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο Αθλητικά Κέντρα που είναι προσβάσιμα, δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένα. Οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης οφείλουν να καταστήσουν τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητας τους, χώρους προσβάσιμους και φιλικούς προς τα άτομα με αναπηρία.

Στην κατακλείδα της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να καταθέσουν τις προτάσεις τους προς τους διαμορφωτές της ελληνικής πολιτικής για την ισότιμη ενσωμάτωση των μαθητών ΑμεΑ στη σχολική ζωή. Οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν πάνω σε τρεις άξονες:

1. *Σε επίπεδο Κεντρικής Διοίκησης:* Οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται αύξηση της χρηματοδότησης για αναβάθμιση βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών και την βελτίωση του εξοπλισμού αθλητικών εγκαταστάσεων και σχολικών κτηρίων, την στελέχωση με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής καθώς και την αύξηση των ωρών του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.
2. *Σε επίπεδο Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης:* Οι προτάσεις προς τους Δήμους εστιάζουν στη δημιουργία πλήρως προσβάσιμων σχολείων για άτομα με αναπηρία, στη διαμόρφωση ασφαλών αύλειων χώρων και γυμναστηρίων στις σχολικές μονάδες, καθώς και στην παροχή δωρεάν εξωσχολικών αθλητικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρία μέσω των δημοτικών αθλητικών οργανισμών.
3. *Σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας:* Οι ερωτώμενοι προτείνουν τη δημιουργία unified σχολικών ομάδων, την διαρκής επαφή σχολείου - κοινότητας για την διοργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων για μαθητές με αναπηρία, την πραγματοποίηση ενδοσχολικών ημερίδων για τον παραολυμπιακό αθλητισμό με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινότητας και την καταπολέμηση του μισαναπηρισμού.

Συζήτηση

Θεματικός Άξονας 1: Απόψεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τα οφέλη της Άσκησης & τη Συμπερίληψη.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τη βελτίωση της κινητικότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία, συμφωνούν με έρευνες των Κοκαρίδα (2005), Katz&Schery (2007), Murphy & Carbone (2008). Σχετικά με την κοινωνικοποίηση, τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με μελέτες των Lawetal. (2006), Wilson & Clayton (2010), Siperstein et al. (2007), Καπρίνη & Λιάκου (2015). Σχετικά με την κοινωνική ένταξη και συνοχή τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες των Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη (2017), Lieberman et al. (2004), Καπρίνη & Λιάκου (2015), ενώ για την βελτίωση της ποιότητας ζωής η μελέτη είναι σε συμφωνία με αντίστοιχη έρευνα των Wilson&Clayton (2010). Τέλος, η

συνεκπαίδευση αναδεικνύεται ωφέλιμη και για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, αφού ευαισθητοποιεί και προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας (Καπρίνης και Λιάκος, 2015; Siperstein et al., 2007).

Θεματικός Άξονας 2: Απόψεις και Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων - κηδεμόνων τους για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας και του αθλητισμού.

Προϋπόθεση συμμετοχής στον αθλητισμό αποτελεί η ενημέρωση γονέων για τα πολυδιάστατα οφέλη της άσκησης σε παιδιά με αναπηρίες. Ωστόσο, εμπόδια συμμετοχής αποτελούν ο μεγάλος βαθμός κινητικής αναπηρίας (Murphy & Carbone, 2008), το υψηλό κόστος (Law et al., 2006), η έλλειψη προγραμμάτων και εγκαταστάσεων για ΑμεΑ κοντά στην κατοικία τους (Murphy et al., 2008). Ήπιες μορφές αναπηρίας γίνονται εύκολα αποδεκτές στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Ζήκα, 2017), ενώ αντίθετα πιο αρνητικοί διάκεινται στη συνεκπαίδευση παιδιών με διαταραχές της συμπεριφοράς (Obrusnikova, 2008) ή άλλες σοβαρές μορφές αναπηρίας (Sato & Hodge, 2009).

Θεματικός Άξονας 3: Απόψεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες της ελληνικής Πολιτείας για την προώθηση της συμπερίληψης στον αθλητισμό μαθητών με αναπηρία.

Αρκετές από τις αδυναμίες της ελληνικής πραγματικότητας συναντώνται και σε άλλα περιβάλλοντα. Η προσβασιμότητα καθίσταται καίριο ζήτημα συμμετοχής των ΑμεΑ στην κοινωνική ζωή (Carrol et al., 2014; Iglesias, Mora, del Hoyo & Mayor, 2015). Υπάρχει ανάγκη διαρκούς υποστήριξης και παροχής κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Doulkeridou et al., 2011; Sato & Hodge, 2009).

Συμπεράσματα

Η προσαρμοσμένη φυσική αγωγή και ο αθλητισμός αποτελούν σημαντικά εργαλεία ενδυνάμωσης, κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρίες στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αφού παρέχουν ποικίλες ευεργετικές επιδράσεις. Ωστόσο, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διαχείριση του σχολικού αθλητισμού των ΑμεΑ στη χώρα μας, δεν απαντά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Οι ενέργειες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο χώρο του αθλητισμού είναι ελλιπείς και περιορισμένες και η χώρα μας απέχει πολύ από το ευρωπαϊκό πλαίσιο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον αθλητισμό των ατόμων με αναπηρία. Απαιτείται επαναπροσδιορισμός της σχολικής άθλησης των ΑμεΑ και του ρόλου που αυτή πρέπει να έχει στη μαθητική ζωή. Η Πολιτεία οφείλει να υπερασπιστεί το κοινωνικό αγαθό του αθλητισμού και να διαμορφώσει πολιτικές που να προωθούν την κίνηση και την άθληση στα άτομα με αναπηρίες. Στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί αναγκαιότητα η βελτίωση της προσβασιμότητας των αθλητικών εγκαταστάσεων, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για ΑμεΑ, η ανάπτυξη σχεδίων δράσης που να προωθούν την ένταξη και την ενσωμάτωση και η διοργάνωση ημερίδων ευαισθητοποίησης για την αποδοχή της αναπηρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Αλμπανίδου, Π. (2012) *Η στάση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικού σχολείου και σχολείων με τμήματα ένταξης ως προς την διδασκαλία παιδιών με αναπηρία και πρακτικές συνεκπαίδευσης*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Α.Π.Θ., ΤΕΦΑΑ Σερρών.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Γκέκα, Ε. (2017). *Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή ΑΠΘ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Carroll, D., Courtney-Long, E., Stevens, A. Sloan, M., Lullo, C., Visser, S., Fox, M., Armour, B., Campbell, V., Brown, D. & Dorn, J. (2014). Vital signs: disability and physical activity - United States, 2009-2012. *Morbidity and mortality weekly report*, Vol. 18, 407-413.
- Council of Europe: Committee of Ministers, *Recommendation Rec(2006)5 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015*, 5 April 2006, Rec(2006)5, available at: <https://www.refworld.org/docid/4a54bc3f1a.html> [accessed 14 December 2021]
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης), Αθήνα: Ίων.
- Disabled World. (2021, February 9). Disability Statistics: Information, Charts, Graphs and Tables. Disabled World. Available at: www.disabled-world.com/disability/statistics-2/ [accessed 14 December 2021].
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, Meijer, M., Soriano, M. & Watkins, A. (2003). *Special Education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (2011), Developing the European Dimension in Sport Brussels, 18.1.2011 COM (2011) 12 final. Available at: <https://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:en:PDF[accessed December 14, 2021].

- European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, Brussels, 15.11.2010 COM(2010) 636 final. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3Aen%3APDF>[accessed December 14, 2021].
- Fournidou, I., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38.
- Ζήκα, Ε. (2017). *Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Iglesias, V., Mora H., Perez-del Hoyo, R. & Mayor, C. (2015). A Computational Method based on Radio Frequency Technologies for the analysis of Accessibility of Disabled People in Sustainable Cities. *Sustainability*, Vol. 7, Issue 11, 14935-14963
- ISCED (2011) *International Standard Classification of Education*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, ISCED, Canada.
- Kaimara, P., & Oikonomou, A. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί;. *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Katz, L., & Schery, T.K. (2006). Including children with hearing loss in early childhood programs. *Young Children*, 86- 95.
- Καπρίνης, Σ., & Λιάκος, Κ. (2015). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Υσπληξ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής* (2), 1-15.
- Κοκαρίδας, Δ. (2005). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurtley, P., Rosenbaum, P., et al. (2006). Recreational and Leisure Activities in Children with Physical Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology* (48), pp. 337-342.

- Lieberman L., James A. & Ludwa N. (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41.
- Μαρινάκου-Καλαϊτζίδη, Μ. (2017). *Φυσική Αγωγή και Α ΜΕΑ. Όψεις της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, 92-103.
- Murphy, N. & Carbone, S. (2008). Promoting the Participation of Children With Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activities. *American Academy of Pediatrics*, 121, 1057-1061.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-638-644.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή.
- Potic, S., Stanimirov, K., Dordevic, M. & Bankovic, S. (2014). Physical - Recreational activities and Persons with disability, *TIMS Acta* 8, 71-80.
- Sato, T., & Hodge, S. R., (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with 78 disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159- 177.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Cross disciplinary and lifespan* (6th Ed.). Boston: McGraw Hill.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, N. J. & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-55.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.
- Τσιώλης Γ. (2015), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.
- UNESCO, (1978). *International Charter of Physical Education and Sport* (Adopted by the General Conference at its twentieth session, Paris. Available at: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SPORT_E.PDF[accessed December 14, 2021].
- UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου*. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series, 2515, 3.
- White Paper on Sport (2007) Commission of the European Communities, Brussels, 11.7.2007. SEC (2007) 391 final, available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&rid=2>[accessed December 14, 2021]
- Wilson, P. & Clayton, G. (2010). Sports and Disability. *Physical Medicine and Rehabilitation*, Vol. 2, Issue 3, 46-54.
- World Health Organization (2011) World Report on Disability, WHO Press, World Health Organization, Geneva 27, Switzerland.
- Χαρίτου, Σ. (2007). *Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης. Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές- πολλαπλές αναπηρίες*. Εκπαιδευτικό υλικό, ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/796> [Ανάκτηση 14 Δεκεμβρίου 2021].
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

«Η Εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης μειονοτήτων στην Κοινωνία. Προτάσεις και σύγχρονοι προβληματισμοί για την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων Θράκης»

«Education as a tool for the integration of minorities in society. Proposals and current issues for the education of Muslim children in Thrace»

Χρήστος Ιωαννίδης, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δ/ντης Β/θμιας Εκ/σης ME.d, chrioannid1@sch.gr*

Christos Ioannidis, *Secondary Education Teacher/Director of Secondary Education, ME.d, chrioannid1@sch.gr*

Abstract: Minority education is a special condition of the Greek educational reality, it concerns the Muslim minority of Thrace and has both social and political dimensions. The present study examines the issue of social exclusion in minority education and the effects it has on their integration into the social development of the region of Thrace. The results of the research show that the teachers of the sample perceive the existence of a strong connection between the family - social environment of the child with both the school performance and the school dropout. In addition, there is a strong correlation between the curriculum and school performance, while there was a moderately strong positive correlation in their speech both in terms of the link between the curriculum and school dropout, as well as the link between educational work and school dropout. Finally, it turned out that social exclusion has a source in education provided by the Greek state which does not take into account their particular characteristics. The factors that act as a deterrent to the exercise of an effective educational policy for the minority by the Greek state were also sought. The conclusions of the research are a product of the synthesis of bibliographic material and information which were collected with the methodology of the Bibliographic Research.

Keywords: minority education, social exclusion, school performance, stagnation, school dropout.

Περίληψη: Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και εμπεριέχει τόσο κοινωνικές όσο και πολιτικές διαστάσεις. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού στη μειονοτική εκπαίδευση και τις επιπτώσεις που έχει στην ένταξη τους στο κοινωνικό γίνεσθαι της περιοχής της Θράκης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ισχυρής σύνδεσης μεταξύ οικογενειακού – κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού τόσο με τις σχολικές επιδόσεις όσο και με τη σχολική διαρροή. Επιπλέον, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές επιδόσεις ενώ προέκυψε μέτριας έντασης θετική συσχέτιση στο λόγο τους τόσο ως προς τη σύνδεση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και σχολικής διαρροής, όσο και ως προς τη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικού

έργου και σχολικής διαρροής. Τέλος, προέκυψε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει πηγή και στην εκπαίδευση η οποία παρέχεται από το Ελληνικό κράτος η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης αναζητήθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν ανασταλτικά στην άσκηση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μειονότητα εκ μέρους του ελληνικού κράτους. Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν προϊόν της σύνθεσης βιβλιογραφικού υλικού και πληροφοριών τα οποία συλλέχτηκαν με την μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Έρευνας.

Λέξεις Κλειδιά: μειονοτική εκπαίδευση, κοινωνικός αποκλεισμός, σχολικές επιδόσεις, στασιμότητα, σχολική διαρροή.

Εισαγωγή

1.1 Ορισμός

Ο όρος «μειονότητα» εμφανίστηκε με την άνοδο του εθνικισμού κατά τον 19^ο αιώνα. Έως τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο όπου είχαμε το απόγειο φρικτών πράξεων κατά των Εβραίων, Ρομά και άλλων μειονοτήτων στην γενική συνέλευση του ΟΗΕ 10 Δεκ 1948 σε έγγραφο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ορίστηκε η εθνική μειονότητα (UNOHCHR, 1948). Υπάρχουν εθνοτικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές μειονότητες, οι οποίες έχουν δικαίωμα ίδρυσης σχολείων, και θρησκευτικών χώρων να κάνουν χρήση την δική τους γλώσσα. Μειονότητα θεωρείται μη κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία επιθυμεί την διατήρηση των παραδόσεών της. Σύμφωνα με την UNESCO, (1960), έγινε σαφές το δικαίωμα των μειονοτήτων να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα. Το άρθρο 27 (UNOHCHR, 1994) στην Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων παρέχει σε άτομα της μειονότητας το δικαίωμα χρήσης της θρησκείας τους, της γλώσσας και ότι έχει να κάνει με την κουλτούρα τους.

1.2 Μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη

Η μουσουλμανική μειονότητα στην Θράκη, σύμφωνα με την συνθήκη της Λωζάνης του 1923, σύμφωνα με τα άρθρα 37 και 45 προστατεύεται στο δικαίωμα της θρησκείας και εθνικότητας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018: 172). Τα περισσότερα κείμενα αναφέρουν «μουσουλμανικές μειονότητες» και όχι «μουσουλμανική μειονότητα» γιατί υπάρχουν διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Τούρκοι, Πομάκοι, Ρομά), οι οποίοι έχουν σαν θρησκεία τον μουσουλμανισμό (Μαλκίδης, 2016). Το 1954 η Ελλάδα με νόμο αναγνώρισε τα μειονοτικά σχολεία ως τουρκικά και τον Μάρτιο του 1972 μετονομάστηκαν από Τούρκικα σε Μουσουλμανικά ή Μειονοτικά σχολεία (Tsitselikis, 2012). Σύμφωνα με την Ζεγκίνη, (2001) πολλοί μουσουλμάνοι ήταν αποτέλεσμα εξισλαμισμού ντόπιων χριστιανών μέσω του Μπεκτασισμού, ένα ισλαμικό κίνημα που συνδύαζε τον Χριστιανισμό, το Ισλάμ και άλλες θρησκείες. Οι δερβίσηδες, θρησκευτικοί ηγέτες του Μπεκτασισμού, ακολούθησαν αυτό το

ισλαμικό κίνημα αντί να ακολουθήσουν το Σουνιτικό Ισλάμ, το οποίο κρατούσε στοιχεία της πρότερης θρησκείας τους (Φλώρου, 2012).

1.3 Τουρκογενείς, Μουσουλμάνοι Ρομά, Μουσουλμάνοι Πομάκοι

Οι τουρκογενείς ή τουρκόφωνοι, οι οποίοι είναι περίπου το 47% της μουσουλμανικής μειονότητας από την εποχή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Θράκης (Τρουμπέτα, 2001). Οι Ρομά ήρθαν από την Ινδία και εγκαταστάθηκαν στην Θράκη από τα χρόνια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, και στην συνέχεια εξισλαμίστηκαν από του Οθωμανούς (Ζεγκίνης, 1994, Λιθοξόου, 1991). Το μήλο της έριδος για Έλληνες, Τούρκους και Βούλγαρους αποτελούν οι Πομάκοι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι Βούλγαροι τους θεωρούν εξισλαμισμένους Βούλγαρους, οι Τούρκοι ιστορικοί ως Τούρκους, οι οποίοι έμεναν στην Βουλγαρία και οι Έλληνες ως αυτόχθονες εξισλαμισμένους απόγονους αρχαίων Θρακών (Χαραλαμπίδης, 1985). Η Ελλάδα το 1990 με τον νόμο 1920/1991 προσπάθησε να μεταρρυθμίσει το καθεστώς της μειονότητας (Συρίγος, 2015).

1.4 Εκπαίδευση

Στο άρθρο 41 της συνθήκης της Λωζάνης, αναφέρεται η δέσμευση της Ελλάδας για παροχή εκπαίδευσης στις μειονότητες, η οποία αφορά μόνο την Π/θμια Εκπ/ση λόγω του ότι, η φοίτηση ήταν υποχρεωτική μόνο στο Δημοτικό. Από το 1990 εγγράφεται σημαντικός αριθμός μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση σε ελληνικά νηπιαγωγεία, απουσία μειονοτικών, γεγονός που συνέβαλε σε αντιδράσεις στους μειονοτικούς κύκλους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Από το 2020 είναι υποχρέωση όλων των μαθητών να παρακολουθούν την προσχολική εκπαίδευση. Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία οι μαθητές παρακολουθούν δίγλωσση εκπαίδευση, την ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Στην Δ/θμια Εκ/ση η Ελλάδα, παρότι δεν δεσμεύεται από την συνθήκη της Λωζάνης, ενέκρινε την ίδρυση στην Κομοτηνή το 1952 του «Τζελάλ Μπαγιάρ» και το 1965 του Ιδιωτικού Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης υπό του τίτλου « Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης», το οποίο το 1979 διαχωρίστηκε σε Ιδιωτικό Μειονοτικό Γ/σιο-Λύκειο (Ζεγκίνης, 1994). Στις πόλεις της Ροδόπης – Ξάνθης λειτουργούν Ιεροσπουδαστήρια (από ένα) τα δίνουν τίτλους ισότιμους της Δ/θμιας Εκ/σης και φοιτούν μαθητές οι οποίοι θέλουν να γίνουν θρησκευτικοί λειτουργοί (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018). Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι στα Δημοτικά διορίζονται αφού αποφοιτήσουν από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και με το άρθρο 15 του Ν.4283/2014 οι πτυχιούχοι της ΕΠΑΘ εξισώνονται με τους Πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Στο άρθρο 2, παράγραφος 1 του Ν.2341/1995 (ΦΕΚ Α'208/1995), για τους απόφοιτους ΓΕΛ, οι οποίοι είναι μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, νομοθετήθηκε ξεχωριστό ποσοστό για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και μπορούν να εισαχθούν επιπλέον του αριθμού των εισακτέων κάθε σχολής με ποσοστό 0,5%. Οι Ασημακοπούλου, Χρηστίδου και Λιοναράκης (2002) ισχυρίζονται ότι το καθεστώς εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων αναπαράγει

κοινωνικές διαφορές και εντείνει την περιθωριοποίηση από το κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να εντείνεται η εσωστρέφειά τους.

1.5 Επίδραση της μειονοτικής εκπαίδευσης σε κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο

Οι βασικοί παράγοντες στη δημιουργία συστήματος εκπαίδευσης για την μειονότητα εντοπίζεται στους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου και σε σκοπιμότητες οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένες οπτικές ή πολιτικές. Η Σπανού, (2000) αναφέρει ότι η άσκηση πολιτικής πίεσης των μειονοτήτων γίνεται πολλές φορές μέσω της εκπαίδευσης. Προσπαθούν να διεκδικήσουν από τους θεσμούς προνόμια και πολιτικοποιούν έτσι την εκπαίδευση κινητοποιώντας την κοινωνία τους προς την διοίκηση και την πολιτική ηγεσία. Οι απόφοιτοι ΕΠΑΘ, θεωρούν ότι έχουν περιορισμένη κατάρτιση και διεκδικούν συνεχείς επιμορφώσεις. Επειδή υπάρχει έλλειψη διαπολιτισμικής αγωγής μέρος της μειονότητας, χρεώνει στους απόφοιτους ΕΠΑΘ ανεπαρκή εκπαίδευση στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα την δυσκολία ένταξης των μαθητών στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Πολλοί γονείς, ζητούν να διοριστούν απόφοιτοι από Τούρκικα Πανεπιστήμια για την σωστή εκμάθηση της τούρκικης γλώσσας και χρεώνουν στην Ελληνική Πολιτεία αδιαφορία σε αυτό το αίτημα. Το Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης εδρεύει στην Κομοτηνή και έχει υπό την εποπτεία όλων των μειονοτικών σχολείων και των σχολικών Εφορειών, οι οποίες αποτελούνται από γονείς των μαθητών. Η Ασκούνη, (2006) αναφέρει ότι η μειονοτική εκπαίδευση πρέπει δομικά, να διατηρεί την πολιτισμική ταυτότητα της μειονότητας και επειδή στη Θράκη δεν λειτουργήσει, παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Η ανεπάρκεια των σχολικών βιβλίων, η απουσία επικοινωνίας ελληνόφωνου τουρκόφωνου προγράμματος, η έλλειψη εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού οδήγησε στην απαξίωση της εκπαίδευσης από την μειονότητα ως μέσο της κοινωνικής τους ανάπτυξης (Τρέσσου, 1997 Τσιούμης, 2008). Οι επιλογές από πλευράς πλειονότητας, οι οποίες επέβαλαν διακρίσεις για την μειονότητα ώθησαν τα μέλη της σε προσεγγίσεις της Τουρκίας, οι οποίες πολλές φορές δεν ήταν προς όφελός τους (Τρουμπέτα, 2001). Η Ασκούνη, (2006) συνδέει τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση της μειονότητας, με την υποτίμηση της κοινωνικής τους θέσης και την περιθωριοποίησή τους. Η εκπαίδευση της μειονότητας στην Θράκη αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στην Ελλάδα η οποία απομόνωσε και διαχώρισε την μειονότητα και την Τουρκία, η οποία εργαλειοποίησε την θρησκεία για την επιρροή της προς την μειονότητα. Οι παρεμβάσεις δεν είχαν παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά εθνική αντιπαράθεση δύο χωρών.66

1.6 Ο εκπαιδευτικός ο ρόλος του στάσεις και αντιλήψεις

Οι δάσκαλοι, αποτελούν σταθεροποιητικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την μειονότητα και πρωτίστως οφείλουν να αναπτύξουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση της μειονότητας (Niyozon&Pluim, 2009). Αντιμετωπίζοντας όλα τα παιδιά ως ίσα, αίρουν τυχόν αδικίες και διακρίσεις (Τρέσσου&Μητακίδου, 2003). Επειδή στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, αναπαράγονται στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας, οι εκπαιδευτικού οφείλουν να ξεπεράσουν

και να αμφισβητήσουν τις υφιστάμενες σχέσεις των κοινωνικών ομάδων και να δώσουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά (Τσιούμης, 2003). Είναι αυτοί που θα φιλτράρουν την εκπαιδευτική πολιτική, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια και θα αποφασίσουν την μέθοδο μέσα στην τάξη, θα έρθουν σε συχνή επαφή με τους γονείς και θα προβαίνουν καθημερινά σε σταθμισμένες αποφάσεις τις οποίες θα εφαρμόσουν στην τάξη (Nijozon&Pluim, 2009). Λόγω τις καθημερινής τριβής με τους μαθητές, έχουν το προνόμιο να θεωρούνται οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εκπαίδευσης και για πετύχει οποιαδήποτε μεταρρύθμιση οφείλουν να τους δώσουν τον πρώτο λόγο (Φραγκουδάκη&Δραγώνα, 2015). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι θεμέλιοι λίθοι της γνώσης των μαθητών και είναι καθοριστικός παράγοντας της διαμόρφωσης ταυτότητας τους (Αβδελά, 1997). Μέσα από την εκπαίδευση, οι δάσκαλοι επηρεάζουν τους μαθητές και ουσιαστικά καθορίζουν το μέλλον της κοινωνίας (Φραγκουδάκη&Δραγώνα, 2015). Οι στάσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να διευρύνουν και να προσφέρουν θετική προοπτική στην εκπαίδευση ή να ενισχύσουν στερεότυπα, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των μαθητών (Τρέσσου&Μητακίδου, 2003). Έρευνες έδειξαν ότι πολιτισμικές διαφορές εκπαιδευτικών – γονέων διαμόρφωσαν χαμηλές επιδόσεις σε μαθηματικά και λογοτεχνία, και αναδεικνύεται με έμφαση η ανάγκη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας (Sirin, Ryce&Mir, 2009). Οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τις μουσουλμάνες μαθήτριες, ωθούν στην λάθος αντίληψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να μάθουν, με αποτέλεσμα να υποβιβάζουν τις φιλοδοξίες τους και να τις οδηγούν στην απομόνωση (Zine 2001). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει εμπειρίες μάθησης στα παιδιά της μειονότητας χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές ώστε οι μαθητές να νοιώσουν επαρκείς και να επιδιώξουν την κοινωνική τους επιτυχία (Tucker et.al., 2005).

2 Κοινωνικός Αποκλεισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονη συζήτηση για τον κοινωνικό αποκλεισμό των μουσουλμάνων Θράκης και τις συνέπειές του. Υπάρχει σύγχυση κατά πόσο ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την φτώχεια ή είναι ένα νέο φαινόμενο το, οποίο πρέπει να διερευνηθεί. Ο Τσιρώνης, (2003) αναφέρει ότι μετά την βιομηχανική επανάσταση, η φτώχεια συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και η υποτίμηση της ανθρώπινης αξίας προσδιορίζει από την αρχή την θέση του πολίτη στην κοινωνία. Η αδυναμία του πολίτη σε υλικά αγαθά και πρόσβαση σε υπηρεσίες συνδέεται με την φτώχεια, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από κοινωνικές θέσεις (Duffy, 1999). Κατά τον Μαυρομάτη, (2005) ο κοινωνικός αποκλεισμός διευρύνει την ανέχεια και την φτώχεια γιατί περιορίζεται η πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά με αποτέλεσμα την δυσκολία ανεύρεσης εργασίας. Οι πολίτες της μειονότητας στην προσπάθειά τους να ανελιχτούν κοινωνικά, εξαιτίας της περιθωριοποίησής τους, νοιώθουν ότι οι ίσες ευκαιρίες δεν ισχύουν για αυτούς και ότι η αποτυχία τους οφείλεται στους ίδιους. Η Swadener, (1999) εκτός των παραπάνω αναφέρει ότι παρόλο που από την φτώχεια κανένας δεν επωφελείται, αντιμετωπίζεται σαν φαινόμενο στο οποίο φταίει αυτός που την υφίσταται.

2.1 Η ασάφεια και τα αίτια του «κοινωνικού αποκλεισμού»

Ο Τσαούδης, (1998) προσδιορίζει την δυσκολία να οριστεί ο « κοινωνικός αποκλεισμός» γιατί μερικές φορές κρίνεται από την αιτία, άλλες φορές από την ερμηνεία του όρου ερμηνευόντάς τον χρηστικά. Οι περισσότεροι ορισμοί συνδέουν τον κοινωνικό αποκλεισμό εκτός από την υλική στέρηση, με την αδυναμία να ασκήσει η μειονότητα τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά της δικαιώματα (Μαυρομάτης, 2004). Ο Freire, (1977) αναφέρει ότι, οι αποκλεισμένοι περιθωριοποιούνται και η κυρίαρχη κοινωνία τους θεωρεί «άρρωστα στοιχεία» της και πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία ώστε να ενσωματωθούν παρόλο που δεν είναι αποδεκτοί ως μειονότητα. Φαίνεται ότι η μειονότητα ζει στο περιθώριο, σε συνθήκες ανέχειας. Η Alexiadou, (2005) συνδέει τον κοινωνικό αποκλεισμό α) στην ελλιπή εκπαίδευση β) συνδυασμό ελλιπούς εκπαίδευσης με την κοινωνική υστέρηση και γ) συνδυασμό διακρίσεων θεσμικών, οικονομικής ανέχειας και πολιτισμικών παραγόντων. Στο Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, αναγνωρίζεται ότι, η κοινωνική απομόνωση οδηγεί στην φτώχεια και στο περιθώριο αλλά υπάρχει δυσκολία να βρεθούν τα αίτια και οι όψεις του φαινομένου (Τσιάκαλος, 1998). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναδεικνύει πρόβλημα για αυτόν που την υφίσταται στην εκπαίδευση, στέγαση, δυνατότητα εύρεσης εργασίας, κοινωνική προστασία και στην υγεία (Guthrie, 1999' Obendorfer, 1999). Προσπαθώντας να αναδείξει τα αίτια η Levitas, (2004) εστίασε στις σύγχρονες συνθήκες της κοινωνίας και όχι στην φύση του καπιταλισμού, ενώ ο Μωυσίδης, (1998) αναδεικνύει ως αίτιο την αντίθεση εργασίας - κεφαλαίου και στην προσπάθεια του κεφαλαίου να εξελιχτεί. Παρατηρείται ως πρόβλημα για τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να οριοθετήσουν με σαφήνεια τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός», γιατί τότε θα έπρεπε στοχευμένα να κάνουν τις απαιτούμενες ενέργειες ώστε να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Το Παρατηρητήριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1991, συνέδεσε την μη πραγμάτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων σαν άρνηση από πλευράς των κρατών μελών της Ένωσης, να συνδέσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό με τα κοινωνικά δικαιώματα (Τσιάκαλος, 1998). Η Μουσούρου, (1998) αναφέρει ότι, στον κοινωνικό αποκλεισμό κυρίαρχο στοιχείο είναι η ελλιπής πρόσβαση στα δημόσια αγαθά, συμμετοχής στην εξουσία, κοινωνικών δικαιωμάτων με αποτέλεσμα την φτώχεια και την ανισότητα.

2.2 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Οι Bourdieu&Passeron, (1990) θεωρούν ότι, η εκπαίδευση αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας και οι μαθητές χωρίζονται σε ανώτερες και κατώτερες ταξικά ομάδες. Έτσι μέσω της εκπαίδευσης νομιμοποιείται η κοινωνική, οικονομική ανισότητα και είναι φυσιολογικό η σχολική αποτυχία σε παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Ο Bernstein, (1990) δίνει μια άλλη ανάλυση και αναφέρει ότι, τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν καλύτερες επιδόσεις λόγω της εξοικείωσης στην επίσημη γλώσσα, ενώ των μειονοτήτων εξαιτίας του περιορισμένου γλωσσικού τους κώδικα απέχουν τελικά από το κοινωνικό περιβάλλον. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν για τα παιδιά από αγροτικές περιοχές, οι

Φραγκουδάκη, Δραγώνα, & Ανδρούσου, (1997) και θέτουν την αξία του οικογενειακού περιβάλλοντος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Ο Τουρτούρας, (2010) συνδέει τον αποκλεισμό στο σχολείο ως αίτιο για την παγίωση του κοινωνικού αποκλεισμού στο μέλλον του μαθητή. Έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερα υψηλή σχολική διαρροή σε μειονοτικές περιοχές και γενικά σχολική αποτυχία, στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2007). Γίνεται αντιληπτό ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί στην ελλιπή εκπαίδευση και η ελλιπής εκπαίδευση είναι καταλύτης στην διολίσθηση, στον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα προγράμματα προσπάθειας ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στην κυρίαρχη νοοτροπία παραβλέπουν την δομή της ανισότητας μεταξύ τους και δίνουν έναν ουδέτερο ρόλο στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αναπαράγουν τις ανισότητες (Αλεξιάδου, 2005). Η διαρροή των μαθητών είναι καθρέπτης του κοινωνικού αποκλεισμού και έτσι το σχολείο δεν πετυχαίνει τον σκοπό του δηλαδή: να φοιτούν οι μαθητές και μετέπειτα να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό. Η μειονότητα ζει με αυτόν τον τρόπο στον φαύλο κύκλο φτώχειας, σχολική εγκατάλειψη, περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο, ανασφάλεια στην εργασία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Γίνεται αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οργανωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι πεδίο αναπαραγωγής ανισοτήτων των μειονοτήτων, αλλά να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές, ώστε να νικήσουν την περιθωριοποίηση, απαξίωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντανάκλαση της κοινωνίας και έτσι αναπαράγει στερεότυπα και αδιαφορία για την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων (Τσιρώνης, 2003). Αδυνατεί να δώσει ίσες ευκαιρίες μάθησης, γιατί αγνοεί το διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό κεφάλαιο μειονοτήτων με αποτέλεσμα τα παιδιά της μειονότητας, να οδηγούνται σε κοινωνική ανισότητα Δραγώνα και Φραγκουδάκη, (2007). Η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών δημιουργεί ένα τοίχος, το οποίο δυσκολεύει τους μαθητές να ενταχθούν με αποτέλεσμα την εγκατάλειψη. Σύμφωνα με τους Κάτσικας & Πολίτου, (1999) υπάρχουν «ειδικές κατηγορίες» μαθητών, παιδιά της μειονότητας της Θράκης, τα οποία στερούνται ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και δεν καταγράφονται στατιστικά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Μειονοτικής Εκπαίδευσης (1996) τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας μετά το πέρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρχίζουν εργασία. Μόνο το 20% συνεχίζουν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άλλο 20% στην Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, γεγονός που δίνει αρνητικό στίγμα εξαιτίας της παιδικής εργασίας. Η περιοχή της Θράκης εξαιτίας των αρνητικών επιδόσεων της μειονότητας, έχει πανελλήνια χαμηλούς δείκτες εκπαιδευτικού επιπέδου. Η πολιτική διάσταση αυτού του ζητήματος πρέπει να ωθήσει, λόγω εθνικής σημασίας, το κράτος να εξαλείψει την απομόνωση της μειονότητας, φέρνοντας τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα φέρουν αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας. Με βάση τα παραπάνω στις μη προνομιούχες περιοχές της Θράκης (μειονοτικές) εμφανίζεται έντονα η σχολική εγκατάλειψη και είναι υποχρέωση του κράτους να μην το αγνοεί, γιατί ωθείται η μειονότητα σε κοινωνικό αποκλεισμό.

3 Προτάσεις

Η εκπαίδευση είναι ισχυρό εργαλείο λείανσης των ανισοτήτων και μειονοτικές ομάδες διότι μέσω αυτής έχουν την ευκαιρία πρόσβασης σε επαγγέλματα και ευκαιρίες με αποτέλεσμα να εξαφανίσουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους. Δίνεται η δυνατότητα σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες, ως ενεργοί πολίτες, να λύσουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους και η κοινωνία που τους περιβάλλει έμπρακτα, να δείξει την αλληλεγγύη της με στόχο την αμφίδρομη επικοινωνία για ένα καλύτερο μέλλον (Balibar, 1991). Οι ιδιαιτερότητες των μουσουλμάνων της Θράκης θα έπρεπε να ωθήσουν την Ελληνική Πολιτεία σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο την ένταξη της μειονότητας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αποβολή του αισθήματος της αδικίας και απομόνωσης. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν όλοι, ότι η Θράκη είναι χριστιανική και μουσουλμανική, ελληνόγλωσση και πολύγλωσση, μειονοτική και πλειονοτική ταυτόχρονα (Ασημακοπούλου, 2002). Ο σεβασμός μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, επιβάλλει την γέφυρα επικοινωνίας τους και μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού της μειονότητας (Τρέσσου, 1997). Ο Αμίν Μααλούφ Γαλλο-Λιβανέζος διανοούμενος, ορίζει με δύο άξονες την ταυτότητα, έναν οριζόντιο και έναν κάθετο. Ο κάθετος μας συνδέει με τις ρίζες μας και ο οριζόντιος διαμορφώνει το περιβάλλον που ζούμε. Χρειάζεται ισορροπία ανάμεσα στους δύο άξονες, γιατί αν υπερέχει ο κάθετος μένουμε κολλημένοι στο παρελθόν και αν υπερτερεί ο οριζόντιος ζούμε ξεριζωμένοι (Δραγώνα, 2013). Ζητούμενο είναι στην εκπαίδευση της μειονότητας η μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών, η οποία θα πραγματοποιηθεί, όταν ισορροπήσουν οι δύο άξονες της ταυτότητας (οριζόντιος και κάθετος). Παράλληλοι μονόλογοι δεν βοηθούν και χρειάζεται ειλικρινής συζήτηση μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας. Σε αυτόν τον διάλογο, δεν θα υπάρχουν νικητές και ηττημένοι παρά δέσμευση από τις δύο πλευρές, σε εύρεση μακροχρόνιας λύσης κτίζοντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ballibar, E. (1991). Η μορφή έθνος: ιστορία και ιδεολογία. Στο: E. Ballibar, & I. Wallerstein (επιμ.), Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες (σσ.132-161). Μτφ. Α. Ελεφάντης, & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Duffy, K. (1999). Ευκαιρία και κίνδυνος. Οι δύο κεντρικές απόψεις που ανακύπτουν από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (1996-1997) της πρωτοβουλίας «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός». Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη

Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 69-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1972).

Guthrie, R. (1999). Μέτωπο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού: αρχές, τακτικές, ενέργειες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 37-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Levitas, R. (2004). Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμιανή ηγεμονία. Στο: Μ. Πετμεζίδου & Χ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 202-224). Αθήνα: Εξάντας.

Niyozov, S., & Pluim, G. (2009). Teachers' Perspectives on the Education of Muslim Students: A Missing Voice in Muslim Education Research. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 637-677.

Oberndoerfer, D. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός: κατάσταση ή διεργασία. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 211-216). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 463-473.

Swadener, E. (1999). «Σε κίνδυνο» ή «Που υπόσχονται»; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα «παιδιά της άλλης κατηγορίας» στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 131-185). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tsitselikis, K. (2012). Old and new Islam in Greece : from historical minorities to immigrant newcomers. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers. [online] από <https://books.google.gr/books?id=FdqRdctzEXcC&pg=PA511#v=onepage&q&f=false> (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).

Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. Mack, C. E., & Jackson, E. S. (2005). Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.

Zine, J. (2001). Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(4), 399-423.

UNOHCHR. (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Geneva: UN.

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Αλεξιάδου, Ν. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Γ.Ο. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές & Ι. Γιαννοπούλου (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης (σσ.341-352). Αθήνα: Παπαζήση.
- Ασημακοπούλου, Φ. (2002). Οι εικόνες της μειονότητας στη Θράκη. Στο: Επιστημονικό Συμπόσιο Μειονότητες στην Ελλάδα, 7-9/11/2002 (σσ.73-84). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Ασημακοπούλου, Φ., & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2002). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη. Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2007). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σσ. 123-135). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο: Α.Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). Εισαγωγή. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σσ. 17-56). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2013). Ημερίδα της Πολιτιστικής Εκπαιδευτικής Εταιρίας Μειονότητας Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ), «Η Διγλωσσία στη Μειονοτική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Γλωσσικών Ικανοτήτων», Κομοτηνή 16 Φεβρουαρίου.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Δυτικής Θράκης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ζεγκίνης, Ε. (2001). Ο Μπεκτασισμός στη Δυτική Θράκη. Αθήνα: Πουρνάρας UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education 1960. Paris: UNESCO. [online] από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583.page=118> (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).
- Λιθοξόου, Δ. (1991). Μειονοτικά ζητήματα και εθνική συνείδηση στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Λεβιάθαν.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.

- Μαλκίδης, Θ. (2016). Η οικογένεια και η γυναίκα στην κοινωνία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Δυτικής Θράκης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116(-), σελ. 51-78. [online] από [file:///C:/Users/user/Downloads/9455-17995-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/9455-17995-2-PB%20(1).pdf) (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).
- Μαυρομμάτης, Γ. (2004). Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία* (σσ. 67-85). Αθήνα: Gutenberg.
- Μωυσίδης, Α. (1998). «Οικογενειακή Γεωργία και Αξιοποίηση Παραγωγικών Πόρων. Μερικές Πτυχές του Προβλήματος στην Ελλάδα», Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα.
- Σπανού,Κ.(2000). Διοίκηση, πολίτες και δημοκρατία, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 436.
- Συρίγος, Ά. (2015). *Ελληνοτουρκικές Σχέσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρέσσου, Ε. (1997). Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 49-53.
- Τρέσσου, Ε., &Μητακίδου, Σ. (2003). Εισαγωγή. Στο: Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ.21-31). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1998). Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία* (σσ. 87-119). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία* (σσ. 39- 65). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. (2008). *Μειονοτικές Ομάδες στην Ελλάδα (1919 – 1945)*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας Ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «άλλος»*. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιρώνης, Χ. Ν.(2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018, Δεκ). *Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα, Ελλάδα. [online] από

<https://museduc.gr/el/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%83/%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%83%CE%B5-%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%B8%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83>
(Ανάκτηση Νοε 10, 2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018). Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. [online] από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/Ekthesi_2018.pdf (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).

Φλώρου, Α. (2012). Ο μπεσακτισμός στην Αλβανία. Αθήνα: Μυρμιδόνες.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., & Ανδρούσου, Ν. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας. Σύγχρονα Θέματα, 63,

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (2015). Εισαγωγή. Στο: Χ. Δανιήλ, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Προσεχώς Εμείς Μεγαλώνουμε. (σσ. 13-16). Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.

Χαραλαμπίδης, Α. (1985). Οι Πομάκοι της Ροδόπης (Τόμ. 6). Κομοτηνή: Θρακική Επετηρίδα.

Αποδόμηση της «φυλακής των φύλων» μέσω διδακτικής παρέμβασης στη Βυζαντινή Ιστορία

Deconstruction of the "prison of the sexes" through didactic intervention in Byzantine History

Αργυρούλα Χ. Αλεξανδροπούλου, Δ/ντρια ΓΕΛ Ρίου-Φιλολόγος, Δρ. Ιστορίας, alexroula66@gmail.com

Argyroula Alexandropoulou, Principal of Rio Lyceum- Language Teacher, PhD (History), alexroula66@gmail.com

Abstract: In every historical period, the concept for the role of the two genders is perceived differently by both society and the state resulting in a substantially unequal treatment. Although the women struggled to gain their present position, modern school textbooks do not mention such events and the presentation of emblematic historic female figures is missing. This article presents an educational activity implemented in the second year (eleven grade) of a suburban Lyceum of Patras, during the school year 2018 -2019 in the context of creative work. Through this proposal and using the textbooks of literature and history, the participating students were given the opportunity to explore the "gender prison" and to review their personal stereotypes, removing their individual misconceptions. Finally, they realized that conscious people have the power to shape their environment and create better perspectives for society.

Keywords: gender stereotypes, gender equality, history textbooks

Περίληψη: Σε κάθε ιστορική περίοδο, η έννοια του ρόλου των δύο φύλων γίνεται διαφορετικά αντιληπτή από την κοινωνία και το κράτος, με αποτέλεσμα την άνιση μεταχείριση μεταξύ τους. Αν και χρειάστηκαν μακροχρόνιοι αγώνες προκειμένου η γυναίκα να κατακτήσει τη σημερινή της θέση, στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας γίνεται ελάχιστη μνεία στα συναφή γεγονότα και απουσιάζει η αναλυτική παρουσίαση εμβληματικών γυναικείων μορφών, που σημάδεψαν την Ιστορία. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε στη Β' Λυκείου περιαστικού σχολείου της Πάτρας, κατά το σχολικό έτος 2018 -2019, στο πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών. Μέσω της συγκεκριμένης πρότασης και με οχήματα τα σχολικά εγχειρίδια, τη Λογοτεχνία και την Ιστορία δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες μαθητές να εξερευνήσουν τη «φυλακή των φύλων» και να καταλήξουν στην επανεξέταση των προσωπικών τους στερεοτύπων, αίροντας τις ατομικές τους παρανοήσεις. Τέλος, έγινε από μέρους τους κατανοητό ότι οι συνειδητοποιημένοι και ενήμεροι πολίτες έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν το περιβάλλον τους και να δημιουργούν καλύτερες προοπτικές για την κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, ισότητα φύλων, σχολικά εγχειρίδια ιστορίας

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον κύριο φορέα θεσμοθετημένης γνώσης για το σύγχρονο σχολείο, αφού οι διδάσκοντες αφιερώνουν το 90-95% του διδακτικού χρόνου, αξιοποιώντας το εμπειρογόμενο σε αυτά διδακτικό υλικό (ΟΕΠΕΚ, 2008, σ. 16). Εκτός από γνωστικό εργαλείο και «πολιτικό προϊόν», το σχολικό βιβλίο αποτελεί πρωταρχικό φορέα δευτερογενούς επιπέδου κοινωνικοποίησης, όχι μόνο μέσω των μεταφερομένων μηνυμάτων αλλά και λόγω των πυροδοτούμενων, από τα ενυπάρχοντα σε αυτό ιδεολογικά μηνύματα, συζητήσεων και του συνακόλουθα απορρέοντα προβληματισμού (Μπονίδης, 2004). Κατά συνέπεια το σχολικό εγχειρίδιο προετοιμάζει τους εφήβους για την κοινωνική τους ένταξη, διαμορφώνοντας παράλληλα το αξιακό τους σύστημα, αφού αντανakλά τις αξίες και το κοινωνικό πολιτιστικό επίπεδο. Σύμφωνα δε με τις αρχές της θεωρίας της πρόσληψης, ο αναγνώστης ενστερνίζεται άμεσα ή έμμεσα από τα βιβλία απόψεις, θετικές ή αρνητικές, οι οποίες συμπληρώνονται από τις προϋπάρχουσες προσωπικές εμπειρίες και στάσεις ζωής (Holub, 2004).

Όσον αφορά στα ιστορικά σχολικά εγχειρίδια, είναι γεγονός ότι η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων επηρεάζεται από το εκάστοτε επικρατούν κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και το σχολικό εγχειρίδιο, αφενός εκφράζει και αφετέρου διαμορφώνει νοοτροπίες (Κουλούρη, 1987), ενώ συχνά αποτελεί νομιμοποιητικό μέσο της καθεστηκυίας τάξης (Arnot, 2006). Το περιεχόμενό του και ο τρόπος παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων εκπορεύεται και επιλέγεται από την πολιτεία και μάλιστα η θεσμική ιστορία, δηλαδή η επιλεγμένη από την πολιτεία «στο όνομα του Χριστού ή του Σουλτάνου, της Δημοκρατίας, μιας εκκλησίας ή ενός κόμματος επιβάλλεται πάνω στην ιστορία, γιατί εκφράζει ή νομιμοποιεί μια πολιτική, μια ιδεολογία, ένα καθεστώς» (Ferro, 1992, σ. 310). Σημαντικό ρόλο για την κατανόηση του περιεχομένου των ιστορικών εγχειριδίων και για την αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων στη μνήμη των εκπαιδευόμενων διαδραματίζει, εκτός από το περιεχόμενο, και η εικονογράφησή τους (Βρεττός, 1994), η οποία συνήθως αποσκοπεί στη συναισθηματική επίδραση των μαθητών/τριών, γιατί επηρεάζει τον τρόπο ερμηνείας του κειμένου από τον αναγνώστη (Τσιλιμένη, Τ., 2007, σ. 22). Παράλληλα, η επανάληψη και ο συστηματικός χαρακτήρας των εργασιών και των ασκήσεων που περιλαμβάνονται σε αυτά, αποβλέπουν στην διαμόρφωση της συνείδησης των εκπαιδευόμενων (Gerard και Roegiers, 1993, σ. 201).

Εκτός των παραπάνω, έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια αρκετά συχνά δημιουργούν και συντηρούν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Μαδεμλής, 2008). Όσον αφορά στα δύο φύλα, και με δεδομένο ότι η διδασκόμενη ιστορία είναι συνήθως η ιστορία των κατακτήσεων και των πολεμικών συγκρούσεων, η αναφορά των γυναικών είναι σπάνια και η συμβολή τους στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι, συνήθως παραλείπεται (Δεληγιάννη και ά. 2002). Το απορρέον αποτέλεσμα είναι ότι οι γυναίκες δεν έχουν τη θέση που τους αξίζει στην ιστορία και κυρίως στη συνείδηση της κοινωνίας και του ίδιου τους του φύλου (Μαδεμλής, 2008). Σε έρευνες που έχουν

πραγματοποιηθεί αναφορικά με την παρουσίαση των φύλων στα βιβλία Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Καμαριώτη, 2008) έχει διαπιστωθεί ότι στο κύριο σώμα του περιεχομένου των βιβλίων, είτε δεν εντάσσεται η ιστορία των γυναικών, είτε παρουσιάζεται από την ανδρική οπτική γωνία. Σημειωτέον, η πλειοψηφία των εικονιζόμενων γυναικών, αν πρόκειται για υπαρκτά ιστορικά πρόσωπα, ετεροπροσδιορίζεται μέσω του συζύγου, του πατέρα ή του αδελφού τους, στις περισσότερες δε απεικονίσεις εμφανίζονται στο πλάι των ανδρών (Καμαριώτη, 2008). Στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας εντοπίζονται αρκετά συχνά αρκετές έντεχνες απεικονίσεις γυναικείων μορφών, οι οποίες προσωποποιούν την απόδοση θηλυκών ιδεών, όπως η Ελευθερία (Ντελακρούά), η Πατρίδα (Απεικόνιση Ελλάδας από τον Θεόφιλο), η Δόξα (Γύζης, Η δόξα των Ψαρών) κλπ. Αξίζει δε να τονιστεί ότι ορισμένες γυναίκες που απεικονίζονται μόνες και αναφέρονται ονομαστικά, είναι συνήθως αυτές που κατάφεραν να ακολουθήσουν τα ανδρικά πρότυπα και να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά της ανδρικής ταυτότητας, π.χ. Μπουμπουλίνα. Η προσπάθεια της φεμινιστικής ιστοριογραφίας να αποκαταστήσει τις παραπάνω ανισότητες σε σχέση με τον παραγκωνισμό του ιστορικού ρόλου της γυναίκας, δεν φαίνεται να έχει μέχρι σήμερα επηρεάσει τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας.

Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στα σχολεία αποσκοπεί, εκτός των άλλων, στη μεταβίβαση της κοινωνικής μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς στις επερχόμενες γενιές (Haydn, &all, 1997). Διαμορφώνει ακόμα την εθνική και κοινωνική συνείδηση των μελλοντικών πολιτών ενός κράτους, αναπτύσσει το κριτικό και δημοκρατικό τους πνεύμα, προωθεί κοινωνικές αξίες και αποτελεί όχημα «πολιτισμικής διακίνησης» ιδεών (Μονιούτ, 2000). Όμως, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις που περνούν από γενιά σε γενιά, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι οι ανισότητες μεταξύ των φύλων είναι βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία και την επικρατούσα κοινωνική κουλτούρα. Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι, αρκετά συχνά, φορέας διαιώνισης τέτοιων αντιλήψεων είναι το σχολείο και η παρεχόμενη μέσω αυτού εκπαίδευση.

Προκειμένου λοιπόν να μελετηθεί η ιστορική δράση της γυναίκας στην ελληνική αρχαιότητα και στο Βυζάντιο καθώς και ο τρόπος παρουσίασης του γυναικείου φύλου στο σχολικό εγχειρίδιο στις συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, υλοποιήθηκε η παρατιθέμενη ερευνητική εργασία. Οι 76 διδασκόμενοι/ες το μάθημα της «Ιστορίας του Μεσαιωνικού και Νεότερου Κόσμου» διαπίστωσαν ότι απουσίαζαν, σχεδόν παντελώς, από το βιβλίο τους οι αναφορές σε γυναικείες προσωπικότητες, οι οποίες σημάδεψαν με την πολυσχιδή δράση τους την υπό εξέταση εποχή. Εντόπισαν επίσης τη διαφορά μεταξύ της απόδοσης του ανδρικού και γυναικείου σώματος (άνδρας: προβολή δύναμης και αξιώματος, γυναίκα: ντροπαλή, εμφανίσιμη και σεμνή) και συμφώνησαν ότι η παρουσίαση των αναφερόμενων γυναικών, γίνεται κατά κύριο λόγο, σε συνήθειες, παραδοσιακούς ρόλους. Προς επίρρωση των παραπάνω, διερευνήθηκαν τα εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όλων των τάξεων

του Λυκείου και το σχολικό βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ακολουθείται παγιωμένη αντιμετώπιση του ρόλου των δύο φύλων, αναφορικά με τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της ιστορίας.

Στηριζόμενοι στο παραπάνω επιστημονικό / θεωρητικό πλαίσιο, στην προαναφερθείσα στοχοθεσία και με όχημα το μάθημα της Ιστορίας και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια της Α και της Β Λυκείου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η υπό παρουσίαση δράση, η οποία διήρκεσε οκτώ (8) ώρες για κάθε τμήμα. Με την ολοκλήρωσή της, αξιοποιήθηκαν δύο διδακτικές (2) ώρες για την παρουσίαση των εργασιών και των συμπερασμάτων στην ολομέλεια των τριών τμημάτων της Β Λυκείου.

Ως διδακτικοί στόχοι της δράσης, εκτός των γνωστικών, τέθηκαν:

- Ο προσδιορισμός της οπτικής που έχουν οι μαθητές/τριες για το άλλο φύλο.
- Η προσέγγιση και η ανασκευή τυχόν στερεοτυπικών έμφυλων αντιλήψεων.
- Ο προβληματισμός και η διερεύνηση εκ προοιμίου προσδιορισμένων και αναμενόμενων «θηλυκών» και ανδρικών» ρόλων στην κοινωνία.
- Η γνωριμία με άγνωστες για τη πλειοψηφία, αλλά ξεχωριστές γυναίκες, που άφησαν το δικό τους στίγμα στην περίοδο δραστηριοποίησής τους και η έστω και επιδερμική επαφή με το γυναικείο κίνημα και την ιστορική του πορεία.
- Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων, ώστε να μη δέχονται άκριτα κληροδοτούμενες στερεοτυπικές έμφυλες και παγιωμένες μονόπλευρα γνωστικές προσεγγίσεις.

Η μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος έγινε μαθητοκεντρικά και στηρίχτηκε στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας και στη διερευνητική, ανακαλυπτική / βιωματική και εποικοδομητική μέθοδο μάθησης. Η διδάσκουσα εφάρμοσε τη θεωρία της υποστηρικτικής ευρετικής μάθησης του Bruner (1966), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες, στηριζόμενοι στις δυνάμεις τους, προσπαθούν να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο και να ανακαλύψουν τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις, που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Ο ρόλος του δασκάλου υπήρξε υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός.

Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της ολιστικής προσέγγισης του θέματος, με το μάθημα της Ιστορίας συστρατεύτηκαν τα μαθήματα «Καλλιτεχνική Παιδεία», «Νεοελληνική Λογοτεχνία» και «Σύγχρονος Κόσμος, Πολίτης και Δημοκρατία». Για την υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν εποπτικά μέσα με γνωστικό, κριτικό και επικοινωνιακό περιεχόμενο (προβολή έργων τέχνης, δημιουργία μονογραφιών, κλπ) και το υλικό της πλατφόρμας «Δημοκρατική Παιδεία», στο οποίο στηρίχτηκαν, διάφορες συναφείς με το θέμα των έμφυλων στερεοτύπων δραστηριότητες. Επίσης πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα και οργανώθηκαν διδακτικές επισκέψεις στην τοπική Δημοτική Βιβλιοθήκη και στο Μουσείο Τύπου. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες επισκέφτηκαν έκθεση που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων με θέμα «Ο φεμινισμός στα χρόνια της μεταπολίτευσης, 1974-1990: ιδέες, συλλογικότητες, διεκδικήσεις». Στην εκεί

επίσκεψή τους προσέγγισαν την ιστορία των γυναικείων κινημάτων της Μεταπολίτευσης μέσω φωτογραφιών, έντυπου υλικού και οπτικοακουστικών τεκμηρίων.

Αναφορικά με την υλοποιούμενη δράση και προκειμένου να ανιχνευτούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την ιστορία του γυναικείου φύλου, προηγήθηκε συμπλήρωση μικρής έκτασης ερωτηματολογίου. Οι 4 ερωτήσεις που συνιστούσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι ακόλουθες:

- Γράψε το όνομα μίας γυναικείας προσωπικότητας που γνωρίζεις από την Ιστορία.
- Γράψε μια λέξη που συνδέεται με το φεμινιστικό κίνημα
- Έχεις ακούσει τη λέξη «σουφραζέτα»; Αν ναι, δώσε μια ολιγόλογη περιγραφή.
- Γνωρίζεις κάποια γυναίκα στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, που αγωνίστηκε για τα δικαιώματα της γυναίκας;

Από την αποδελτίωση του παραπάνω ερωτηματολογίου προέκυψαν τα ακόλουθα: Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση, είκοσι οκτώ (28) μαθητές/τριες γνώριζαν την Μπουμπουλίνα, είκοσι (20) τη Μαντώ Μαυρογένους, δεκαπέντε (15) τη Μαρία Κιουρί, δέκα (10) μαθητές τη Βυζαντινή Αυτοκράτειρα Θεοδώρα και τρεις (3) απάντησαν «δεν γνωρίζω». Αναφορικά με τη δεύτερη ερώτηση, είκοσι έξι (26) μαθητές /τριες συνέδεσαν το φεμινιστικό κίνημα με την ψήφο των γυναικών, δέκα (10) με τη μόρφωση, έξι (6) με την εκπαίδευση, ενώ τριάντα τέσσερις (34) αγνοούσαν το περιεχόμενό του και την ύπαρξή του. Στην ερώτηση για τη σημασία της λέξης «Σουφραζέτα» δεκαπέντε (15) μαθητές/τριες την προσδιόρισαν ως τη γυναίκα που αγωνίζεται για την ψήφο των γυναικών, τέσσερις (4) ως κοινωνική ακτιβίστρια, δέκα (10) ως ζαρωμένη γυναίκα (σούφρα), είκοσι (20) ως άσχημη γυναίκα, ενώ είκοσι επτά (27) από τους ερωτώμενους είπαν: «δεν έχω ξανακούσει τη συγκεκριμένη λέξη». Τέλος, σχετικά με τις αγωνίστριες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πέντε (5) από τους συμμετέχοντες γνώριζαν τη Μαλάλα Γιουσαφζάι, τρεις (3) την Έμελιν Πάνκχερστ, επτά (7) τη Μελίνα Μερκούρη, ενώ εξήντα ένα (61) μαθητές αγνοούσαν την ύπαρξη γυναικών, που διεκδίκησαν την ισότητα των γυναικών.

Μετά την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου και τη διαπίστωση της άγνοιας από την πλευρά των μαθητικών υποκειμένων σχετικά με την ιστορική παρουσία της γυναίκας, τέθηκε το ερώτημα «γιατί από τα βιβλία της Αρχαίας και κυρίως της Βυζαντινής Ιστορίας απουσιάζει η εκτενής αναφορά σε γυναικείες προσωπικότητες». Ενδεικτικές απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Οι γυναίκες δεν ασχολούνταν με τις επιστήμες και τις τέχνες, αλλά ήταν μόνο για τον γυναικωνίτη.
- Γνωρίζουμε μόνο γυναικεία ονόματα θεοτήτων και βασιλισσών.
- Οι γυναίκες στο παρελθόν ξεχώριζαν μόνο στο πλευρό σπουδαίων ανδρών.
- Οι γυναίκες στα αρχαία χρόνια ασχολούνται μόνο με τα παιδιά. Εξάιρεση υπήρξε η Σπάρτη, όπου γυμνάζονταν και έβγαιναν έξω.

- Για τη Βυζαντινή περίοδο γνωρίζουμε μόνο γυναίκες αυτοκράτειρες, ενώ για την αρχαιότητα γνωρίζουμε κάποιες γυναίκες εταίρες.
- Οι γυναίκες στο παρελθόν δεν έμοιαζαν με τις σημερινές γυναίκες.

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να ανασκευαστούν αυτές οι αντιλήψεις, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και διερεύνησαν σχετικά την Αρχαία και τη Βυζαντινή Ιστορία. Αναφορικά με την Αρχαία Ιστορία με έκπληξή τους ανακάλυψαν γυναίκες επιστήμονες, και συγκεκριμένα μαθηματικούς/ φιλοσόφους (Αίθρα, Αβροτέλεια, Πολυγνώτη, Διοτίμα, Θεμιστόκλεια, Τυμίχα, Υπατία), αστρονόμους (Θεανώ η Θουρία, Αγλαονίκη ή Αγανίκη), γεωμέτρες (Πανδροσίω, Πυθαίς), φυσικούς (Αρετή η Κυρηναία ή Αρήτη, Αξιοθέα), χημικούς (Κλεοπάτρα), ιατρούς (Αγνοδίκη), ολυμπιονίκες σε αρματοδρομίες (Κυνίσκα, Ευρυλεωνίς, Βελεστίχα, Τιμαρέτα, Κασία), ποιήτριες (Σαπφώ, Κόριννα Τελέσιλλα Ήρινα) και γυναίκες ζωγράφους (η κόρη του Βουτάδη, η Έλενα της Αιγύπτου που πιθανώς να έφτιαξε το αρχικό ψηφιδωτό που απεικονίζει τον Αλέξανδρο στη Μάχη στην Ισσό, η Λαία από την Κύζικο, η Αναξάνδρα από τη Σικυώνα, κλπ).

Αναφορικά με το Βυζάντιο τα αποτελέσματα ήταν αριθμητικά λιγότερα. Εκτός από τις Βυζαντινές αυτοκράτειρες που ξεχώρισαν ως μητέρες ή σύζυγοι αυτοκρατόρων (Θεοδώρα, Ειρήνη Αθηναία, Θεοφανώ, κλπ), οι μαθητές / τριες ασχολήθηκαν με την Πουλχερία, αδερφή του Θεοδοσίου του Β΄, την Αθηναΐδα – Ευδοκία, κόρη του Αθηναίου φιλοσόφου Λεοντίου, που συνετέλεσε στη σύνταξη του «Θεοδοσιανού κώδικα», την Κασσιανή, σπουδαία υμνωδό της ορθόδοξης Εκκλησίας, την Άννα Κομνηνή ιστορικό και ερασιτέχνη γιατρό, συγγραφέα του ιστορικού έργου «Αλεξιάς», στο οποίο εξιστορεί τα συμβάντα κατά τη διάρκεια της βασιλείας του πατέρα της Αλεξίου Α΄ Κομνηνού, τη Θεοδώρα Ραούλαινα Παλαιολογίνα, που κατείχε πολλούς κώδικες με έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, ορισμένους από τους οποίους είχε αντιγράψει η ίδια και τη Μαρία Αργυρή, που εισήγαγε τη χρήση του πιρουνιού στη Δύση. Διαπίστωσαν επίσης ότι σε διάφορα ψηφιδωτά ναών υπάρχουν γυναικεία κτητορικά πορτρέτα, δηλαδή απεικονίσεις γυναικών που είχαν προσφέρει χρήματα για το κτίσιμο ενός ναού ή για την ανακαίνισή του.

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες των 5 ατόμων, επέλεξαν για μελέτη δύο γυναικείες προσωπικότητες από την αρχαιότητα και το Βυζάντιο και μία από τη Νεώτερη Ιστορία, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε αυτές που σηματοδότησαν τον αγώνα των γυναικών για την εξίσωση των δικαιωμάτων τους με τους άνδρες και πρωτοστάτησαν σε διάφορους τομείς. Δημιούργησαν ιστορικές μονογραφίες περιορισμένης έκτασης, Ελληνίδων (Αγνοδίκη, Υπατία, Κασσιανή, Ειρήνη Αθηναία, Θεοδώρα, Καλλιρρόη Παρέν, Ελένη Σκούρα, Ιωάννα Στεφανοπούλου (ή Στεφανόπολι), Αγγελική Παναγιωτάτου, Μαρία Μπότση - Τσαπαλίρα, Ρόζα Ιμβριώτη, κλπ) και μη (Τρότουλα, Emmeline Pankhurst, Rosa Parks, Marie Skłodowska-Curie, Malala Yousafzai).

Στη συνέχεια, και προκειμένου να κατανοήσουν τη διαχρονική θέση της γυναίκας και να άρουν προσχηματισμένες αντιλήψεις, επιστρατευτήκαν διάφορες μορφές τέχνης. Όπως άλλωστε υποστηρίζει ο Marcuse (1977) «η τέχνη δεν μπορεί να αλλάξει τον κόσμο, αλλά

μπορεί να συντελέσει στο ν' αλλάξουν η συνείδηση και οι διαθέσεις των ανθρώπων, οι οποίοι μπορούν ν' αλλάξουν τον κόσμο». Αρχικά αξιοποιήθηκαν η ζωγραφική και η κοινωνική γελοιογραφία. Η τελευταία, αν και μοιάζει αφελής και εύκολη αποτύπωση γεγονότων, μεταφέρει με δυναμικό, σαφή και απλό τρόπο την άποψη του δημιουργού της και θίγει ήθη, τάσεις και φαινόμενα της κοινωνίας, προκαλώντας προβληματισμό στον/στην αναγνώστη/στρια για τα απεικονιζόμενα, συνήθως επίκαιρα θέματα (Σιμοπούλου 2016, σ. 10-11).

Για την προσέγγιση των εικαστικών πηγών ακολουθήθηκε η μεθοδολογία του Peter Burke (2003) που ξετυλίγεται σε δύο φάσεις. Αρχικά έγινε περιγραφή/ αναγνώριση της εικόνας: (ταυτότητα της πηγής, δημιουργός, πρόσωπα, πράγματα, τοποθέτηση στο χώρο και στο χρόνο, μορφές, γραμμές, χρώμα, κινήσεις, οπτική γωνία θέασης κλπ) και στη συνέχεια ερμηνεία της (αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων της, σημεία και σύμβολα, εξαρτήσεις και προθέσεις του καλλιτέχνη, διαχρονικές ή συγχρονικές αναγωγές σε άλλους επικοινωνιακούς ή εκφραστικούς κώδικες, σχέση μυθοπλασίας καλλιτεχνικής διαμεσολάβησης και ιστορικής μαρτυρίας, αξιολογική φόρτιση κλπ). Με άλλα λόγια επιχειρήθηκαν η αναγνώριση των συμφοραζομένων της εικόνας και η αποκωδικοποίηση των λανθανόντων μηνυμάτων της.

Η προαναφερθείσα διαδικασία συνδυασμένη με τη φαντασία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών οδήγησαν στην αποκωδικοποίηση των έμφυλων μηνυμάτων που πήγαζαν από τα υπό εξέταση έργα τέχνης, τα οποία ήταν ουσιαστικά αγγειογραφίες από την αρχαία Ελλάδα και ψηφιδωτά από το Βυζάντιο. Προκειμένου να επιτευχθεί η αισθητηριακή και βιωματική γνωστική πρόσληψη και να κατακτηθούν με βοήθη την φαντασία των μαθητών/τριών οοπτικοακουστικός και ο λογοτεχνικός γραμματισμός και οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες, επιστρατεύτηκαν η ζωγραφική, ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία. Η επιλογή του κινηματογράφου αιτιολογείται από το γεγονός ότι η 7η τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο αποτελεί ιδανικό μέσο κριτικής σκέψης και ενεργητικής μάθησης (Teasley & Wilder, 2001). Στη συγκεκριμένη δράση αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από την ταινία «Αγορά», η οποία σε σκηνοθεσία του Αλεχάντρο Αμενάμπαρ, εστιάζει στη σύγκρουση επιστήμης και θρησκείας, μέσω της παρουσίασης της ιστορίας της Υπατίας στην υστερορωμαϊκή Αλεξάνδρεια του 4ου μ.Χ. αιώνα. Η χρήση του κινηματογράφου συνέβαλε στην ανάπτυξη του κριτικού ιστορικού πνεύματος και ενίσχυσε το γνωσιολογικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, με ένασμα την ταινία και αντίβαρο τη μονογραφία της φιλοσόφου που είχαν δημιουργήσει οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και αποσπάσματα από την Εκκλησιαστική Ιστορία του Σωκράτη Σχολαστικού που αναφέρεται στην Υπατία, αναζητήθηκαν και απομονώθηκαν οι εμπριεχομένες στο συγκεκριμένο της ταινίας ιστορικές πληροφορίες, που αναβίωναν ιστορικά γεγονότα και διαχωρίστηκαν από την κινηματογραφική μυθοπλασία.

Όσον αφορά στη λογοτεχνία, επιλέχθηκαν πεζά και ποιητικά κείμενα που αποτυπώνουν με διαφορετικό τρόπο την ιστορική πορεία της γυναίκας και τα μεταβιβαζόμενα από εποχή σε εποχή έμφυλα στερεότυπα. Σημειώνεται ότι ο αφαιρετικός και μεταφορικός λόγος της ποίησης αποδίδει τις ιστορικές εμπειρίες έμμεσα, δίνοντας έμφαση στο συναισθηματικό

τους βάρους, ενώ ο πεζός λόγος ενδέχεται να είναι ιστορικά ακριβής και να αποτυπώνει την πραγματικότητα (Αποστολίδου, 2013). Συγκεκριμένα προσεγγίστηκαν λογοτεχνικά κείμενα που αποτυπώνουν τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα, όπως «Ιαμβος κατά γυναικών» του Σιμωνίδη, αποσπάσματα από τον «Οικονομικό» του Ξενοφώντα, «Εν Σπάρτη» του Κ. Καβάφη, «Κυνίσκα η Σπαρτιάτις και η εκ Μακεδονίας Βελεστίχη: Ιπποτρόφοι» της Ζωής Καράλλη και «Καλλιπάτειρα» του Λ. Μαβίλη. Αναφορικά με τη Βυζαντινή εποχή αναλύθηκαν αποσπάσματα από τον Πτωχοπρόδρομο και τον Κάρολο Ντήλ. Επίσης αναπτύχθηκε σχετική συζήτηση με ένασμα τα ποιήματα του Καβάφη «Άννα Δαλασσηνή», «Άννα Κομνηνή» και «Από Υαλί Χρωματιστό», καθώς και το ποίημα της Ελένης Αλβελέρ «Άννα Δαλασσηνή», τα οποία αποτυπώνουν τη θέση και την ψυχολογία της ανήκουσας στην αυτοκρατορική οικογένεια γυναίκας, σε μια βαθιά ανδροκρατούμενη κοινωνία.

Η πορεία και η θέση της γυναίκας στη νεότερη εποχή καθώς και οι επικρατούσες για αυτήν αντιλήψεις εξετάστηκαν με αποσπάσματα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου που ξετυλίγεται στη Ζάκυνθο στα 1815, και από τις «Πρώτες Ενθυμήσεις» της Π. Δέλτα. Από τον ποιητικό λόγο επιλέχτηκαν τα ποιήματα «Σκόνη», «Σαν να διάλεξες» και «Σημείο Αναγνωρίσεως» της Κ. Δημουλά καθώς και τα ποιήματα «Η Απλώστρα» και «Ανυφάντα» της Βικτωρίας Θεοδώρου, που παρουσιάζουν με έμμετρο τρόπο την έμφυλη ανισότητα. Επιπρόσθετα διερευνήθηκαν ιστορικές περιπτώσεις υιοθέτησης του ανδρικού προσώπου από γυναίκες, προκειμένου να ενδυναμώσουν το κοινωνικό τους φαίνεσθαι (Χατσεψούτ, Καλλιπάτειρα, Αγνοδίκη, Ελένη Μπούκουρα, Αλταμούρα, Μπουρνέσας, Άλκης Θρύλος, κλπ).

Η όλη δράση υποστηρίχτηκε από την αξιοποίηση της πλατφόρμας της «Δημοκρατικής Παιδείας», από την οποία οι μαθητές χρησιμοποίησαν επιλεγμένο υλικό, υλοποιώντας τις παρακάτω δραστηριότητες:

1. «Ηρωες και Ηρωίδες» από το Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για νέους και νέες, του Συμβουλίου της Ευρώπης. Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας επιχειρήθηκε οι εκπαιδευόμενοι/ες να αντιμετωπίσουν τους ήρωες και τις ηρωίδες ως σύμβολα κουλτούρας και να εντοπίσουν τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις που κρύβονται πίσω από αυτούς σχετικά με το κοινωνικό φύλο. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν 3 ήρωες/ επιστήμονες και 3 ηρωίδες/ επιστήμονες από διαφορετικές εποχές και, εξετάζοντάς τους σε αντιθετικά ζεύγη ανά φύλο, προσπάθησαν να διακρίνουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και το έργο τους, εντοπίζοντας σχετικές λέξεις κλειδιά. Τα επιλεγέντα πρόσωπα ήταν: Αγνοδίκη και Ιπποκράτης, Άννα Κομνηνή και Ιωάννης Κομνηνός, Καλλιόπη Παπαλεξοπούλου και Θεόδωρος Κολοκοτρώνης. Επίσης, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, μαθητές/τριες μη ελληνικής καταγωγής επέλεξαν να ασχοληθούν με την Σόττε Γκαλίτσα (Αλβανίδα επαναστάτρια των αρχών του 20ου αιώνα από το Κόσοβο) και τον Γεώργιο Καστριώτη ή Σκερντέμπεη, προκειμένου να ανιχνεύσουν αν η επικράτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων παρατηρείται και σε άλλους πολιτισμούς. Στη συνέχεια κατέληξαν σε γενικευμένες παρατηρήσεις για τον τρόπο που

«κατασκευάζονται» η γυναικεία και η ανδρική ταυτότητα σε δεδομένη κοινωνία και σε δεδομένη εποχή και για τον τρόπο που αυτή μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά.

2. «Φέρσου σαν άνδρας, Φέρσου σαν Κυρία» και «Βήμα μπροστά» από την Ελληνική Έκδοση του Υλικού, «GEAR against IPV» σελ 67&69. Μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι μαθητές/ριες κατέγραψαν τους προσδοκώμενους τρόπους συμπεριφοράς από την πλευρά ανδρών και γυναικών και τις κυριαρχούσες αντιλήψεις για το τι θεωρείται θηλυκότητα και αρρενωπότητα στην Αρχαία Ελληνική, στη Βυζαντινή και στη σημερινή κοινωνία. Επίσης, μέσω προκατασκευασμένων ερωτήσεων που αντλήθηκαν από τη δραστηριότητα, όπως αυτή είναι αναρτημένη στο συγκεκριμένο ιστότοπο, προσπάθησαν να κατανοήσουν τις κοινωνικές νόρμες σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου.

Τέλος, οι μαθητές ανά ομάδες και αξιοποιώντας τη δημιουργική γραφή δημιούργησαν δικά τους κείμενα με αναφορές στον τρόπο που προσλαμβάνουν το κοινωνικό φύλο στη σύγχρονη εποχή και στον τρόπο που το προσέλαβαν μέσα από την ιστορική τους διαδρομή.

Συμπεράσματα

Η προαναφερθείσα δράση αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική πρακτική, που ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Παράλληλα προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και δράση και την ελευθερία της έκφρασης, μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα ελεύθερης και ισότιμης επικοινωνίας των μελών της σχολικής τάξης, τα οποία αμοιβαία δεσμεύονται στην επιτέλεση ενός έργου. Δίνεται επίσης έμφαση στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε κάθε μαθητής/τρια να ωφελείται με συγκεκριμένο τρόπο, προσαρμοσμένο στις προσωπικές του/της ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του/της. Ζητούμενο δεν είναι οι μαθητές/τριες να αναλάβουν και να υλοποιήσουν μια εργασία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα, συσσωρεύοντας και παραθέτοντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, αλλά να εργαστούν με δημιουργικό τρόπο.

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης διενεργήθηκε τελική αξιολόγησή της, μέσω συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες / συμμετέχουσες διαφοροποιήθηκαν αισθητά σε σχέση με την αρχική εικόνα. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε βελτίωση ως προς το επίπεδο γνώσεων και μεταβολή ως προς τις στάσεις και την αυτοπροσδιορισθείσα συμπεριφορά των μαθητών /-τριών, αναφορικά με τα στερεότυπα του φύλου. Οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι αν και υπάρχουν αρκετές γυναικείες προσωπικότητες που η δράση τους παραλείπεται από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, εντούτοις ο αριθμός τους είναι σημαντικά υπολειπόμενος σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό των ανδρών, που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια. Προσπαθώντας να απαντηθεί το τεθέν ερώτημα για την ύπαρξη ή μη έμφυλων στερεοτύπων διερευνήθηκαν: α) τα κοινά στοιχεία που συνδέουν τις γυναίκες που ξεχώρισαν ιστορικά και β) οι κοινωνικοπολιτικές/ ιδεολογικές συνθήκες, που χαρακτήριζαν την εποχή που δραστηριοποιήθηκαν, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο αριθμός των επώνυμων γυναικών που

ξεχώρισαν είναι μεγαλύτερος στην αρχαία Ελλάδα από τη Βυζαντινή εποχή.

Αντιπαραβάλλοντας τα βιογραφικά στοιχεία των γυναικείων προσωπικοτήτων που εξετάστηκαν βρέθηκε ότι: α) Οι περισσότερες προέρχονταν από αστικά κέντρα στα οποία ήταν ευκολότερη η διακίνηση των ιδεών και η εκπαίδευσή τους και υπήρχε ανθούσα οικονομία, β) προέρχονταν από οικονομικά εύρωστες και με σημαίνουσα θέση στη τοπική κοινωνία οικογένειες, ή μεγάλωσαν σε περιβάλλον που ασχολούνταν με τα γράμματα και τις επιστήμες. Αναφορικά με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, φαίνεται ότι στην Αρχαία Ελλάδα οι συνθήκες για τη γυναίκα ήταν ευνοϊκότερες σε σχέση με το Βυζάντιο. Αυτό πιθανώς να συνέβαινε λόγω των επικρατούσων θρησκευτικών (χριστιανικών) πεποιθήσεων στις οποίες η κυριαρχούσα εικόνα της Παναγίας ως μητέρας εξέπεμπε το μήνυμα ότι μια γυναίκα γίνεται σημαντική μέσω της μητρότητας και επομένως η θέση της γυναίκας ήταν στο σπίτι και αποκλειστικός ρόλος της η ανατροφή των παιδιών. Ταυτόχρονα, μαζί με τα μηνύματα ισότητας του Χριστιανισμού ήρθαν αναπόδραστα και οι εβραϊκές αντιλήψεις (Παλαιά Διαθήκη) για την πατριαρχία και τη θέση της γυναίκας, οι οποίες εν μέρει ενσωματώθηκαν και διαμόρφωσαν τις κοινωνικές αντιλήψεις. Με τα παραπάνω συνδέεται στενά η άποψη (Cantarella, 1998) ότι η θέση της γυναίκας ήταν πολύ ισχυρή, όσο λατρεύονταν γυναικείες θεότητες που είχαν σχέση με τη γονιμότητα. Η κυριαρχία του δωδεκάθεου και η σταδιακή απουσία της λατρείας γυναικείων θεοτήτων οδηγούν στην ταύτιση της γυναίκας με τον οίκο. Συνεπώς, η θέση της γυναίκας διαχρονικά ταυτίστηκε με μια σειρά ρόλων που συνδέονται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον και το πρότυπο της παραδοσιακής πατριαρχικής οικογένειας.

Από την προαναφερθείσα συζήτηση διαπιστώθηκε επίσης ότι μέσω της υλοποιηθείσας δράσης και του τρόπου προσέγγισης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών καθώς και των τεθέντων, σχετικών με το κοινωνικό φύλο προβληματισμών, ενισχύθηκε η κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, αποτιμήθηκε η κατακτηθείσα γνώση, καλλιεργήθηκε ο διάλογος και η ικανότητα αντιπαραβολής επιχειρημάτων και εφαρμόστηκε η ανακαλυπτική / βιοματική μάθηση.

Αναφορικά με το σχολικά εγχειρίδια ιστορίας έγινε κατανοητό ότι χαρακτηρίζονται από γλωσσικό σεξισμό, και τόσο η εικονογράφηση τους όσο και το περιεχόμενό τους διατρέχονται από έμφυλα στερεότυπα, που ασυνείδητα αποτυπώνονται στο μυαλό των εφήβων μαθητών/τριών. Τέλος, μέσα από το περιγραφέν ιστορικό ταξίδι έγινε κατανοητό ότι οι συνειδητοποιημένοι άνθρωποι έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν το περιβάλλον τους και να δημιουργούν ένα καλύτερο δημοκρατικό μέλλον για την κοινωνία, στηριγμένοι στην ισότητα παροχής ευκαιριών, μέσω της αποδόμησης παραδιδόμενων «θεσφάτων».

Προτάσεις

Προκειμένου να υπάρξει μια πολυπρισματική και ολιστική προσέγγιση της ιστορίας σε σχολικό επίπεδο είναι απαραίτητη η απομάκρυνση από την προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο / ευαγγέλιο και η ενθάρρυνση των μαθητών να ασχοληθούν με τις ιστορικές

πηγές, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και αναπτύσσοντας το κριτικό ερευνητικό και συνεργατικό τους πνεύμα. Αν και η διδακτέα ύλη είναι τεράστια και το προβλεπόμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα εβδομαδιαίο δίωρο για τη διδασκαλία της Ιστορίας λειτουργεί ανασταλτικά για την εις βάθος προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί, αποσκοπώντας στη δημιουργία κριτικής σκέψης και ερευνητικού πνεύματος των μαθητών του, όλες τις διεξόδους που του προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι δημιουργικές εργασίες, οι ερευνητικές δημιουργικές δραστηριότητες (project), οι καινοτόμες δράσεις, οι σχολικές εκδρομές και οι διδακτικές επισκέψεις είναι δυνατόν να προάγουν την ουσιαστική σχέση των εφήβων με την ιστορική γνώση και να ανατρέψουν την παρεχόμενη έμφυλη εκπαίδευση, που προάγει λανθασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αν δεχτούμε ότι ανάμεσα στους στόχους του σύγχρονου σχολείου προτεραιότητα έχει η δημιουργία εν δυνάμει ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα σέβονται τη διαφορετικότητα, την πολυμορφία και την ισότητα, το μάθημα της ιστορίας δύναται να αποτελέσει μοχλό για τη δημιουργία τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της απελευθέρωσης των εφήβων από στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις, που είναι αποτέλεσμα ημιμάθειας και παροχής λανθασμένων ή μονόπλευρων πληροφοριών.

Η έμφυλη ισότητα δεν μπορεί να διδαχθεί ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στηριγμένο σε γενικεύσεις, γιατί δεν υπάρχει σε καμία εποχή μία ενιαία γυναικεία ή ανδρική ταυτότητα, αλλά συνυπάρχουν πολλαπλές (Δεληγιάννη και Σακκά, 1999). Για την κατάκτησή της απαιτείται η ολιστική και διαθεματική της προσέγγιση μέσα από τη διδασκαλία, ώστε να επιτευχθεί ενδοσχολικά η προώθηση ενός μοντέλου ισότητας. Μέσα από το επικαιροποιημένο ιστορικό ταξίδι και με πλοηγό το ολόπλευρα ενημερωμένο σχολικό εγχειρίδιο, είναι δυνατόν οι συνειδητοποιημένοι άνθρωποι να διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον τους και να κατακτήσουν την έμφυλη ισότητα, δημιουργώντας ένα καλύτερο δημοκρατικό μέλλον για την κοινωνία, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυμορφία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge /Oxford: Polity Press Blackwell.
- Donnelly, D. (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision – Making Dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4 (1), 17-27.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entire*, Paris: Payot.
- Gérard, F-M. & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck-Wesmäl.
- Haydn, T., Stephen A., Arthur, J., & Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School experience*. London, New York:

Routledge.

- Marcuse, H. (1977). *La dimension esthétique pour une critique de l'esthétiquemarxiste*. Paris: Seuil.
- Stoddard, J. (2012). Film as a “Thoughtful” medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37 (3), 271-278.
- Teasley, A. & Wilder, A. (2001). *Reel conversations: reading films with young adults*. Porstsmouth: Boynton Publishers.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *AdaptedPhysicalActivityQuarterly*, 12(4), 323–332.
- Αποστολίδου, Β (2013). *Λογοτεχνία και ιστορία Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*. Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf (Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019)
- Arnot M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ 130.
- Βρεττός Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Artoftext.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι Χρήσεις των Εικόνων ως Ιστορικών Μαρτυριών*, (μτφρ. Α., Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cantarella, E. (1998). *Οι γυναίκες της Αρχαίας Ελλάδας*. Εκδόσεις: Παπαδήμα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ., & Φρόση, Α. (2002). *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- «Ηρωες και Ηρωίδες» από το Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για νέους και νέες, Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2020 από https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/155-157_Compass.pdf
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης-μια κριτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hughes, M. και Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των δύο φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ισότητα των Δύο Φύλων. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020

- Κουλούρη, Χ. (1987). *Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα: Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Ανακτήθηκε 07 Απριλίου 2021 από :
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8299/8408>
- Μαδεμλής Χ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, - Μάιος 2008. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2020 από
http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/mademlis.pdf
- Μονιότ, Η. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*. (μτφ. Έ. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπονίδης Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ 195.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο Ο.ΕΠ.ΕΚ. www.oepk.gr (Πρόσβαση 18 Αυγούστου 2019).
- Σιμοπούλου, Π. (2016). *Η εικόνα του παιδιού στη σύγχρονη γελοιογραφία. Η περίπτωση του σκιτσογράφου ΚΥΡ (Ιωάννης Κυριακόπουλος) (1972-2015)*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2021 από
[https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/405/Simopoulou%20Part hena.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/405/Simopoulou%20Part%20hena.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Τσιριγώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α. (2011). *Ελληνική Έκδοση GEARagainstIPV. Τεύχος III: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού*, Ευρωπαϊκό Δίκτυο Κατά της Βίας, Αθήνα 2011
- Τσιλιμένη, Δ. Τ. (2007). *«Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο, Όψεις και Απόψεις»*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ιστότοποι

Ιστότοπος Δημοκρατικής Παιδείας <https://www.demopaideia.gr/>.

Η νοηματοδότηση της υγείας στην σχολική Φυσική Αγωγή. Μια βιοπαιδαγωγική προσέγγιση

The meaning of health within school Physical Education. A biopedagogical approach

Ασπασία Δανιά, *Επίκουρη Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ,ΕΚΠΑ ,adania@phed.uoa.gr*

Ειρήνη Κατηφόρη, *Πτυχιούχος ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, irenek9798@gmail.com*

Θεοδώρα Θεοχάρι, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΣΕΦΑΑ,ΕΚΠΑ,ttheocha@phed.uoa.gr*

Πέτρος Χρυσοστομίδης, *Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, chrisospetros@yahoo.gr*

Aspasia Dania, *Assistant. Professor, School of Physical Education and Sport Science, University of Athens, adania@phed.uoa.gr*

Eirini Katifori, *BSc in Physical Education and Sport Science, University of Athens, irenek9798@gmail.com*

Theodora Theochari, *MSc in Physical Education and Sport Science, University of Athens,ttheocha@phed.uoa.gr*

Petros Chrisostomidis, *BSc in Faculty of Primary Education, University of Patras, chrisospetros@yahoo.gr*

Abstract:The aim of this study was (a) to investigate how the concepts of Physical Activity (PA) and Physical Fitness (PF) are used within school interventions designed to promote student health, and (b) to propose the adoption of a biopedagogical perspective within school Physical Education (PE), as a viable framework for teaching and interpreting the above concepts. The review of literature focused on studies published from 2000 to date. From the total of the 73 initially selected articles, only 33 were used since they met the inclusion criteria. The "didactic triangle" was used as a theoretical framework for analyzing the selected literature. The results indicated that most studies adopted healthism as their underlying perspective, one which connects the benefits of participation in PA and exercise with physiological and cognitive changes in students' development. The analysis that was conducted according to the didactic triangle showed that healthism limits the improvement of health to a primarily individual effort and thus fails to capture the dynamics of the "student-teacher-content" relationship in the adoption of PA habits. In contrast to the above, the proposed biopedagogical perspective, as presented in the present study, focuses on health as an existential property that is acquired experientially through students' participation in PA content and activities that stimulate them primarily in terms of social and emotional learning. In future educational interventions, the biopedagogical approach is proposed to be used within PE curriculum models in order to test its long-term impact on learning outcomes related to students' health.

Keywords: sport pedagogy, physical activity, physical fitness, healthism, didactic triangle

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν (α) να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνται οι έννοιες Φυσική Δραστηριότητα (ΦΔ), και Φυσική Κατάσταση (ΦΚ) σε παρεμβάσεις που διεξάγονται σε σχολικό περιβάλλον και στοχεύουν στην προαγωγή της υγείας των μαθητών, και (β) να προτείνει την εφαρμογή εντός του μαθήματος Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) ενός πλαισίου βιοπαιδαγωγικής θεώρησης των παραπάνω εννοιών. Διεξήχθη συστηματική ανασκόπηση μελετών που δημοσιεύτηκαν από το 2000 έως σήμερα και από το σύνολο των 73 ερευνών που ανασύρθηκαν χρησιμοποιήθηκαν οι 33 δεδομένου ότι πληρούσαν συνδυαστικά τα κριτήρια που είχαν τεθεί. Το «διδασκτικό τρίγωνο» χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των ερευνών που εξετάστηκαν. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία των ερευνών που εξετάστηκαν υιοθετείται η προσέγγιση του υγιεινισμού, η οποία συνδέει τα οφέλη της συμμετοχής στην άσκηση και τη ΦΔ με φυσιολογικές και γνωστικές μεταβολές στην ανάπτυξη των μαθητών. Η ανάλυση, βάσει του διδασκτικού τριγώνου, έδειξε πως ο υγιεινισμός ανάγει τη βελτίωση της υγείας σε μία πρωτίστως ατομική προσπάθεια και επομένως αδυνατεί να αποτυπώσει την δυναμική της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού-περιεχομένου ΦΑ στη διαμόρφωση συνηθειών και στάσεων άσκησης και ΦΔ. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η βιοπαιδαγωγική προσέγγιση, όπως παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, εστιάζει στην υγεία ως υπαρξιακό αγαθό που κατακτάται βιωματικά μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε περιεχόμενο άσκησης και ΦΔ που τους διεγείρει πρωτίστως σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Σε μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προτείνεται να υιοθετηθεί η βιοπαιδαγωγική προσέγγιση εντός μοντέλων διδασκαλίας της ΦΑ και να εξεταστεί ο βαθμός κατά τον οποίο η εφαρμογή της μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη σε δείκτες μάθησης και ανάπτυξης που σχετίζονται με την υγεία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αθλητική παιδαγωγική, φυσική δραστηριότητα, φυσική κατάσταση, υγιεινισμός, διδασκτικό τρίγωνο

1. Εισαγωγή

Εδώ και δεκαετίες το μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) αναγνωρίζεται ως κατάλληλο πλαίσιο παροχής ευκαιριών άθλησης, άσκησης και Φυσικής Δραστηριότητας (ΦΔ) σε παιδιά και εφήβους, με τις έρευνες να τονίζουν τη σημαντικότητα της ΦΔ και της Φυσικής Κατάστασης (ΦΚ) στην υγεία των μαθητών (Janssen & LeBlanc, 2010). Σε μία προσπάθεια αφύπνισης της κοινής γνώμης, οι ειδικοί του χώρου επισημαίνουν ότι η αύξηση των επιπέδων ΦΔ στη σχολική ηλικία συνδέεται με δεξιότητες υψηλού επιπέδου στην μετέπειτα ζωή (Cattuzzo et al., 2016), με ψυχοκοινωνική (Trudeau & Shephard, 2010) και μυοσκελετική ανάπτυξη (Janz et al., 2010), καθώς και με μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης χρόνιων ασθενειών (Drenowatz et al., 2013). Επιπλέον, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα διατήρησης ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής καθ' όλη την παιδική και εφηβική ηλικία (Stodden et al., 2008), δεδομένου ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την

αυτο-αντίληψη των νεαρών ατόμων (Eime, Young, Harvey, Charity & Payne, 2013), ενισχύοντας το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους (Biddle & Asare, 2011; Howle et al., 2012).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, μία μερίδα ερευνών ανάγει την αύξηση των επιπέδων συμμετοχής στη ΦΔ σε κεντρική προτεραιότητα του μαθήματος ΦΑ, υποστηρίζοντας πως μία αύξηση αυτού του είδους θα λειτουργούσε προληπτικά προς την κατεύθυνση αποφυγής των κινδύνων που σχετίζονται με την παχυσαρκία και την υποκινητικότητα (Krimler et al., 2010; Sacchetti et al., 2013). Έρευνες αυτού του είδους συνδέουν την αύξηση των επιπέδων ΦΔ με βελτιωμένους δείκτες υγείας και ποιότητας ζωής (McKenzie et al., 2016) και εντάσσονται στη γενικότερη συζήτηση περί υγιεινισμού (Crawford, 1980). Ο υγιεινισμός ως προσέγγιση εξισώνει την άσκηση ή/και τη ΦΔ με τη βελτίωση της ΦΚ και της υγείας των ατόμων, περιορίζοντας παρόλα αυτά την έννοια της υγείας σε στενά πλαίσια διαλόγου περί κρίσης μεγέθους και σχήματος σώματος (Kirk, 2006). Υπό την οπτική του υγιεινισμού, η υγεία νοείται αποκλειστικά ως ζήτημα ατομικής ευθύνης και αυτοσυγκράτησης και για το λόγο αυτό προτείνεται να υπάρχει αξιολόγηση, ενημέρωση και αφύπνιση ήδη από την παιδική ηλικία. Βάσει των συστάσεων των ειδικών που υιοθετούν την παραπάνω προσέγγιση, υγιής θα παραμείνει ο ασκούμενος που θα συγκεντρώσει περισσότερη ΦΔ ημερησίως καταβάλλοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσπάθεια, ή ο μαθητής που θα αφιερώσει λιγότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες μαθαίνοντας να αυτοπειθαρχεί, ή ο νέος που θα μάθει να αυτοσυγκρατείται ώστε να πετύχει καλύτερη διατροφή και να αποφύγει πιθανές εξαρτήσεις. Υπό αυτή την έννοια, αναζητούνται τρόποι αύξησης της ΦΔ τόσο εντός όσο και εκτός του μαθήματος ΦΑ, καθώς και στρατηγικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη της ΦΚ και της ικανότητας των μαθητών να αυτό-διαχειρίζονται κρίσεις που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις, αν και αναγνωρίζουν τη θεμελιώδη αξία της διαμόρφωσης υγιεινών συνηθειών κατά την παιδική ηλικία, δεν λαμβάνουν υπόψη την επίδραση παραγόντων πλαισίου (π.χ. σχολείο, οικογένεια, κλπ.) στην καθιέρωση στάσεων και συμπεριφορών υγείας από τους μαθητές. Αποκλείοντας το κοινωνικό περιεχόμενο της συμμετοχής στη ΦΔ και εφαρμόζοντας αξιολογήσεις που εστιάζουν στην ατομική εμπειρία και την καταγεγραμμένη βάσει ηλικιακών προτύπων επίδοση, οι έρευνες που υπάγονται στη λογική του υγιεινισμού προσεγγίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών ως κατάσταση απομονωμένη από τις κοινωνικές, πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες την παράγουν.

Ωστόσο, στη σχετική εκπαιδευτική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι προκείμενου να αναπτυχθεί και να προαχθεί η δια βίου άσκηση, είναι απαραίτητο η συμμετοχή στη ΦΔ να βιώνεται από όλους τους μαθητές πρωτίστως ως ευκαιρία ενσώματης εξερεύνησης και έκφρασης του ήδη υπάρχοντος δυναμικού τους (Azzarito, Simon, & Martinen, 2016; Quennerstedt, 2019). Με αναφορά στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στο μάθημα της ΦΑ, αναζητούνται προοπτικές αξιολόγησης και ενδυνάμωσης των συνηθειών υγείας και άσκησης των μαθητών που να εδράζονται και να (ανα)τροφοδοτούνται από τον κοινωνικό-βιωματικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθ αυτής. Για την επίτευξη αυτού του

σκοπού προτείνεται να υιοθετηθούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα βασίζονται σε μία «παιδαγωγική της υγείας». Η τελευταία εντάσσει την υγεία ως επιμέρους αντικείμενο της ΦΑ, η γνώση για το οποίο κατακτάται συλλογικά και βιωματικά μέσα από διαδικασίες δυναμικής αλληλεπίδρασης «μαθητή-εκπαιδευτικού-περιεχομένου διδασκαλίας». Η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση, γνωστή και ως *διδασκτικό τρίγωνο* (Amade-Escot, 2006; Gundem, 2000), αναγνωρίζει το γεγονός ότι η υιοθέτηση ή μη συνηθειών, συμπεριφορών και στάσεων άσκησης και ΦΔ από μέρους των μαθητών θα πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα της τριαδικής σχέσης και όχι μεμονωμένα ως ατομική υπόθεση κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Βάσει των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι (α) να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνται οι έννοιες ΦΔ, και ΦΚ σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προαγωγή της υγείας παιδιών σχολικής ηλικίας, και (β) να προτείνει την εφαρμογή εντός του μαθήματος ΦΑ ενός πλαισίου βιοπαιδαγωγικής θεώρησης των παραπάνω εννοιών, το οποίο θα επενδύει στην προαγωγή της υγείας ως βιωματικού αγαθού με ενσυναισθητικό, διαπροσωπικό και κοινοτικό προσανατολισμό.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, διεξήχθη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών που δημοσιεύτηκαν από το 2000 έως σήμερα, με κριτήρια αναζήτησης τις λέξεις ΦΔ, ΦΚ, και σχολική ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριελήφθησαν άρθρα δημοσιευμένα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα που αφορούσαν παιδιά ηλικίας οκτώ έως δώδεκα ετών και εστίαζαν στο σχολικό περιβάλλον, ή σε παρεμβάσεις που διεξάγονταν σε σχολικό περιβάλλον. Άρθρα που είχαν διεξαχθεί εντός του σχολικού πλαισίου αλλά δεν αφορούσαν το ηλικιακό εύρος της παρούσας έρευνας, δεν χρησιμοποιήθηκαν. Αφού εξετάστηκε ο τίτλος και η περίληψη κάθε άρθρου, λήφθηκε υπόψη το πλαίσιο και η ηλικία των συμμετεχόντων σε κάθε έρευνα. Από το σύνολο των 73 ερευνών που ανασύρθηκαν από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Google Scholar και Sport Discus, χρησιμοποιήθηκαν οι 33 δεδομένου ότι πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί.

Ακολουθώντας το παράδειγμα των Mong και Standal (2018), χρησιμοποιήθηκε το *διδασκτικό τρίγωνο* ως βασικό θεωρητικό εργαλείο (τι, πως, γιατί, από ποιόν διδάσκεται), ώστε να εντοπιστεί η οπτική (μαθητής-εκπαιδευτικός-περιεχόμενο διδασκαλίας) υπό την οποία νοηματοδοτούνται σε κάθε έρευνα οι έννοιες ΦΔ και ΦΚ εντός του σχολικού πλαισίου. Απώτερη επιδίωξη ήταν να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο η δυναμική της παραπάνω τριαδικής αλληλεπίδρασης λαμβάνεται υπόψη κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με το ρόλο του σχολείου και δη του μαθήματος ΦΑ, ως πλαισίου διαμόρφωσης συνηθειών υγείας και δια βίου άσκησης σε παιδιά και εφήβους. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μια δυναμική θεώρηση αυτού του είδους θεωρήθηκε απαραίτητη για την εξαγωγή συμπερασμάτων, δεδομένου ότι η συμμετοχή σε οποιαδήποτε μορφή άσκησης και ΦΔ οφείλει να αναγνωρίζεται ως μία διαδικασία (ανα)δόμησης εμπειριών και όχι απλά ως μία

μορφή συμπεριφοράς που προφυλάσσει από ασθένειες και κινδύνους που σχετίζονται με την υγεία.

3. Αποτελέσματα

Από την ανάγνωση των μελετών που επιλέχθηκαν, διαπιστώθηκε ότι στο σύνολό τους οι ερευνητές συναρθρώνουν με θετική συνάφεια τις έννοιες ΦΔ και ΦΚ σε παιδιά και εφήβους, συνηγορώντας πως η τακτική ΦΔ αναπτύσσει το άτομο ολιστικά (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2007), προάγοντας πτυχές της ΦΚ του (π.χ. μυϊκή δύναμη/αντοχή και καρδιοαναπνευστική αντοχή), θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες (Clarke&Metcalf, 2002; Stoddenetal., 2008), καθώς και τη γενικότερη εικόνα εκτίμησης του εαυτού (Eime,Young, Harvey, Charity&Payne, 2013). Οι ερευνητές τονίζουν πως η άσκηση και η διαρκώς βελτιούμενη ΦΚ είναι σημαντικοί παράγοντες προαγωγής της υγείας των μαθητών λειτουργώντας επωφελώς στην ευεξία και την ποιότητα ζωής τους (Janssen&LeBlanc, 2010).

Ωστόσο, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων κάθε μελέτης διαφάνηκε μία τάση των ερευνητών να προσεγγίζουν αποσπασματικά τις επιμέρους συνιστώσες του διδακτικού τριγώνου, παραλείποντας να αναφέρουν στοιχεία σχετικά με τη δυναμική και αμετάκλητη μεταξύ τους σχέση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι αναφορές στη σχέση ανθρωπομετρικών χαρακτηριστικών, ΦΚ και συμμετοχής σε διάφορα είδη ΦΔ (Drenowatzetal., 2013), οι συνδέσεις μεταξύ ΦΔ, ΦΚ και υγείας των μαθητών (GuetaI., 2016), η συνεξέταση κινητικής επιδεξιότητας, παραμέτρων ΦΚ, ή/και ΦΔ (Lopes, Rodrigues, Maia&Malina, 2008; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett&Okely, 2010), η διερεύνηση της σχέσης ΦΚ, κινητικής ικανότητας και αυτοαντίληψης (Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter&Haga, 2012) καθώς και οι διαπιστώσεις περί βελτίωσης της ΦΚ (Resaland, Andersen, Mamen&Anderssen, 2011) και των γνωστικών λειτουργιών (Biddleetal., 2011; Greeffetal., 2016; Howleetal., 2012; VanderNiet, Hartman, Smith&Visscher, 2014) ή της συναισθηματικής υγείας (Basch, 2011) των παιδιών μέσω της προσθήκης επιπλέον ωρών ΦΑ ή ΦΔ.

Παρά τις επιμέρους μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, η αύξηση των ωρών/ευκαιριών συμμετοχής στη ΦΔ (είτε εντός του μαθήματος της ΦΑ είτε εξωσχολικά) παρουσιάζεται στις εξεταζόμενες έρευνες ως κεντρικό επιχείρημα, άμεσα συνδεδεμένο με τη βελτίωση παραμέτρων υγείας. Ειδικότερα, οι ερευνητές φαίνεται να τονίζουν τη σημασία της επιλογής περιεχομένου ΦΔ μέτριας έως υψηλής έντασης σε συνδυασμό με στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και γνωστικής αφύπνισης των μαθητών (McKenzie, Sallis, Rosengard, &Ballard, 2016).

Σε ορισμένες έρευνες, το περιεχόμενο διδασκαλίας (τι διδάσκεται) εξετάζεται μονομερώς σε σχέση με τη διάρκεια, την ένταση και τη συχνότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων, ακόμη και σε έρευνες μεγαλύτερης διάρκειας στις οποίες οι μετρήσεις πραγματοποιούνται αναπτυξιακά (Ericsson&Karlsson, 2014; Lopes, Rodrigues, Maia&Malina, 2008). Παρά το γεγονός ότι το σχολείο αναδεικνύεται ως ιδανικό περιβάλλον για την ενίσχυση των επιπέδων

καθημερινής ΦΔ (Sacchettietal., 2013), καθώς και για την προαγωγή της σωματικής και ψυχολογικής υγείας των παιδιών (Krimleretal., 2010), δεν διαφαίνεται σχετική αναφορά των ερευνητών στο τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αξιοποιήσει το δυναμική κάθε πλαισίου στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Σύμφωνα με τον Metzler (2011), ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του συνδυαστικά τι θα διδάξει και πως θα το διδάξει, προκειμένου το περιεχόμενο διδασκαλίας να τύχει της καλύτερης δυνατής ανταπόκρισης από τους μαθητές.

Στην πλειοψηφία των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση, αν και υπάρχει εκτενής αναφορά στις δοκιμασίες αξιολόγησης του δυναμικού και των επιδόσεων των μαθητών, δεν υπάρχει αντίστοιχη αναφορά στις εμπειρίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο σχολικό μάθημα. Μάλιστα, αν και υπάρχουν επιστημάνσεις σχετικά με τα ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, και τους δείκτες επάρκειάς τους στις δοκιμασίες ΦΚ, σε όλες τις έρευνες οι μαθητές παρουσιάζονται ως αποδέκτες πληροφοριών, οι οποίοι μάλιστα φέρουν και ατομική ευθύνη για την αλλαγή των συνηθειών άσκησης και ΦΔ τους. Αυτό διαπιστώνεται κυρίως από έρευνες που εξετάζουν δείκτες ΦΔ και ΦΚ σε παιδιά συγκρίνοντας σωματικά δραστήριους και αδρανείς μαθητές (Araetal., 2007), παιδιά με ή χωρίς πρόβλημα παχυσαρκίας (Heetal., 2011), αγόρια σε σχέση με κορίτσια (Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter&Haga, 2012), καθώς και παιδιά μικρότερης σε σχέση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (DuToit, Pienaar, &Truter, 2011).

Στις έρευνες αυτού του είδους, το ποιος διδάσκεται/αξιολογείται (π.χ. παιδιά με πρόβλημα παχυσαρκίας, κορίτσια ή παιδιά μικρότερης ηλικίας) και γιατί διδάσκεται (π.χ. για να αποκτήσει το επιθυμητό βάρος ή για να βελτιώσει δεξιότητες ή/και ικανότητες) παρουσιάζεται με τυποποιημένο τρόπο (π.χ. συγκρίσεις και αναφορά σε νόρμες) (Resaland, Andersen, Mamen&Anderssen, 2011), και υπό μία μπιχεβιοριστική οπτική, βάσει της οποίας οι συνθήκες μάθησης δεν αλληλεπιδρούν με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών (π.χ. το να γίνει κάποιος φυσικά δραστήριος είναι θέμα παροχής περισσότερων ευκαιριών ανεξαρτήτως εάν αυτές συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών) (Ericsson&Karlsson, 2014). Μάλιστα, η προσθήκη επιπλέον ωρών στο μάθημα της ΦΑ παρουσιάζεται συνήθως υπό την οπτική της πιο πυκνής αθλητικής δραστηριότητας, και των συνοδευτικών με αυτή αλλαγών στην πρόσληψη ενέργειας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (deGreeffetal, 2016; Resaland, Andersen, Mamen&Anderssen, 2011).

Από αυτή την άποψη, η υγεία που προκύπτει ως συνέπεια της σωματικής άσκησης (Hanne, Mong&Standal, 2019), φαίνεται ότι μπορεί να επιφέρει βελτίωση εκτός των άλλων και στις επιτελικές λειτουργίες και τις σχετικές με αυτές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Donellyetal., 2016; Ericsson&Karlsson, 2014). Παρόλα αυτά, αν και η θετική σχέση μεταξύ άσκησης και επιτελικών λειτουργιών προτείνεται ως επιχείρημα υπέρ της αναβάθμισης του ρόλου και της σημασίας της ΦΑ, η έμφαση παραμένει στην ατομική επίδοση με σκοπό την προσαρμογή των μαθητών στις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες (π.χ. ανταγωνισμός εξετάσεων) (Trudau&Shephard, 2010). Συνεκδοχικά, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο προορισμός του μαθήματος είναι κυρίως αυτογνωσιακός - ο μαθητής ως άτομο υπεύθυνο για τη διαχείριση

των ατομικών του πόρων και των κινδύνων που υφέρπουν για την υγεία του (Kirk&Colquhoun 1989) - και αφορά κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συνηθειών υγείας (Sacchetti et. al., 2013; Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter&Haga, 2012).

Τέλος, στις έρευνες που εξετάστηκαν δεν αναλύθηκε η σημασία κοινωνικών/ψυχολογικών αναγκών των συμμετεχόντων (π.χ. όπως συντροφικότητα, σχέσεις, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση και γνησιότητα), και το μάθημα φάνηκε να κατευθύνεται κυρίως στα συναισθηματικά αντανακλαστικά των μαθητών (π.χ. περιγράφονται οι αντιδράσεις τους σε σχέση με την επιλογή περιεχομένου, έντασης και διάρκειας άσκησης) και όχι στα συναισθήματά τους. Οι λιγότερες δε αναφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας ή στη σύζευξη μαθητών-περιεχομένου μαθήματος (Eather et al., 2013; McKenzie et al., 2016) καταδεικνύουν ακόμη περισσότερο τον κανονιστικό και ατομικιστικό τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να γίνει κατανοητή η συμμετοχή στη ΦΑ και τη ΦΔ για υγεία και ποιότητα ζωής. Τα παραπάνω αποτελέσματα μοιάζουν ανησυχητικά, ειδικότερα εάν αναλογιστεί κανείς πως για να μπορέσει να υπάρξει αλλαγή στάσεων προς την άσκηση και τη ΦΔ χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την υγεία καθώς διδάσκονται για αυτήν, παρά στο πώς να μαθαίνουν νέες γνώσεις και δεξιότητες που συστήνεται να χρησιμοποιήσουν ώστε να υποστηρίξουν την υγεία τους (π.χ. περισσότερα βήματα ημερησίως) (Mong&Standal, 2019).

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν αφενός να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνται οι έννοιες ΦΔ, και ΦΚ σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν μαθητές σχολικής ηλικίας, και αφετέρου να αναλύσει υπό παιδαγωγικούς όρους την προσέγγιση των ερευνητών αναφορικά με την υπερκείμενη έννοια της υγείας. Όπως διαφάνηκε από τις έρευνες που εξετάστηκαν, η προαγωγή της υγείας των μαθητών υπό το πρίσμα του διδακτικού τριγώνου μοιάζει να ταυτίζεται με την προαγωγή της ΦΚ, των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και της γενικότερης αυτοεκτίμησής τους, παραμένοντας ωστόσο αποπλαισιωμένη από τα κοινοτικά χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (π.χ. σχολικό περιβάλλον, οικογένεια, κλπ.). Στην πλειοψηφία των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάστηκε μία εκτενής αναφορά σε δοκιμασίες αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, η οποία φάνηκε να δίνει έμφαση στον ατομικισμό και σε μια αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή χωρίς ολιστικό περιεχόμενο. Η υιοθετούμενη από τους ερευνητές προσέγγιση του υγιεινισμού ανέδειξε τη διδασκαλία της σχολικής ΦΑ ως μια «ίδιων πιθανοτήτων προοπτική ανάπτυξης» για τους συμμετέχοντες μαθητές, βάσει των ανθρωπομετρικών χαρακτηριστικών τους και των δεικτών επάρκειάς τους, αγνοώντας αφενός την κοινωνική και πολιτισμική αφετηρία του καθενός και αφετέρου τη βίωση του μαθήματος ως ένα όλον που εμπεριέχει την αναζήτηση προσωπικού νοήματος.

Από την άλλη μεριά, η ευρεία συζήτηση περί διαταραχών, κινδύνων και δυσλειτουργικών περιστατικών, όπως αυτή περιγράφεται στις έρευνες που εξετάστηκαν, φάνηκε να αναγάγει

το σχολικό πλαίσιο σε ένα πεδίο στο οποίο οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερες ευκαιρίες άσκησης και ΦΔ, βάσει ατομικών αναγκών. Ως εκ τούτου, στον πυρήνα του τι διδάσκεται ή τι θα πρέπει να διδάσκεται στο μάθημα της ΦΑ, οι διδακτικές δραστηριότητες παρουσιάστηκαν εργαλειακά, και αναλύθηκαν βάσει της διάρκειας, της έντασης και της συχνότητάς τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μαθητές σκιαγραφήθηκαν παθητικά, ως άτομα που επεξεργάζονται πληροφορίες και αφομοιώνουν ένα σώμα γνώσεων ή δεξιοτήτων που προσδιορίζουν την υγεία ως έννοια, όχι όμως ως βίωμα. Οι σωματικά δραστήριοι και αδρανείς μαθητές, τα παιδιά με ή χωρίς πρόβλημα παχυσαρκίας, με ή χωρίς εξαρτητική σχέση με το διαδίκτυο, με ή χωρίς επαρκώς αναπτυγμένες δεξιότητες, αξιολογήθηκαν βάσει αναπτυξιακά κατάλληλων δοκιμασιών ΦΔ, ΦΚ και επιδεξιότητας, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να αποτυπωθεί με όρους ανάληψης «αυξημένης ή μειωμένης ευθύνης» η τρέχουσα κατάστασή τους.

Σύμφωνα με τον Μπαϊρακτάρη «...η υγεία είναι ένα υπαρξιακό αγαθό, είναι μια αξία χρήσης, η οποία στις κοινωνίες μας είναι συλλογική και δημόσια...» (2008, 89). Συνεπώς, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων βελτίωσης της υγείας των μαθητών, είναι απαραίτητο το σχολικό περιβάλλον και δη το μάθημα της ΦΑ να εμπνέει σε όλους την αίσθηση του ανήκειν. Στο σχολικό συγκείμενο σήμερα, μέσα από το φίλτρο του βιολογικού αναγωγισμού και της πληθώρας διαγνωστικών, ψυχιατρικών κατηγοριών που χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση δεικτών επίτευξης των μαθητών αναδύεται η λογική της αντικειμενοποίησης του άλλου, το πέρασμα από το υποκείμενο-πρόσωπο, ως σύνολο αναγκών, στο αντικείμενο. Είναι κρίσιμο ωστόσο να επισημανθεί πως μια αποτελεσματική παιδαγωγική της υγείας εκφεύγει από τη διαχειριστική λογική των λιγότερων ή περισσότερων ωρών διδασκαλίας ΦΑ εβδομαδιαίως, καθώς και της λιγότερο ή περισσότερο εντατικοποιημένης άσκησης ή ΦΔ. Εντός του σχολικού πλαισίου, η ανάληψη δράσης προαγωγής της υγείας θα πρέπει να έχει ως ορόσημο πρωτίστως τη χειραφέτηση των μαθητών και δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί όταν τα επιμέρους στοιχεία του διδακτικού τριγώνου δεν συγκλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση (Amade-Escot 2006).

Όπως συμπεραίνεται από τις έρευνες που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία, η βιοιατρική θεώρηση του σκοπού του μαθήματος της ΦΑ αποδίδει πρωταγωνιστικό ρόλο στο περιεχόμενο του μαθήματος, περιορίζοντας αυτό σε οργανωτικές οδηγίες και συνταγογραφημένες συστάσεις άσκησης. Σε διδακτικό επίπεδο, μία θεώρηση αυτού του είδους στερείται παιδαγωγικής εγκυρότητας μιας και αδυνατεί να αποτυπώσει την δυναμική επίδραση της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού-περιεχομένου στη διαμόρφωση συνηθειών και στάσεων προς την υγεία (Hastie, Chen, & Guarino, 2017).

Σε αντιδιαστολή με την ανωτέρω εκδοχή του περιεχομένου της ΦΑ στο σχολείο, προτείνεται να αναδειχθεί μια περισσότερο ανθρωπιστική προσέγγισή του, η οποία θα βασίζεται σε μία παιδαγωγική της υγείας. Σύμφωνα με τον Freire (2002), ο μαθητής κατακτά τα οφέλη που είναι απαραίτητα για την ενδυνάμωση του δυναμικού του, από τη στιγμή που θα μπορέσει να απεκδυθεί μιας ντετερμινιστικής, προκαθορισμένης, μοιρολατρικής ανάγνωσης και ερμηνείας

του κόσμου και θα αρχίσει να εξετάζει κριτικά την ύπαρξη του. Στην περίπτωση του μαθήματος ΦΑ, τα οφέλη για την υγεία θα προκύψουν εάν οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν και να βιώσουν την υγεία μέσω της συμμετοχής τους στις διδακτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους Armour και Harris (2013), δεν θα καταφέρουμε να διατηρήσουμε τους μαθητές υγιείς και δραστήριους δια βίου εάν συνεχίσουμε να δίνουμε συστάσεις άσκησης και ΦΔ και δεν αλλάξουμε την παιδαγωγική μας προσέγγιση. Με γνώμονα το διδακτικό τρίγωνο, οφείλουμε να υιοθετήσουμε μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας της «ΦΑ-για-την-υγεία», εντός της οποίας η συμμετοχή στο μάθημα θα βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν, να κατανοούν και να επεξεργάζονται κριτικά τις πληροφορίες που δέχονται σχετικά με την υγεία και την εμπλοκή τους στα διαφορετικά είδη άσκησης (Gray, MacIsaac&Jess, 2015). Η προτεινόμενη βιοπαιδαγωγική προσέγγιση θα νοηματοδοτεί τις έννοιες ΦΔ και ΦΚ ως αντικείμενα διδασκαλίας που σχετίζονται με την υγεία όχι μόνο σε επίπεδο δεξιοτήτων, γνώσεων και φυσιολογίας του σώματος, αλλά πρωτίστως σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Ανεξαρτήτως διδακτικού αντικείμενου (αθλοπαιδιές, χορός, κ.ά.), η χρήση μοντέλων διδασκαλίας της ΦΑ όπως το Teaching Games for Understanding (Griffin&Butler, 2005), το Sport Education (Siedentop, Hastie&VanderMars, 2019) , το Adventure Education (Prouty, Panicucci&Collinson, 2007) και το μοντέλο Personal and Social Responsibility (Hellison, 2010), θα μπορούσε να υποστηρίξει αποτελεσματικά μία στροφή του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση. Στα παραπάνω διδακτικά μοντέλα, οι μαθητές δρουν ενεργά και βιώνουν το μάθημα ως συν-δημιουργοί του περιεχομένου και των στόχων του, με τον εκπαιδευτικό ΦΑ να τους υποστηρίζει αναλαμβάνοντας το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης (Azzarito, Simon, &Martinen, 2016). Στο επίκεντρο δε του περιεχομένου ενός μαθήματος ΦΑ, που σχεδιάζεται με βάση τα παραπάνω μοντέλα, βρίσκεται η έννοια της αυτοβοήθειας. Σύμφωνα με τον Riessman (1997), η αυτοβοήθεια ορίζεται ως η αποκόμιση προσωπικού οφέλους από την προσφορά βοήθειας που συμβάλει στην ευεξία ενός άλλου ατόμου. Στα προτεινόμενα διδακτικά μοντέλα, η έννοια της αυτοβοήθειας βιώνεται μέσω του ενσυναισθητικού και διαπροσωπικού προσανατολισμού του περιεχομένου του μαθήματος το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες καθοδηγούμενης ανακάλυψης (Teaching Games for Understanding model), συζητήσεις μαθητοκεντρικού χαρακτήρα που επικεντρώνουν στον ομαδικό αναστοχασμό και την αποδελτίωση της ατομικής εμπειρίας (Adventure Education model), κατανομή αρμοδιοτήτων βάσει διακριτών ρόλων (Sport Education model), ανάληψη ατομικής ευθύνης και κοινοτικής δράσης (Personal and Social Responsibility model).

Αντιστρατεύοντας τις συνθήκες έντονης εσωστρέφειας και ανταγωνισμού, η αυτοβοήθεια εν μέσω αναλυτικών προγραμμάτων και μοντέλων διδασκαλίας της ΦΑ, εμπεριέχει μια αυθεντική, βιοπαιδαγωγική αντίληψη περί υγείας, η οποία συναρτάται με τη φιλοσοφική θεώρηση του Freire περί ενδυνάμωσης της ατομικής ελευθερίας. Η εφαρμογή της δε στη διδασκαλία τους μαθήματος δύναται να μειώσει τον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται στον ρόλο του αποδέκτη βοήθειας για την προαγωγή του κινητικού τους δυναμικού και κατ' επέκταση της υγείας τους και να τους εμφυσήσει την πεποίθηση πως και οι ίδιοι είναι σε θέση

να παράσχουν βοήθεια ως πρόσωπα που μετέχουν ισότιμα σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εξέτασε τις επιπτώσεις που έχει η υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων στη νοηματοδότηση των εννοιών ΦΔ και ΦΚ και της σχέσης αυτών με την υγεία παιδιών σχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιώντας το διδακτικό τρίγωνο (μαθητής-εκπαιδευτικός-περιεχόμενο) ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της επάρκειας του σχεδιασμού παρεμβάσεων και προγραμμάτων σχολικής ΦΑ, παρουσιάστηκαν (συν)κριτικά η προσέγγιση του υγιεινισμού και η βιοπαιδαγωγική προσέγγιση, ως προσεγγίσεις οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας.

Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι η προοπτική του υγιεινισμού, η οποία υιοθετήθηκε στην πλειοψηφία των εξεταζόμενων ερευνών, συνδέει τα οφέλη της άσκησης και της ΦΔ με φυσιολογικές και γνωστικές μεταβολές στην ανάπτυξη των μαθητών, ανάγοντας τη βελτίωση των δεικτών υγείας τους σε μία ατομική προσπάθεια. Από την άλλη μεριά, η προτεινόμενη από την παρούσα εργασία βιοπαιδαγωγική προσέγγιση, εστιάζει στην αναγνώριση της υγείας ως υπαρξιακό αγαθό που κατακτάται βιωματικά μέσω της συμμετοχής σε μορφές άσκησης και ΦΔ που διεγείρουν τους μαθητές πρωτίστως σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αλληλεπίδρασης. Η χρήση της βιοπαιδαγωγικής προσέγγισης εντός σύγχρονων μοντέλων διδασκαλίας της ΦΑ προτάθηκε ως βασική συνιστώσα του ανασχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων της σχολικής ΦΑ, με έμφαση στον ενσυναισθητικό και διαπροσωπικό προσανατολισμό του περιεχομένου του μαθήματος. Σε μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προτείνεται να εφαρμοστεί η βιοπαιδαγωγική προσέγγιση εντός σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και μοντέλων διδασκαλίας της ΦΑ ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατά τον οποίο μπορεί να συμβάλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και τη βιωματική κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με την υγεία τους. Στον αντίποδα των σύγχρονων συνθηκών εσωστρέφειας, ανταγωνισμού και κοινωνικής απομόνωσης, μια προσέγγιση αυτού του είδους κρίνεται ιδιαίτερα επίκαιρη και συναφής με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amade-Escot, C. (2006). 3.10 Student learning within the didactic tradition. *Handbook of Physical Education*, 347.
- Ara, I., Moreno, L. A., Leiva, M. T., Gutin, B., & Casajús, J. A. (2007). Adiposity, physical activity, and physical fitness among children from Aragon, Spain. *Obesity*, 15(8), 1918-1924.
- Armour, K., & Harris, J. (2013). Making the case for developing new PE-for-Health pedagogies. *Quest*, 65(2), 201–219.

- Azzarito, L., Simon, M., & Marttinen, R. (2016). Stop Photoshopping!: A visual participatory inquiry into students’ responses to a body curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(1), 54-69.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886895.
- Basch, C. E. (2011). Physical activity and the achievement gap among urban minority youth. *Journal of School Health*, 81(10), 626-634.
- Cattuzzo, M. T., dos Santos Henrique, R., Ré, A. H. N., de Oliveira, I. S., Melo, B. M., de Sousa Moura, M., ... & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123-129.
- Clark, J. E., & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. *Motor development: Research and Reviews*, 2(163-190), 183-202.
- de Greeff, J. W., Hartman, E., Mullender-Wijnsma, M. J., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2016). Long-term effects of physically active academic lessons on physical fitness and executive functions in primary school children. *Health Education Research*, 31(2), 185-194.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197.
- Drenowatz, C., Steiner, R. P., Brandstetter, S., Klenk, J., Wabitsch, M., & Steinacker, J. M. (2013). Organized sports, overweight, and physical fitness in primary school children in Germany. *Journal of Obesity*, ID 935245, doi.org/10.1155/2013/935245
- Du Toit, D., Pienaar, A. E., & Truter, L. (2011). Relationship between physical fitness and academic performance in South African children. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33(3), 23-35.
- Eather, N., Morgan, P. J., & Lubans, D. R. (2013). Improving the fitness and physical activity levels of primary school children: Results of the Fit-4-Fun group randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 56(1), 12-19.
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school—a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273-278.
- Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Human Kinetics.
- Gu, X., Chang, M., & Solmon, M. A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 117-126.

- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. *Routledge International Companion to Education*, 235-262.
- Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity*. Human Kinetics.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.
- Janz, K. F., Letuchy, E. M., Gilmore, J. M. E., Burns, T. L., Torner, J. C., Willing, M. C., & Levy, S. M. (2010). Early physical activity provides sustained bone health benefits later in childhood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(6), 1072.
- Κάμτσιος, Σ., & Διγγελίδης, Ν. (2007). Φυσική Κατάσταση, Διατροφικές Συνήθειες και Καθημερινές Κινητικές Δραστηριότητες Παχύσαρκων και μη, Μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 63-71.
- Kirk, D., & Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 417-434.
- Kirk, D. (2006). The ‘obesity crisis’ and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., ... & Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 340, c785.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., & Maia, J. A. (2008). Motor coordination as determinant of physical activity in children: a 4-year follow-up (6 to 10 years of age). In *13th Annual Congress of the European College of Sport Science*. ECSS.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035.
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Rosengard, P. & Ballard, K. (2016). The SPARK programs. A public health model of physical education research and dissemination. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 381–389.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Mong, H. H., & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education—a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.
- Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure Education: Theory and Applications*. Human Kinetics.

- Quennerstedt, M. (2019). Physical Education and the art of Teaching: Transformative Learning and Teaching in Physical Education and Sports Pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 302-309.
- Sacchetti, R., Ceciliani, A., Garulli, A., Dallolio, L., Beltrami, P., & Leoni, E. (2013). Effects of a 2-year school-based intervention of enhanced physical education in the primary school. *Journal of School Health*, 83(9), 639-646.
- Siedentop, D. L., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2010). Relationships of physical activity to brain health and the academic performance of schoolchildren. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(2), 138-150.
- Van der Niet, A. G., Hartman, E., Smith, J., & Visscher, C. (2014). Modeling relationships between physical fitness, executive functioning, and academic achievement in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 319-325.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., & Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 394-402.
- Verstraete, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*, 16(4), 415-419.

Η «Υιοθέτηση Μνημείου» ως διδακτική πρόταση για την καινοτομία στο ελληνικό σχολείο

Monument adoption as a didactic proposal of innovation to the Greek school

Ελευθέριος Μαυρίδης, Δάσκαλος, M.Ed. Διοίκησης της Εκπαίδευσης, mauridis8378@hotmail.com

Eleftherios Mavridis, Primary School Teacher, M.Ed. in Management of Education, mauridis8378@hotmail.com

Abstract: The propose of the article is the presentation of an innovative didactic proposal with an experimental and modern character, the Adoption of a Monument, which is implemented in a group way and focuses on local history issues. School, through specific groups of students, undertakes the interdisciplinary study, protection and promotion of a local monument with specialized work of each group in areas such as the chronological presentation of the historical course of the monument, its architectural elements, its role at the time was built, persons associated with it, its condition today etc. Innovation is implemented through ten indicative steps, using mainly the project method. A prerequisite for its effective implementation is the formation of conditions of cooperation and authenticity in the context of action despite the obstacles posed by strict school programs and the culture of emphasis on results and not so much on the learning process. Challenge for innovation in school is one the one hand the acquisition of authentic learning experiences and on the other hand the effective dissemination of the results of each action.

Keywords: didactic proposal, innovation, monument adoption, collaboration, school

Περίληψη: Σκοπό του άρθρου αποτελεί η παρουσίαση μιας καινοτομικής διδακτικής πρότασης με βιωματικό και νεωτερικό χαρακτήρα, της Υιοθέτησης Μνημείου, η οποία υλοποιείται με ομαδικό τρόπο και εστιάζει σε θέματα τοπικής ιστορίας. Το σχολείο μέσω συγκεκριμένων ομάδων μαθητών του αναλαμβάνει τη διεπιστημονική μελέτη, προστασία και ανάδειξη ενός τοπικού μνημείου με εξειδικευμένη εργασία της κάθε ομάδας σε τομείς όπως η χρονολογική παρουσίαση της ιστορικής πορείας του μνημείου, τα αρχιτεκτονικά του στοιχεία, ο ρόλος του την εποχή που κτίστηκε, τα πρόσωπα που συνδέθηκαν με αυτό, η κατάσταση του σήμερα κα. Η καινοτομία υλοποιείται μέσω δέκα ενδεικτικών βημάτων, χρησιμοποιώντας κυρίως τη μέθοδο project. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική της εφαρμογή είναι η διαμόρφωση συνθηκών συνεργατικότητας και αυθεντικότητας στο πλαίσιο δράσης παρά τα εμπόδια που θέτουν τα αυστηρά ωρολόγια προγράμματα του σχολείου και η κουλτούρα έμφασης στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία μάθησης. Πρόκληση για την καινοτομία στο σχολείο αποτελεί τόσο η πρόσκτηση αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών όσο και η αποτελεσματική διάδοση των αποτελεσμάτων της κάθε δράσης.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική πρόταση, καινοτομία, υιοθέτηση μνημείου, συνεργατικότητα, σχολείο

Εισαγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία ορίζει την καινοτομία ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και δράσεων. Στον όρο περιλαμβάνεται η εισαγωγή, η υιοθέτηση και η εφαρμογή (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Οι Ettlle και Rubenstein (1987) την ορίζουν ως *«τη διαδικασία με βάση την οποία αναπτύσσονται νέες ή καλύτερες διαδικασίες, υπηρεσίες, προϊόντα και μεταφέρονται είτε σε εργοστασιακές συνθήκες είτε στην αγορά κατά περίπτωση»*.

Η καινοτομία έχει εννοιολογικά εμπλακεί με την εφεύρεση, παρότι πρόκειται για διαφορετικές έννοιες. Η εφεύρεση παράγει νέες ιδέες, έχει πειραματικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα, δημιουργεί πρότυπα και αποτελεί την πρώτη εμφάνιση μιας διαδικασίας. Αντίθετα, η καινοτομία αξιοποιεί πρακτικά τα αποτελέσματα της εφεύρεσης προκειμένου να τα καταστήσει λειτουργικά, μετατρέποντας τα σε προϊόντα και υπηρεσίες με εμπορεύσιμο χαρακτήρα, δίνοντας τους ένα απτό και αξιοποιήσιμο στην πράξη χαρακτήρα. Η καινοτομία δεν αποτελεί απαραίτητα εφεύρεση, ενώ η κάθε εφεύρεση είναι δυνατό να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία καινοτομιών (Davila, Epstein&Shelton, 2012).

Οι καινοτομίες μπορούν να αναπτυχθούν σε διάφορα επίπεδα και να χαρακτηριστούν με ορισμένα κριτήρια. Μια διάκριση είναι αυτή των 5 μορφών/τύπων της καινοτομίας: α) καινοτομία προϊόντος (εισαγωγή νέου αγαθού ή βελτίωση ενός ήδη υφιστάμενου) β) καινοτομία διαδικασίας (εισαγωγή μιας νέας μεθόδου παραγωγής) γ) καινοτομία αγοράς (άνοιγμα μιας νέας αγοράς) δ) αναζήτηση μιας νέας πηγής προμήθειας και ε) διοικητική ή διαχειριστική καινοτομία (νέα βιομηχανική οργάνωση). Η καινοτομία δεν ταυτίζεται με την εξειδικευμένη χρήση νέας τεχνολογίας ή συστημάτων πληροφορικής παρότι συχνά αυτά χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της.

Τα τελευταία χρόνια ο χώρος της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η διδακτική της Ιστορίας βρίσκεται σε διαρκή κινητικότητα, προβάλλοντας την ανάγκη αλλαγών στην προσέγγιση της. Είναι εμφανής η τάση για βιωματικές προσεγγίσεις κατά τις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει η τοπική ιστορία και η χρήση νέας τεχνολογίας, ο βαθμός της εξειδίκευσης της οποίας ποικίλει. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να προτείνει την εισαγωγή αρκετών καινοτομιών που κατά περίπτωση και τηρουμένων των αναλογιών έχουν να προσφέρουν μια νέα διάσταση στην προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου.

Η γνώση διακρίνεται σε ρητή και άρρητη (Nonaka&Takeuchi, 1995). Η αξιοποίηση της καινοτομίας στην εκπαίδευση προϋποθέτει την αξιοποίηση της τόσο της ρητής όσο και της άρρητης γνώσης. Η δεύτερη αποτελεί τη γνώση που δύσκολα μπορεί να εκφραστεί λεκτικά, ωστόσο είναι υπαρκτή και καθοριστική στη διαδικασία της. Είναι εσωτερικευμένη και κωδικοποιημένη σε γνωστικά σχήματα, και η απόκτηση της έχει γίνει μέσω εμπειρίας και

πρακτικών μεθόδων. Σχετίζεται με τη νόηση, την εκπαίδευση και τις προτιμήσεις του ατόμου και περιλαμβάνει απροσδιόριστα στοιχεία όπως οι πεποιθήσεις και τα αξιακά συστήματα.. Ο Levitt (1991) επισημαίνει την αξία της εφόσον «η σημαντικότερη γνώση δεν μεταδίδεται με την τυπική διδασκαλία». Διακρίνεται στη διάχυτη γνώση, η οποία αποτελεί την ενσωματωμένη σε μια ομάδα, δομή ή διαδικασία γνώση και στην εκρέουσα, η οποία είναι η γενική γνώση των ανθρώπων ως σύνολο. Έχουν γίνει και άλλες διακρίσεις της άρρητης γνώσης, όπως αυτή του Piaget που τη διαχωρίζει στη α) εμπειρική β) κοινωνική και γ) λογική γνώση.

Η αξιοποίηση της άρρητης γνώσης παίζει σημαντικό ρόλο στο σύγχρονο σχολείο καθώς αποτελεί ένα σύνολο γνωστικού κεφαλαίου σε συλλογικό επίπεδο, το οποίο ενισχύει την κοινωνική ενότητα και καθιστά τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου μοχλό στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της κοινωνικής και επιστημονικής γνώσης. Για τη μεταφορά της άρρητης γνώσης τίθενται ζητήματα και δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα των ατόμων ως προς την αντίληψη, τη γνώση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Απαιτείται λοιπόν αποτελεσματική επικοινωνία έτσι ώστε η μεταφορά της να γίνεται με τέτοιο τρόπο που θα την καθιστά αξιοποιήσιμη και ως ένα βαθμό αντικειμενική. Η ανάπτυξη οντολογιών οι οποίες παρέχουν μια σαφή κοινή γλώσσα επικοινωνίας, αλλά και η δημιουργία ιεραρχικών δομών γνώσης, όπου οι έννοιες των οντολογιών κατατάσσονται σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλογα με τις ιδιότητες τους συμβάλουν στον παραπάνω στόχο (Genesereth&Nilsson, 1987).

Η άρρητη γνώση γίνεται προσβάσιμη κυρίως στο σχολείο μέσω της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο με την ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων και των ψηφιακών πλατφορμών δύναται να μεταδοθεί και μέσω αυτών και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις με εκπαιδευτικό σκοπό ή όφελος. Ως κοινωνικά δίκτυα ορίζονται τα πάσης φύσης δίκτυα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013). Τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο της κοινότητας του σχολείου, εφόσον αποτελούν πεδίο κοινωνικής συναναστροφής, αλληλεπίδρασης και ένταξης των ανθρώπων σε συλλογικότητες. Αποτελούν τις διαδικτυακές πλατφόρμες τεχνολογικού χαρακτήρα στις οποίες δημοσιεύεται πληροφοριακό περιεχόμενο, δημιουργώντας παράλληλα δεσμούς και σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Η εμπειρική γνώση που περιλαμβάνεται στη συνολική άρρητη γνώση μεταδίδεται πιο εύκολα μέσω των κοινωνικών δικτύων εφόσον οι άνθρωποι τείνουν να μαθαίνουν πιο εύκολα όταν αυτό γίνεται μέσα από δράσεις που περιέχουν τη διασκέδαση, τη δημιουργικότητα και την ενεργητική συμμετοχή, όπως στα κοινωνικά δίκτυα. Η κοινωνική μάθηση, η απόκτηση προτύπων και η οικειοποίηση στάσεων και δεξιοτήτων του κοινωνικού συνόλου γίνεται πλέον μέσω του αλληλεπιδραστικού πεδίου των κοινωνικών δικτύων, τα οποία επιτρέπουν με πολλούς τρόπους την ανταλλαγή ιδεών και τη διασύνδεση των ανθρώπων που παρέχουν μέσω τις δημιουργίας προφίλ (στο κοινωνικό δίκτυο) στοιχεία για την ταυτότητα και τα ενδιαφέροντα τους (γενικά ή πιο εξειδικευμένα). Η γνώση που αποκτάται γίνεται αυθεντική και ουσιαστική λόγω της συνεχούς

ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων και της χρήσης μιας μεγάλης σειράς από αξιοποιήσιμες τεχνικές (Mason, 2006).

1. Η καινοτομία «Υιοθέτηση Μνημείου»

Τόσο από τις βιβλιογραφικές πηγές όσο και από την εμπειρική πρακτική είναι εμφανές ότι οι καινοτομίες εφαρμόζονται σε κάθε διάσταση του σχολικού περιβάλλοντος είτε σε παιδαγωγικά και διδακτικά πεδία είτε σε διοικητικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Μια χρήσιμη καινοτομική διδακτική προσέγγιση που θα μπορούσε να εισαχθεί και στα ελληνικά σχολεία είναι η «υιοθέτηση μνημείου». Η Ιστορία είναι ένα διδακτικό αντικείμενο που αποτελεί στις περισσότερες χώρες του κόσμου βασικό συστατικό του κύριου κορμού του αναλυτικού προγράμματος. Στην Ελλάδα, με τη μακραίωνη ιστορία, υπάρχουν πολλά ιστορικά μνημεία σχεδόν σε κάθε γεωγραφικό χώρο στον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν διδακτικές προσεγγίσεις χρήσης της τοπικής ιστορίας.

Η υιοθέτηση μνημείου είναι μια πρακτική με νεωτερικό χαρακτήρα κατά την οποία το σχολείο δύναται να αναλάβει την πολύπλευρη μελέτη κάποιου μνημείου και κατόπιν να παρέχει προτάσεις στην τοπική κοινωνία για την ανάδειξη του. Όλη η διαδικασία θα μπορούσε να έχει τον χαρακτήρα και τη μεθοδολογία ενός project, χωρίς να σημαίνει ότι πρέπει να είναι απόλυτα δομημένη. Η χρήση της μεθόδου οφείλει να είναι συνεπής, αλλά όχι τυπολατρική (Μαυροσκούφης, 2008). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με συμμετοχή μαθητών από πολλές τάξεις (ή από μία) και κάθε ομάδα εξειδικεύει τη δράση της σε μια θεματική που σχετίζεται με το μνημείο. Θέματα που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ομάδες είναι η χρονολογική παρουσίαση της ιστορικής πορείας του μνημείου, τα αρχιτεκτονικά του στοιχεία, ο ρόλος του την εποχή που κτίστηκε, τα πρόσωπα που συνδέθηκαν με αυτό, η κατάσταση του σήμερα κα.

Δεν υπάρχει μεγάλη διεθνής εμπειρία χρήσης της υιοθέτησης μνημείου ως διδακτικό αντικείμενο και εργαλείο. Θεματικά θα μπορούσε να περιληφθεί στην τοπική ιστορία με μια βιοματική προσέγγιση ή να ενταχθεί σε μια ευέλικτη ζώνη διεπιστημονικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η ενίσχυση του καινοτομικού χαρακτήρα της παραπάνω διδακτικής πρακτικής πραγματοποιείται με τη χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες διαρκώς ανανεώνονται και ανανεώνουν ταυτόχρονα τις δυνατότητες που προσφέρει η προσέγγιση αυτή ως προς την επίτευξη των μετρήσιμων ή μη μαθησιακών στόχων και είναι σε διαρκή αλληλοτροφοδότηση με τον ομαδικό χαρακτήρα της δράσης (Μπάουντριτ, 2007).

Σε παγκόσμιο επίπεδο μια μορφή της καινοτομίας αυτής εφαρμόστηκε πρώτη φορά πριν μερικά χρόνια στην Νάπολη της Ιταλίας με στόχο την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο πλαίσιο αυτό σχολεία της Νάπολης έθεσαν υπό την προστασία τους μνημεία της πόλης τους, αναλαμβάνοντας κάθε σχολείο από ένα μνημείο (Γρόσδος, 2004). Η επιτυχία του προγράμματος οδήγησε το πολιτιστικό ίδρυμα «Πήγασος» στην οικονομική ενίσχυση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για

την εφαρμογή ενός τριετούς πιλοτικού προγράμματος, με στόχο την υλοποίηση της ιδέας σε 15 ακόμα ευρωπαϊκές πόλεις.

Σε ζητήματα, ευρύτερα, βιωματικής διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα εφαρμογής καινοτόμων δράσεων και άρα μια πιο πλούσια διεθνής εμπειρία. Η υιοθέτηση μνημείου λόγω του νεωτερικού της χαρακτήρα έχει να επιδείξει λιγότερη διεθνή εμπειρία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν απόπειρες εφαρμογής, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω που όμως δεν είναι προσαρμοσμένες στη σύγχρονη εποχή.

2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της «Υιοθέτησης Μνημείου»

Η υλοποίηση της καινοτομίας που αναφέρθηκε παραπάνω πραγματοποιείται μέσα από δέκα βήματα (Γρόσδος, 2004), τα οποία συνοπτικά αναλύονται στη συνέχεια και γίνεται μια τεχνικού χαρακτήρα παρουσίαση τους η οποία περιλαμβάνει και την παράθεση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων τους. Η δομή της προσιδιάζει με τη δομή ενός ευέλικτου project (Ταρατόρη, 2010).

Στο πρώτο βήμα ο δάσκαλος μοιράζει στους μαθητές χάρτες με τα μνημεία της πόλης τους, τουριστικούς οδηγούς, καθώς και άρθρα από τοπικές εφημερίδες. Ο δάσκαλος χωρίς να χειραγωγεί την επιλογή των μαθητών τονίζει την ανάγκη να προστατευτεί και να αναδειχθεί ένα μνημείο λιγότερο προβεβλημένο που σίγουρα δεν έχει τύχει της φροντίδας που θα έπρεπε. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να έχουν τον πρώτο λόγο στην επιλογή του μνημείου που θα αναλάβουν ως τάξη. Μετά την επισήμανση του δασκάλου οι μαθητές καταθέτουν τις πρώτες τους απόψεις και γνώμες. Γίνεται συζήτηση, προτείνονται επιλογές και γίνεται ανοιχτή συζήτηση ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχουν διαφωνίες. Οι προτάσεις των μαθητών καταγράφονται και στην περίπτωση που δεν υπάρχει κάποια που να κερδίζει συντριπτικά την αποδοχή των μαθητών, γίνεται ψηφοφορία προκειμένου να αναδειχθεί το μνημείο που θα αναλάβει η τάξη.

Στο δεύτερο βήμα μοιράζονται πολιτιστικοί χάρτες της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, στους οποίους παρουσιάζονται σε εικόνες όλα τα μνημεία της περιοχής, μεταξύ των οποίων και αυτό που επιλέχθηκε και σχεδιάζεται η διαδρομή από το σχολείο μέχρι το μνημείο (Γρόσδος, 2004). Στη συνέχεια γίνεται μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας «μνημείο» με τη χρήση λεξικών, αλλά και βιβλιογραφικών πηγών που να συνάδουν με την ηλικία των μαθητών. Επιπλέον, στο δεύτερο βήμα τίθεται η έναρξη ενός διαστήματος μερικών εβδομάδων όπου οι μαθητές χωρισμένοι στις ομάδες τους θα πραγματοποιήσουν αναζήτηση πληροφοριακού υλικού, χάρτες, παλιές φωτογραφίες, αποσπάσματα από άρθρα εφημερίδων που αναφέρονται στο μνημείο. Η κάθε ομάδα θα επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο θέμα και ο εκπαιδευτικός ασφαλώς θα παρέχει καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του διαστήματος προτείνοντας πηγές (βιβλιοθήκες, βιβλία κ.λπ.), συντονίζοντας όλη την προσπάθεια και αναλαμβάνοντας να φυλάξει στο σχολείο το υλικό που συγκεντρώθηκε.

Στο τρίτο βήμα οι μαθητές ανά ομάδα παρουσιάζουν σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά του υλικού που συγκέντρωσαν και τον τρόπο με τον οποίο το ανακάλυψαν. Στη συνέχεια και πάλι ανά ομάδα γίνεται μια πιο αναλυτική παρουσίαση του υλικού (σε συγκεκριμένο χρόνο, κοινό για όλες τις ομάδες). Οι μαθητές, εφόσον το κρίνουν σκόπιμο μπορούν να παρουσιάζουν και οπτικό υλικό. Η κάθε παρουσίαση θα ακολουθείται από συζήτηση, ενώ και στο τέλος θα γίνεται μια γενική συζήτηση. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση θα λάβουν ανατροφοδότηση από τις άλλες ομάδες και θα μάθουν πως να παρουσιάζουν κάτι σε σύντομο χρονικό διάστημα, καλλιεργώντας την αναλυτικοσυνθετική τους σκέψη (Μπάουντριτ, 2007).

Στο τέταρτο βήμα οι μαθητές θα επεξεργαστούν και θα καταγράψουν το υλικό που συγκέντρωσαν σε κείμενο μέχρι δύο σελίδων. Η καταγραφή θα γίνει και πάλι ανά ομάδα και θα πρέπει να γίνει προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να συμμετέχουν όλα τα μέλη στη δόμηση του κειμένου, έτσι ώστε όλοι να σταθούν κριτικά ως προς την πληροφορία (Μαυροσκούφης, 2008).

Στο πέμπτο βήμα τα παιδιά διαβάζουν τα κείμενα σε περίπτωση που έχουν αυτή την επιθυμία. Ένα εκ των κειμένων γράφεται στον πίνακα και γίνεται επισήμανση από τους μαθητές ασαφειών, συντακτικών λαθών, νοηματικών κενών, ακατάλληλων διατυπώσεων κ.λπ. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά εξασκούνται στην ανάγνωση, αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους γραπτού λόγου και χρησιμοποιούν ποικίλα εκφραστικά μέσα.

Στο έκτο βήμα πραγματοποιείται η πρώτη επίσκεψη στο μνημείο. Τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου παρατηρούν, εκφράζονται, επισημαίνουν στοιχεία που έχουν ήδη ανακαλύψει βιβλιογραφικά και φωτογραφίζουν (Γρόσδος, 2004). Μέσω της φωτογράφισης αναδεικνύεται η ομορφιά του μνημείου αλλά και τα προβλήματα κακής χρήσης ή κακής προστασίας τα οποία τυχόν αντιμετωπίζει. Στη διαδικασία αυτή μπορούν να χρησιμοποιήσουν συσκευές νέας τεχνολογίας όπως οι «Συσκευές που φοριούνται» που αποτελούν τάση στην προώθηση της καινοτομίας. Ταυτόχρονα, γίνεται ξενάγηση στο μνημείο όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με επιστήμονες όπως αρχιτέκτονες, αρχαιολόγοι κ.α. Οι συζητήσεις είναι καλό να μαγνητοφωνούνται προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να ανατρέξουν σε αυτές καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του καινοτόμου προγράμματος. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα τους, εξοικειώνονται με την τέχνη της φωτογραφίας, μυούνται στην έρευνα δράση, συμμετέχουν σε συζητήσεις, μαθαίνουν να ακούν, να διαχειρίζονται χρηστικές συσκευές και να συνδέουν το χθες με το τώρα με άξονα το μνημείο.

Στο έβδομο βήμα οι συνεντεύξεις του προηγούμενου βήματος απομαγνητοφωνούνται και καταγράφονται σε γραπτό κείμενο. Οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στην γραπτή και την προφορική έκφραση. Τα συμπεράσματα που εξάγονται κωδικοποιούνται και παρουσιάζονται επιγραμματικά. Το κύριο όφελος για τους μαθητές από το συγκεκριμένο στάδιο είναι η εξάσκηση τους στην συγκέντρωση και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων, συμβάλλοντας στην ομαδική εκμάθηση της διαδικασίας αυτής (Johnson&Johnson, 2009).

Στο όγδοο στάδιο περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως η δημιουργία γελοιογραφιών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και συσκευών ή λογισμικού σε Η/Υ προκειμένου να αποτυπωθεί χιουμοριστικά η φθορά του μνημείου. Γίνεται προσπάθεια να γραφούν σχετικά ποιήματα από τους μαθητές, αλλά και συνθήματα που απευθύνονται στο Δήμο ή στην Περιφέρεια. Γράφονται ακόμα κείμενα με προτάσεις για κάθε είδους αξιοποίηση του μνημείου και αναπτύσσεται έτσι η αισθητική και γραπτή έκφραση των μαθητών.

Στο ένατο στάδιο γίνεται διάλογος και τα παιδιά καταθέτουν προτάσεις παρουσίασης του υλικού με κάθε δυνατό τρόπο (τυπογραφικά, ηλεκτρονικά, έκθεση πρωτότυπου υλικού στο σχολείο, δημοσίευση σε τοπικές εφημερίδες ή περιοδικά). Η πρώτη επιλογή είναι η επίτευξη αμεσότητας και διαδραστικότητας με το εν δυνάμει ακροατήριο.

Τέλος, στο δέκατο στάδιο τα παιδιά με τη φαντασία τους δημιουργούν γεγονότα που έχουν συμβεί στο μνημείο κατά το παρελθόν, συμμετέχοντας κατόπιν σε δραστηριότητες δραματοποίησης. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών δημιουργείται μια αφίσα του μνημείου, καθώς επίσης οι μαθητές συμμετέχουν σε προσομοιώσεις αρχιτεκτονικής αποκατάστασης του, αλλά και αναδιαμόρφωσης του περιβάλλοντος χώρου του.

Το πρόγραμμα που περιγράφηκε παραπάνω αποτελεί μια καινοτομία η οποία κατατάσσεται κυρίως στο γραμμικό μοντέλο. Αποτελείται από διακριτές φάσεις και συγκεκριμένα στάδια τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται σε αλληλουχία και λογική διδακτικά σειρά, παραπέμποντας στη δομή του project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2010).

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με το συγκεκριμένο μοντέλο καινοτομίας της υιοθέτησης μνημείου αποτελεί μια πρόταση που στηρίζεται σε μια αιτιακή βάση η οποία καλύπτει την ανάγκη μιας διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές ανάγκες και την εξέλιξη της τεχνολογίας. Γι αυτό το λόγο η υιοθέτηση μνημείου αποτελεί μια καινοτομία διαδικασίας εφόσον εισάγει ένα νέο βελτιωμένο, νεωτερικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα διδασκαλίας της Ιστορίας και της τοπικής Ιστορίας, με ανάπτυξη παράλληλα νέων δεξιοτήτων κατά την υλοποίηση της, χωρίς να παραβλέπονται οι υπάρχοντες διδακτικοί στόχοι. Παράλληλα, με βάση το ίδιο επιχείρημα και τα ίδια δεδομένα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια επαγγελματική καινοτομία η οποία προσδίδει στην υπάρχουσα διαδικασία του project μια νέα λειτουργική διάσταση αξιοποίησης της, αλλά και μια ενίσχυση της βιωματικής διδασκαλίας της Ιστορίας στηριζόμενη στην ήδη συσσωρευμένη εμπειρία, στην οποία προστίθεται μέσω της επαγγελματικής καινοτομίας νέες δυνατότητες και χαρακτηριστικά (Davila, Epstein&Shelton, 2012).

3. Προκλήσεις και τάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στην καινοτομία

Η καινοτομία συνδέεται με μια σειρά από τάσεις και προβλέψεις σχετικά με την κατεύθυνση που λαμβάνουν οι γενικότερες καινοτομικές αλλαγές στην εκπαίδευση και μπορούν να αξιοποιηθούν σε αυτή. Η καινοτομία της υιοθέτησης μνημείου συνδέεται πρωταρχικά με την

τάση της συνεργατικής μάθησης, στην οποία αποδίδεται ένα μεσοπρόθεσμο χρονικό εύρος εφαρμογής προκειμένου να συμβάλει στην υιοθέτηση καινοτομιών και νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Με βάση τη διάκριση του Ellison (2009), πρόκειται για μια τάση διδακτικής καινοτομίας που περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό των παιδαγωγικών πρακτικών. Αποτελεί μια νέα μεθοδολογία που συμβάλει παράλληλα στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων μέσω μια συνεχώς διαμορφούμενης διαδικασίας διδασκαλίας. Η συνεργατική μάθηση προωθεί την εκπαιδευτική και διδακτική καινοτομία, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, εφόσον εξ ορισμού είναι μια κοινωνική διαδικασία που προωθεί την επικοινωνία, την πρόοδο και την εξωστρέφεια. Στα στοιχεία της περιλαμβάνεται ο κοινός στόχος, η άμεση αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, η αλληλεξάρτηση ρόλων και διαδικασιών, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η προσωπική και η συλλογική ευθύνη (Johnson&Johnson, 2009). Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας καινοτομικής κατεύθυνσης δράσης.

Η υιοθέτηση μνημείου συνιστά κατά βάση ένα καινοτομικό project, στον οποίο η συνεργασία είναι απαραίτητη σε κάθε στάδιο διεξαγωγής του. Οι αρχές της συνεργατικής μάθησης ως τάσεις είναι εμφανείς τόσο ως στόχοι όσο και ως αποτελέσματα στο project, εφόσον ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο, η εργασία γίνεται με διαδραστικό τρόπο σε ομάδες και το αντικείμενο διερεύνησης έχει ασφαλώς πρακτικό χαρακτήρα. Οι ομάδες εργασίας στο συγκεκριμένο project, είναι επιτόπιες και μεταξύ μαθητών που βρίσκονται σε κοινό πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, υπάρχει δυνατότητα να δημιουργηθούν ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό πρότυπο προκειμένου να αναπτυχθούν διαπολιτισμικές δεξιότητες στους μαθητές που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη εποχή (Μπάουντριτ, 2007).

Η ίδια η τάση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να είναι ήδη ώριμη ερευνητικά και βιβλιογραφικά σε διδακτικό επίπεδο, ως μέσο όμως προώθησης της τεχνολογικής ή άλλης καινοτομίας στην εκπαίδευση είναι ένα νέο πεδίο και γι αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά με νεωτερικό και χρηστικό τρόπο.

Η Υιοθέτηση Μνημείου μπορεί επιπλέον να αξιοποιήσει τις «Συσκευές που φοριούνται» σε πολλά στάδια της υλοποίησης του project. Αποτελεί επίσης μια τάση στην προώθηση καινοτομικών δράσεων που φαίνεται ότι κατακτά διαρκώς έδαφος. Στην προτεινόμενη καινοτομία μπορεί ενδεικτικά να αξιοποιηθεί κατά την επίσκεψη στο μνημείο όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να φέρουν συσκευές που θα βοηθήσουν στην απεικόνιση των φυσικών χαρακτηριστικών του μνημείου, όπως η φωτογραφική επεξεργασία του, οι μετρήσεις κ.λπ.

Ως προς τις προκλήσεις που σχετίζονται στην υιοθέτηση της καινοτομίας θα μπορούσε να παρουσιαστεί ότι η απόκτηση αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών είναι μια εξ αυτών. Θεωρείται μια επιλύσιμη πρόκληση, σε αντίθεση με άλλα εμπόδια που θεωρούνται πιο δύσκολα αντιμετωπίσιμα. Βασικά εμπόδια είναι το αυστηρό πρόγραμμα σπουδών, οι περιορισμοί που θέτουν τα ωρολόγια προγράμματα σπουδών, καθώς και ο συγκεντρωτισμός στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν επιτρέπουν αποκλίσεις ή διαφοροποιήσεις

από το πρότυπο. Το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες ή τις ανάγκες του (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Η εισαγωγή μιας καινοτομίας, όπως η Υιοθέτηση Μνημείου, απαιτεί την παραχώρηση χρόνου από διδακτικά αντικείμενα με ασφυκτικά προγράμματα σπουδών αλλά και μια κουλτούρα συνεργασίας με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση που ποτέ δεν έχει προωθηθεί από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολεία, που λειτουργούν υπό καθεστώς παντελούς απουσίας ευελιξίας, αντί για φορείς ελεύθερων παιδαγωγικών δράσεων αντιμετωπίζονται ως εντολοδόχοι των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης και σε καμία περίπτωση δεν ενθαρρύνονται να εισάγουν μεγάλης έκτασης καινοτομικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, η ασάφεια στην οριοθέτηση αρμοδιοτήτων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης και η απουσία ενός συντονιστικού οργάνου καινοτομικών δράσεων φαίνεται ότι αποθαρρύνουν την καινοτομία στα σχολεία (Μαυροσκούφης, 2002).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται ότι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για επιπλέον εμπόδια στην καινοτομία όπως η διαμόρφωση παιδαγωγικής συμπεριφοράς που διατρέχεται από τον φόβο της ευθύνης και της αποτυχίας που ενσταλάζει στους εκπαιδευτικούς αφενός λόγω της κουλτούρας που προωθεί τα αποτελέσματα και όχι τη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου λόγω της έλλειψης ανάλογων επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς ως προς τις διαστάσεις της καινοτομίας. Η καινοτομία θα πρέπει να συνιστά διαδικασία συνδεδεμένη με τις έννοιες της συνδιαμόρφωσης και της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2006).

Σε γενικό πλαίσιο τα σχολεία θεωρούνται ένα πλαίσιο όπου οι αλλαγές είναι σχετικά αδύναμες ως προς τον ρυθμό τους (Fullan, 2010), για αυτό και η υιοθέτηση νέων πιο αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών είναι αντίστοιχα πιο αργή. Η υιοθέτηση μνημείου συμβάλει στην αντιμετώπιση της παραπάνω πρόκλησης αφού εξ ορισμού έχει πρακτικό χαρακτήρα και εισάγει αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες. Στο πλαίσιο υλοποίησης της δεν υπάρχει ασφυκτικός έλεγχος, ούτε τίθενται περιορισμοί ως προς το εύρος και την μορφή της εργασίας των μαθητών, εφόσον δεν αποτελεί στόχο η βαθμολόγηση. Ο δάσκαλος δίνει μια γενική κατεύθυνση, μαθαίνει και ο ίδιος μέσα από τη διαδικασία του project και διευκολύνει τους μαθητές μέσω του συντονιστικού του ρόλου. Ωστόσο, αν και παρατηρείται ως φαινόμενο, είναι σημαντικό η εκπαιδευτική καινοτομία και η απόκτηση αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών να μην παραμένει σε ατομικό επίπεδο αλλά να προωθείται σε ευρύτερες ομάδες ενδιαφερόμενων προκειμένου να υιοθετηθούν από αυτούς και να συμβάλουν στην ευρύτερη καινοτομική πορεία της εκπαίδευσης. Η πρόκληση λοιπόν για την καινοτομία στο σχολείο αποτελεί τόσο η απόκτηση αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών όσο και η αποτελεσματική διάδοση των αποτελεσμάτων της κάθε δράσης (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Η αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων προϋποθέτει μια συγκεκριμένη, σταθερή και μη ευμετάβλητη εκπαιδευτική πολιτική που θα έχει συνεχή χαρακτήρα και θα δίνει τα απαραίτητα περιθώρια στις σχολικές μονάδες να πειραματιστούν και να τολμήσουν χωρίς τον φόβο των διοικητικών κυρώσεων. Για αυτό απαιτείται αναθεώρηση της εκπαιδευτικής

νομοθεσίας στην κατεύθυνση της προώθησης της ευελιξίας κινήσεων των σχολείων σε θέμα ωρολογίων προγραμμάτων και συνεργασιών με θεσμικούς φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ωστόσο τα σχολεία δεν θα πρέπει να αφηθούν μόνα τους στην επιδίωξη των καινοτόμων δράσεων αλλά να βοηθηθούν με κεντρικά οργανωμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και με τη δημιουργία ενός συντονιστικού οργάνου καινοτομίας από το υπουργείο.

Συμπεράσματα

Η χρήση καινοτόμων δράσεων με ανακαλυπτικό, βιωματικό, συνεργατικό τρόπο είναι επιτακτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα σε διδακτικά αντικείμενα όπως η Τοπική Ιστορία. Η υιοθέτηση μνημείου είναι μια καινοτόμα διδακτική πρόταση με σύγχρονη ταυτότητα και κοινωνικό πρόσημο που συνδέει τους μαθητές με την κοινότητα, φωτίζει την ιστορική συνέχεια στον φυσικό και πολιτιστικό χώρο, καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους ερευνητές και το σχολείο οργανικό στοιχείο του τοπικού περιβάλλοντος. Είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα καινοτομίας η οποία δεν σχετίζεται απαραίτητα με τεχνολογία αιχμής ή νέα ψηφιακά μέσα, χωρίς όμως να χάνει τον νεωτερικό της χαρακτήρα. Τα εμπόδια στην υλοποίηση της, αν και υπαρκτά, μπορούν να ξεπεραστούν με κατάλληλη και ευέλικτη διαχείριση χρόνου και σωστή οργανωτική μεθοδολογία από το σχολείο και την εκπαιδευτική διοίκηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ. 389-397). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2004). Δέκα βήματα για να υιοθετήσει το σχολείο ένα μνημείο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 93, 130-134.
- Davida, T., Epstein, M. & Shelton, R. (2012). *Making Innovation Work: How to Manage it, Measure it, and Profit from it*. N.J.: Pearson Education Inc.
- Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. *International Education*, 39 (1), 30-48.
- Ettlie, J.E. & Rubenstein, A.H. (1987). Firm size and product innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 4, 89-108.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Genesereth, M. & Nilsson, N. (1987). *Logical Foundations of Artificial Intelligence*. CA: Morgan Kaufmann.

- Johnson, D.W.& Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn&Bacon.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης 'Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών'. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 121-133.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μπάουντριτ, Α. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 19.
- Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 161-179.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2010). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

**Μια φορά κι έναν καιρό... μια ψηφιακή περιήγηση στην Ελευσίνα, μέσα από ένα
λαϊκότροπο παραμύθι**

Once upon a time... a digital tour in Eleusis, through a folk-like tale

Νατάσα Μιχαηλίδου, *Ερευνητικό Κέντρο «Αθηνά»/ΙΕΑ Ξάνθης, Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος, Συνεργαζόμενη
Ερευνήτρια, amixaili@athenarc.gr*

Δέσποινα Τσιαφάκη, *Ε.Κ. «Αθηνά»/ΙΕΑ Ξάνθης, Ιστορικός-Αρχαιολόγος, Διευθύντρια Ερευνών,
tsiafaki@athenarc.gr*

Ακριβή Κατηφόρη, *Ε.Κ. «Αθηνά», Personalisation Researcher, vivi@athenarc.gr*

Δήμητρα Πετούση, *Ε.Κ. «Αθηνά», Μουσειολόγος, dpetousi@athenarc.gr*

Έκτωρ Βρεττάκης, *Ε.Κ. «Αθηνά», Μηχανικός Λογισμικού, ektor.vrettakis@athenarc.gr*

Πάνος Γκιόκας, *Εταιρεία πολιτιστικής διαχείρισης MENTOR, Πολιτιστικός διαχειριστής,
pgkiokas@mentorinculture.com*

Γιάννης Παππάς, *Εταιρεία πολιτιστικής διαχείρισης MENTOR, Digital marketer,
ypappas@mentorinculture.com*

Natasa Michailidou, *‘Athena’ Research Center/ILSP Xanthi Branch, Archaeologist-Museologist, Research
Associate, amixaili@athenarc.gr*

Despoina Tsiafaki, *‘Athena’ R.C./ILSP Xanthi Branch, Historian-Archaeologist, Research Director,
tsiafaki@athenarc.gr*

Akrivi Katifori, *‘Athena’ R.C., Personalisation Researcher, vivi@athenarc.gr*

Dimitra Petousi, *‘Athena’ R.C., Museologist, dpetousi@athenarc.gr*

Ektor Vrettakis, *‘Athena’ R.C., Software engineer, ektor.vrettakis@athenarc.gr*

Panos Gkiokas, *MENTOR Cultural management company, Cultural manager, pgkiokas@mentorinculture.com*

Yannis Pappas, *MENTOR Cultural management company, Digital marketer, ypappas@mentorinculture.com*

Abstract: The folk tales, a popular literary genre with a long history and strong symbolism, began as a collective oral creation and spread by word of mouth. Today it continues its course, through their written versions, their use in various contexts (and in education, too) and through their influence in the arts. The present article outlines the exploitation of an original folk-like tale in the digital tour application of the ProsEleusis project, aiming at introducing the city of Eleusis, to adults and children alike. Reference to digital storytelling in cultural places sets the framework of the applied approach for the creation and incorporation of the folk-like tale within the project. The presentation of the evaluation of the tour by adults and

children along with its results form an integral part of the article. The digital tour through a folk-like tale aims to establish an alternative and attractive modern tool within museum pedagogy and education.

Keywords: digital storytelling, folktale, digital tour, evaluation, Eleusis

Περίληψη: Το παραμύθι, ένα λαϊκό λογοτεχνικό είδος με μεγάλη ιστορία και συμβολισμούς, ξεκίνησε ως συλλογική προφορική δημιουργία και διαδόθηκε από στόμα σε στόμα. Σήμερα εξακολουθεί την πορεία του, μέσω των γραπτών εκδοχών του, της χρήσης του σε διάφορα πλαίσια (και στην εκπαίδευση) και μέσω της επιρροής του στις τέχνες. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την αξιοποίηση ενός πρωτότυπου λαϊκότροπου παραμυθιού στην εφαρμογή ψηφιακής περιήγησης του έργου Pros-Eleusis, με στόχο να γνωρίσουν μικροί και μεγάλοι την πόλη της Ελευσίνας. Καταρχάς, γίνεται αναφορά στην ψηφιακή αφήγηση σε χώρους πολιτισμού και στην προσέγγιση που εφαρμόστηκε για τη δημιουργία και ενσωμάτωση του παραμυθιού στο έργο. Παρουσιάζονται, ακόμα, η αξιολόγηση της περιήγησης από ενήλικες και ανηλίκους και τα αποτελέσματά της. Η ψηφιακή περιήγηση μέσω ενός παραμυθιού καταγράφηκε ως ένα εναλλακτικό κι ελκυστικό σύγχρονο εργαλείο στη μουσειοπαιδαγωγική και την εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, παραμύθι, ψηφιακή περιήγηση, αξιολόγηση, Ελευσίνα

Εισαγωγή

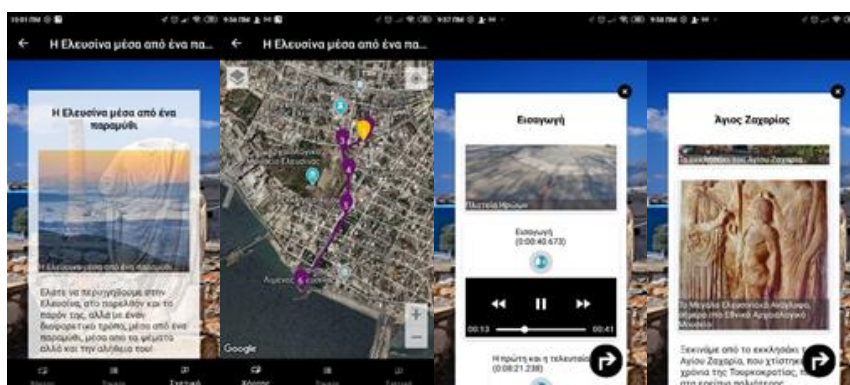
Ο άνθρωπος αξιοποιεί την αφήγηση ιστοριών στην καθημερινότητά του για διάφορους σκοπούς (Gottschall, 2012). Προφορικές ιστορίες μικρής ή μεγάλης διάρκειας, πραγματικές ή μυθοπλασίας, συμβάλλουν στην ανθρώπινη επικοινωνία μέσω του εικονοπλαστικού λόγου. Η αφήγηση που απευθύνεται ιδιαίτερα σε παιδιά μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη και εκπαίδευσή τους, αλλά και στο να προσεγγίσουν δημιουργικά ποικίλα και συχνά πολύπλοκα θέματα (Wright, 1995; Δέδογλου, 2017; Καραβά, 2018). Στο πλαίσιο της πολιτιστικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης επαγγελματίες του χώρου αξιοποιούν όλο και περισσότερο την αφήγηση ιστοριών (Νικονάνου, 2015: 55–57). Αυτό το εργαλείο αξιοποιείται σε δράσεις «παραδοσιακού» χαρακτήρα (εκπαιδευτικά προγράμματα, επιδείξεις ειδικών κ.ά.) (Praetzellis, 2014; Μπουλώτης, 2012; Στρουμπούλη, 2009), αλλά και σε δράσεις που αξιοποιούν εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών σε αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, ιστορικά τοπία, στον φυσικό ή εικονικό κόσμο (Ioannidisetal., 2013; Lombardo&Damiano, 2012; Underberg-Goode, 2017; Μουλά, 2019; Ρούσσου, 2002).

Ανάμεσα στις ιστορίες που μπορεί να αφηγηθεί κάποιος με σκοπό την επικοινωνία του πολιτισμού και τη μάθηση, συγκαταλέγονται και τα παραμύθια. Τα παραμύθια ανήκουν στη λαϊκή προφορική λογοτεχνία, αποτελούν τμήμα της παράδοσης του κάθε τόπου, με τις καταβολές τους να χάνονται στον χρόνο και να συμπυκνώνουν την ανθρώπινη εμπειρία (Αυδίκος, 1997; Μερακλής, 1999; Χατζητάκη-Καψωμένου, 2003). Η έρευνα και καταγραφή

των λογοτεχνικών χαρακτηριστικών τους (Αυδίκος, 1997: 35–39; Χατζητάκη-Καψομένου, 2003: 107–162) επιτρέπουν τη δημιουργία σύγχρονων κειμένων που μιμούνται το είδος, φέρνοντάς το σε επαφή με το παρόν (Zipes, 2009; Αυδίκος, 1996; Γεργατσούλης, 2013; Δουδουμοπούλου, 2011). Παρά τις όποιες υπάρχουσες διαφορές, η παραμυθία, η παρηγοριά του παραμυθιακού λόγου, συνεχίζει να γοητεύει, να εξάπτει τη φαντασία και να αποτελεί μια ποιητική σύνθεση (Μαλαφάντης, 1990).

1. Ψηφιακή περιήγηση στην Ελευσίνα μέσα από ένα παραμύθι

Στο πλαίσιο του έργου Pros-Eleusis αξιοποιήθηκε αυτή η δύναμη του παραμυθιού, με τη συγγραφή ενός σύγχρονου λαϊκότροπου κειμένου για μια από τις περιηγήσεις για φορητές συσκευές στο ψηφιακό οικομυσείο της Ελευσίνας. Η περιήγηση αυτή στοχεύει σε παιδιά, ηλικίας τουλάχιστον 8-9 ετών, σε οικογένειες και σε ενήλικες που θέλουν να βιώσουν μια εναλλακτική περιήγηση στην πόλη με τον συμβολικό και γοητευτικό λόγο ενός παραμυθιού. Η εμπειρία ξεκινά με το παραμύθι στην πρώτη στάση (για περ.10') και ακολουθεί η περιήγηση σε 5 τοπόσημα της Ελευσίνας, από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή, που συνδέονται μεταξύ άλλων με τα ψέματα και την αλήθεια του παραμυθιού. Η όλη εμπειρία διαρκεί περίπου 30-45 λεπτά (Εικόνα 1).

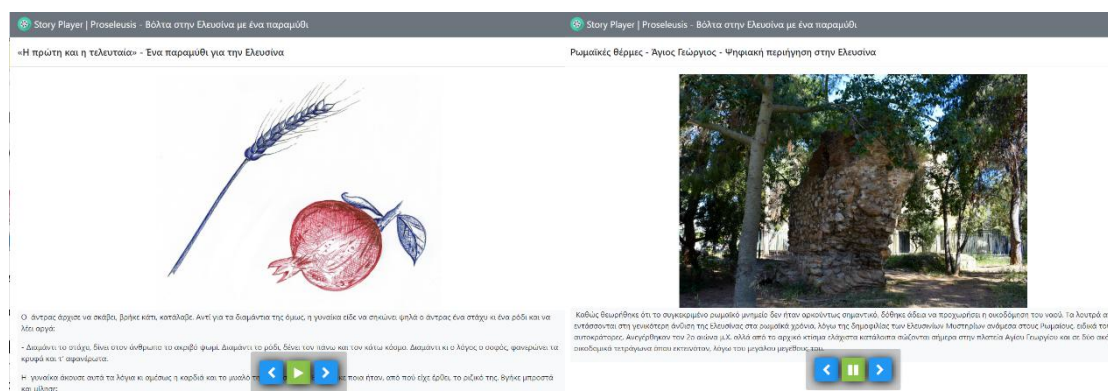


Εικόνα 1: Στιγμιότυπα από την περιήγηση (από αριστερά προς τα δεξιά): α) η αρχική σελίδα, β) ο χάρτης με τις στάσεις, γ) το παραμύθι και δ) η πρώτη στάση της περιήγησης

Το πρώτο κομμάτι της εμπειρίας, το παραμύθι με τίτλο «Η πρώτη και η τελευταία», δημιουργήθηκε με πηγή έμπνευσης την πλούσια ιστορία της Ελευσίνας (Παπαγγελή & Χλέπα, 2011) και σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των παραμυθιών. Η πλοκή του αφορά σε μια αρχόντισσα που δε θυμάται ποια είναι, ενώ μέσα από αναζητήσεις τελικά καταφέρνει να βρει αυτό που θέλει. Εκτός από έναν κορμό μυθοπλασίας και στοιχεία από την αρχαιότητα (ρόδι, στάχυ, μυστήρια), αξιοποιήθηκαν και άλλα κομμάτια από την κατοπινή ιστορία της (π.χ. οι πρόσφυγες του '22). Οι 6 συνολικά στάσεις αφορούν σε σημεία από την κεντρική πλατεία της Ελευσίνας ως το παραλιακό μέτωπο (Εικόνα 1β). Χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, σχέδια, ηχητικά αρχεία και λόγος κατά δυνατόν απλός, κατανοητός, ώστε ο

περιηγητής να επικεντρώνεται σε αυτό που βλέπει μπροστά του και να το συνδέει με το παραμύθι, αλλά και με ιστορικά και αρχαιολογικά στοιχεία.

Η πανδημία του κορονοϊού εμπόδισε την υλοποίηση δοκιμαστικής περιήγησης, όπως είχε σχεδιαστεί, με πραγματικούς επισκέπτες και παιδιά σχολικής ηλικίας στην Ελευσίνα. Για να μπορέσουμε έστω απομακρυσμένα να αξιολογήσουμε την περιήγηση, μεταφέρθηκε το περιεχόμενο σε διαδικτυακή εφαρμογή ψηφιακής αφήγησης (Εικόνα 2). Για να ενισχυθεί η εμπειρία, έγινε εικονογράφηση του παραμυθιού με οδηγό το ύφος που καθιέρωσαν ζωγράφοι, όπως ο Ρ. Κοψίδης, ο Φ. Κόντογλου κ.ά., σε κλασικές εκδόσεις παραμυθιών, όπως του Γ. Μέγα, του Γ. Ιωάννου κ.ά. (Αδικημενάκη, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν λιτές γραμμές και δύο μόνο βασικά χρώματα, ώστε να η εικονογράφηση να συνοδεύει το παραμύθι, χωρίς να αποσπά την προσοχή του χρήστη, ώστε να δημιουργήσει ο ίδιος τις δικές του εικόνες για την πλοκή και τους ήρωες.



Εικόνα 2: Στιγμιότυπα από το παραμύθι (αριστερά) και την περιήγηση (δεξιά).

2. Αξιολόγηση της ψηφιακής περιήγησης στην Ελευσίνα μέσα από ένα παραμύθι

Η αξιολόγηση που έλαβε χώρα είχε στόχο να γίνει κατανοητό το κατά πόσο τα ψέματα, αλλά και η αλήθεια ενός λαϊκότροπου παραμυθιού κατάφεραν να παράσχουν έναν εναλλακτικό κι ελκυστικό τρόπο ψηφιακής περιήγησης στην πόλη της Ελευσίνας για μαθητές αλλά κι ενήλικες, προσφέροντας ένα σύγχρονο συνδυαστικό εργαλείο στη μουσειοπαιδαγωγική και την εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, στο οποίο απάντησαν 57 ενήλικες από τις 17/12/20 ως τις 13/02/21. Επίσης, συμπληρώθηκε ένας αριθμός ερωτηματολογίων στο πλαίσιο στοχευμένων συνεντεύξεων με μαθητές (5 συνολικά, που παρουσιάζονται ξεχωριστά) και με ενήλικες (6 από τους 57), ώστε να προσθέσουν ποιοτικά στοιχεία.

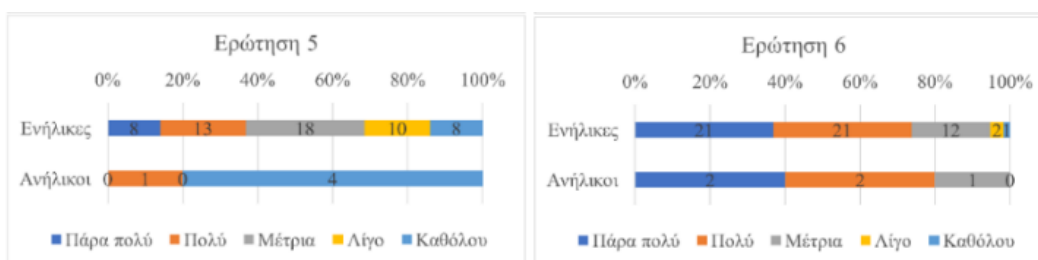
2.1. Απαντήσεις – Προφίλ συμμετεχόντων

Η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα στους συμμετέχοντες είναι οι ενήλικες 40-49 ετών (21 στους 57) (ερώτηση 1), ακολουθούν οι μεσήλικες ετών 50-59 (13/57), οι ενήλικες ετών 30-39 (11/57), οι άνω των 60 (10/57), ενώ η μικρότερη ομάδα είναι ετών 18-29 (2/57). Μεταξύ των

συμμετεχόντων 38 είναι γυναίκες (66,7%) και 18 άνδρες (31,6%, **ερώτηση 2**). Το 1,8% (1/57) προτίμησε να μη δηλώσει φύλο. Στους ανήλικες οι τρεις ήταν κορίτσια, η μία 8 και οι άλλες δύο 9 ετών, ενώ οι άλλοι δύο αγόρια, 15 και 17 ετών. Οι **ερωτήσεις 3 και 4** (Γράφημα 1-2) κατέγραψαν τη συχνότητα με την οποία οι ερωτώμενοι επισκέπτονται χώρους πολιτισμού και κατά πόσο τους αρέσει, αντίστοιχα. Συνολικά, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι επισκέπτονται τέτοιους χώρους *συχνά* ή *πολύ συχνά* και ότι τους αρέσει *πολύ* ως *πάρα πολύ*. Οι **ερωτήσεις 5 και 6** (Γράφημα 3-4) ανέδειξαν αντίστοιχα το κατά πόσο οι ερωτώμενοι είναι εξοικειωμένοι με την Ελευσίνα (με ποικίλες απαντήσεις) και με τον μύθο της Δήμητρας και της Περσεφόνης (με μεγαλύτερη εξοικείωση, ιδιαίτερα για τους ανηλικούς 8-9 ετών, καθώς ο μύθος διδάσκεται στις τάξεις που τους αφορούν).



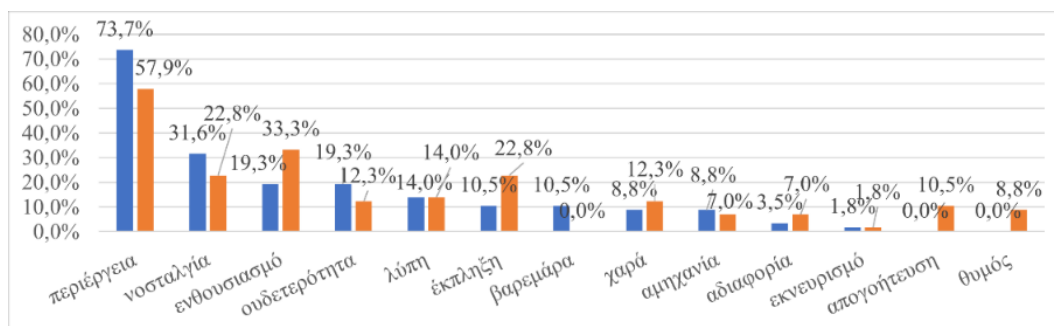
Γράφημα 1-2: Τα ποσοτικά στοιχεία από τις απαντήσεις 3-4.



Γράφημα 3-4: Τα ποσοτικά στοιχεία από τις απαντήσεις 5-6.

2.2. Απαντήσεις – Αξιολόγηση παραμυθιού

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων έδωσε στοιχεία για το παραμύθι, τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις που γέννησε. Με την **ερώτηση 7** «Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού αισθάνθηκα...», από τις απαντήσεις ενηλίκων και ανηλίκων εξάγεται ότι η *περιέργεια*, η *νοσταλγία* και ο *ενθουσιασμός* κυριάρχησαν κατά την εμπειρία, με την *ουδετερότητα* και τη *λύπη* να δηλώνονται στη συνέχεια (Γράφημα 5).

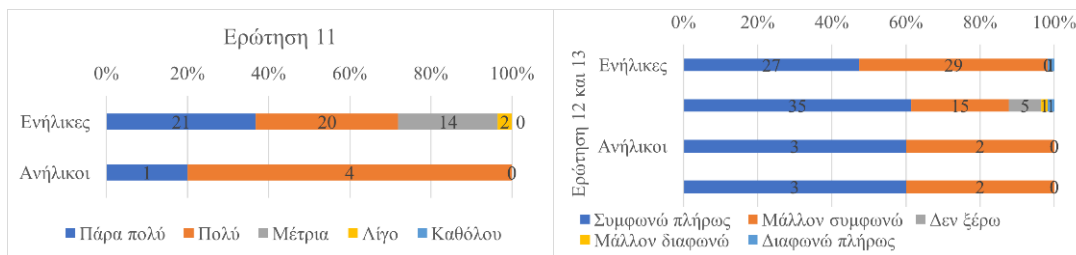


Γράφημα 5: Τα ποσοτικά στοιχεία από τις απαντήσεις 7 (μπλε) και 10 (πορτοκαλί).

Στην ερώτηση 8 «Μπορείς να βάλεις στη σειρά τα επεισόδια του παραμυθιού;» 18 από τους 57 ενήλικες απάντησαν σωστά (32%), τοποθετώντας στη σωστή σειρά τα 8 επεισόδια του παραμυθιού. Περίπου τα μισά λάθη που σημειώθηκαν (43%) έγιναν σε διαδοχικά επεισόδια. Στην ερώτηση 9 «Τι σου έκανε πιο πολύ εντύπωση στο παραμύθι;» η πλειοψηφία των ενήλικων ερωτηθέντων εστιάζει στο περιεχόμενο και συγκεκριμένα στην πλοκή και το σενάριο (20 αναφορές) (“η διαφορετική αντιμετώπιση της αρχόντισσας”, “η περιπλάνηση της γυναίκας που δεν θυμόταν”, “τα δώρα της γυναίκας στους ταλαιπωρημένους”) και σε θέματα συμβολισμού (16 αναφορές, “το στάχυ και το ρόδι”, “ο σοφός λόγος”). Ακολουθούν αναφορές για τη σύνδεση του παραμυθιού με την πόλη της Ελευσίνας (12 αναφορές) (“σχετικά μακρινή του σχέση με το θέμα της περιήγησης στην Ελευσίνα”) και την ιστορία (“το πέραςμα στην καλλιέργεια”). Αναφέρουν ακόμα μηνύματα του παραμυθιού (“αφηγηματικό εύρημα της αμησίας”, “αγάπη για τη γη, αλληλεγγύη για τους πρόσφυγες”) καθώς και χαρακτηρισμούς (“πρωτότυπο”, “η ζεστασιά με την οποία είναι γραμμένο”, “η ατμόσφαιρά του, σαν πραγματικό λαϊκό παραμύθι”). Σε μικρότερη συχνότητα, είναι θετικά σχόλια για θέματα παραγωγής (3 αναφορές), για τις εικόνες και τον ήχο, και μόνο μία παρατήρηση ως προς το ύφος του παραμυθιού (“ουδέτερο”) και τη σύνδεσή του με την ψηφιακή περιήγηση (“δεν υπάρχει κάποιο δραματικό στοιχείο που να το συνδέει πραγματικά και με τους πρόσφυγες που λέει μετά, μέσα στη περιήγηση”). Αναφορικά με τις απαντήσεις των ανηλίκων στην ίδια ερώτηση, 2 από τους 5 εστίασαν σε θέματα πλοκής και σεναρίου (“το στάχυ και το ρόδι, το πώς βρέθηκαν εκεί”, “η επανάληψη στο παραμύθι της φράσης «είσαι η πρώτη και η τελευταία»”), ενώ οι υπόλοιποι 3 ανέφεραν τα μηνύματα του παραμυθιού (“η γυναίκα βρίσκει τελικά τον εαυτό της”), συμβολισμούς (“ήξερα μόνο τη σχέση του ροδιού με την τύχη”) και θέματα παραγωγής (“η ήρεμη φωνή της αφηγήτριας”).

2.3. Απαντήσεις – Αξιολόγηση ψηφιακής περιήγησης

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων (10-16) έδωσε στοιχεία για την περιήγηση στην Ελευσίνα. Στην ερώτηση 10 «Στο δεύτερο κομμάτι, κατά την περιήγηση στην Ελευσίνα αισθάνθηκα...» υπερτέρησαν τα θετικά συναισθήματα των ενήλικων και των ανηλίκων, με κυρίαρχη την περιέργεια. Στην ερώτηση 11 για το αν τους άρεσε η περιήγηση, η πλειοψηφία δήλωσε πάρα πολύ ή πολύ, με τους ανήλικους να συμπυκνώνονται στο 100% για αυτές τις δύο απαντήσεις (Γράφημα 6).



Γράφημα 6-7: Τα ποσοτικά στοιχεία από τις απαντήσεις 11-13.

Για την **ερώτηση 12** «Η ψηφιακή περιήγηση με έκανε να θέλω να μάθω περισσότερα για την ιστορία και τα μνημεία της Ελευσίνας» και την **ερώτηση 13** «Η ψηφιακή περιήγηση με έκανε να θέλω να επισκεφτώ την Ελευσίνα» οι απαντήσεις των ενηλίκων και ανηλίκων φαίνονται στα παρακάτω διαγράμματα με τα ποσοστά να συγκεντρώνονται στις απαντήσεις *συμφωνώ πλήρως* και *μάλλον συμφωνώ* (Γράφημα 7). Στην **ερώτηση 14** «Η ψηφιακή περιήγηση μου φάνηκε μεγάλη σε διάρκεια», το 35,1% των ενηλίκων (20 στους 57) απάντησε *μάλλον διαφωνώ*, το 24,6% (14/57) *διαφωνώ πλήρως*, το 17,5% (10/57) *μάλλον συμφωνώ*, το 12,3% (7 στους 57) *δεν ξέρω* και το 10,5% (6/57) απάντησε *συμφωνώ πλήρως*. Οι ανήλικοι απάντησαν ποικιλοτρόπως, με 2 στους 5 να απαντούν *μάλλον διαφωνώ* (40%), ενώ οι υπόλοιποι 3 επέλεξαν μία φορά ο καθένας τις απαντήσεις *διαφωνώ πλήρως*, *δεν ξέρω*, *μάλλον συμφωνώ*. Αν και η αξιολόγηση δεν έγινε στην πόλη με φυσική περιήγηση, οι απόψεις για τη διάρκεια πρέπει να εξεταστούν. Σχετικά με την **ερώτηση 15** «Έμαθες κάτι που δεν γνώριζες; Αν ναι τι;» οι περισσότεροι ενήλικες αναφέρουν είτε γενικά τα μνημεία είτε κάποιο συγκεκριμένο (17 αναφορές στο σύνολο), με κυρίαρχο τα ρωμαϊκά λουτρά. Σε επόμενη συχνότητα αναφέρεται η ιστορία (8 φορές), είτε της Ελευσίνας γενικότερα είτε κάποιο συγκεκριμένο γεγονός, με πιο συχνό την εκβιομηχάνιση και τη μόλυνση (3 αναφορές) και έπειτα τους πρόσφυγες και τα ελευσίνια μυστήρια (2 αναφορές). Από τους ερωτηθέντες, 5 απάντησαν *όχι*, ενώ 15 επέλεξαν να μην απαντήσουν. Από τους ανηλίκους 3 στους 5 εστίασαν σε μνημεία (“ο Τιτάνας, τα ρωμαϊκά λουτρά”, “το εργοστάσιο της Ελευσίνας, ο Αγ. Γεώργιος”), ενώ 4 στους 5 αναφέρθηκαν στη μόλυνση.

Στην **ερώτηση 16** «Έμαθες κάτι για την Ελευσίνα που σου έκανε εντύπωση; Αν ναι τι;» οι περισσότεροι ενήλικες αναφέρουν είτε γενικά την ιστορία της Ελευσίνας, είτε κάποιο γεγονός (16 αναφορές), με συχνότερο την εγκατάσταση προσφύγων, τις καταστροφές, την εκβιομηχάνιση και την εκμετάλλευση εργαζομένων και τη μόλυνση. Έπειτα, αναφέρουν κάποιο μνημείο (15 αναφορές), με συχνότερο τα ρωμαϊκά λουτρά και το εργοστάσιο “Τιτάν”, ακολουθούν το λιμάνι και ο κυματοθραύστης, ο αρχαιολογικός χώρος, ο Αγ. Γεώργιος και ο Αγ. Ζαχαρίας. Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρουν τα έθιμα (3 αναφορές), το πανηγύρι και τη γιορτή της Παναγίας Μεσοσπορίτισσας. Τέλος, 24 απάντησαν *όχι*. Οι ανήλικοι, στην ίδια ερώτηση, 4 από τους 5, εστίασαν σε κάποιο συγκεκριμένο μνημείο ή γενικότερα «τα αρχαία», ενώ έγινε η συσχέτιση με τη σχολική ύλη και το Μεγάλο ανάγλυφο (“για τον Τιτάνα”, “το ότι υπάρχουν ακόμα εκεί αρκετά αρχαία”, “μου φάνηκε περίεργο που στήθηκε εκκλησία πάνω στα αρχαία”, “ότι εκείνη η φωτογραφία με το ανάγλυφο ήταν και στο βιβλίο

μας της Γ' Δημοτικού”), ενώ 1 στους 5 αναφέρθηκε γενικότερα στο παραμύθι και τη συσχέτισή του με την περιήγηση στην πόλη.

2.4. Απαντήσεις – Ελεύθερα σχόλια

Στην ερώτηση 17 «Θέλεις να μοιραστείς κάποια άλλη εντύπωσή σου από την εμπειρία της ψηφιακής περιήγησης μέσα από ένα παραμύθι;» το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων κάνει αναφορά στο περιεχόμενο της εμπειρίας. Σε επόμενο ποσοστό γίνεται αναφορά σε θέματα παραγωγής και σε θετικά σχόλια για τη συνολική εμπειρία. Ένα ποσοστό παραθέτει προτάσεις για βελτίωση της εμπειρίας, για τον εμπλουτισμό του περιεχομένου με σημεία ενδιαφέροντος, διορθώσεις στην παραγωγή κ.ά. Σε μικρότερο ποσοστό βρίσκονται αρνητικά σχόλια σε σχέση με το περιεχόμενο ή την παραγωγή, ενώ εκπαιδευτικός που συμμετείχε στις συνεντεύξεις παρατήρησε ότι “η γλώσσα που χρησιμοποιείται απευθύνεται καλύτερα σε παιδιά γυμνασίου”. Ορισμένοι ερωτηθέντες εκφράζουν τα συναισθήματά τους και την επιθυμία να επισκεφτούν την Ελευσίνα, ενώ 30 συμμετέχοντες απάντησαν όχι στην ερώτηση. Οι ανήλικοι στην ίδια ερώτηση, 2 από τους 5, απάντησαν ότι δε θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο, οι άλλοι 3 ανέφεραν στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο (1 φορά, “μερικές λέξεις δεν τις κατάλαβα, αν είναι για πιο μεγάλα παιδιά”), τη συνολική εμπειρία (1 φορά, “ήταν πάρα πολύ ωραίο”), τη σύνδεση του παραμυθιού και των πληροφοριών (1 φορά, “μου άρεσε που η ιστορία της Ελευσίνας μπήκε σε ένα παραμύθι”) και την επιθυμία για επίσκεψη (1 φορά, “δε με κούρασε η αφήγηση, αλλά αν ήμασταν εκεί θα τα βρίσκαμε αυτά που ρωτούσε”).

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις υπογραμμίζουν τη συναισθηματική σύνδεση που επιτυγχάνεται μέσω του παραμυθιού και της αποτύπωσης των τοποσήμων στη μνήμη. Τα αρνητικά σχόλια, που σίγουρα πρέπει να ληφθούν υπόψη, εν μέρει έχουν σχέση με το ότι μεταφέρθηκε σε διαδικτυακή εφαρμογή το περιεχόμενο που ήταν προορισμένο για φορητές συσκευές. Στην περιήγηση στον φυσικό χώρο ο επισκέπτης θα είχε διαθέσιμο χάρτη, πραγματικές εικόνες από τα μνημεία και θα απαντούσε στις ερωτήσεις που θέτονταν παρατηρώντας γύρω του.

Επίλογος

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ενηλίκων και ανηλίκων, θεωρούν την ψηφιακή περιήγηση με το παραμύθι μία πολύ θετική εμπειρία, αν και ορισμένοι εξέφρασαν κάποιους προβληματισμούς σε θέματα παραγωγής και παρέθεσαν προτάσεις για βελτίωση. Αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη σύνδεση του παραμυθιού με το πληροφοριακό περιεχόμενο και την πόλη της Ελευσίνας, καθώς και την ιστορική αξία των μνημείων όπως και την εκπαιδευτική αξία των παρεχόμενων πληροφοριών. Επιπλέον, αναγνωρίζουν τη διαχρονικότητα των μηνυμάτων του παραμυθιού, γεγονός που φαίνεται από το ότι ορισμένοι ερωτηθέντες οδηγούνται σε αναστοχασμό μέσα από το παραμύθι και το παρεχόμενο πληροφοριακό υλικό. Συνολικά, ο αρχικός στόχος του Pros-Eleusis, να αποτελέσει η ψηφιακή

περιήγηση στην Ελευσίνα μέσω παραμυθιού μια εναλλακτική περιήγηση στοχευμένη σε παιδιά, 8-9 ετών και άνω, σε οικογένειες και σε ενήλικες, φαίνεται να επιτυγχάνεται, αφήνοντας βέβαια περιθώρια για βελτιώσεις. Πάντως, ο συμβολικός και γοητευτικός λόγος ενός σύγχρονου παραμυθιού, σε συνδυασμό με μια ψηφιακή περιήγηση με φορητές συσκευές φαίνεται να μπορεί να εμπλέξει συναισθηματικά τον επισκέπτη σε έναν χώρο πολιτισμού και να προσφέρει έτσι μια έντονη εμπειρία σε ψυχαγωγικό, συναισθηματικό και γνωσιακό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal. How stories make us human*. Boston: Mariner Books.
- Ioannidis, Y., El Raheb, K., Toli, E., Katifori, A., Boile, M., & Mazura, M. (2013). One object many stories: Introducing ICT in museums and collections through digital storytelling. *2013 Digital Heritage International Congress, 1*, 421–424.
- Lombardo, V., & Damiano, R. (2012). Storytelling on mobile devices for cultural heritage. *New Review of Hypermedia and Multimedia, 18*(1–2), 11–35. doi:10.1080/13614568.2012.617846
- Praetzellis, A. (2014). Narrative and Storytelling for Archaeological Education. In *Encyclopedia of Global Archaeology* (pp. 5135–5138). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-0465-2_2095
- Underberg-Goode, N. (2017). Digital Storytelling for Heritage across Media. *Collections: A Journal for Museum and Archives Professionals, 13*(2), 103–114. doi:10.1177/155019061701300205
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zipes, J. (2009). Μια φορά κι έναν καιρό πέρα από την Disney. Σύγχρονα κινηματογραφικά παραμύθια για παιδιά. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 9*, 63. doi:10.12681/icw.18084
- Αδικημενάκη, Μ. Ε. (2004). *Η εικονογράφηση των ελληνικών παραδοσιακών παραμυθιών*(Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/6360>
- Αυδίκος, Ε. (Επιμ.). (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς: παράδοση και νεότερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γεργατσούλης, Β. (2013). Παραμύθια απ’ τη σύγχρονη προφορική παράδοση: εγγράμματοι αφηγητές, λόγιες επιδράσεις. Στο Γ. Βοζίκας (Επιμ.), *Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο)*. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου

(Αθήνα, 8-12 Δεκεμβρίου 2010). Τόμος Α' (σσ. 229–240). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

- Δέδογλου, Ε. (2017). Η αφήγηση ιστοριών και ο ρόλος της στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. *Κείμενα*, 25, 1–6. Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t25/05-dedoglou.pdf>
- Δουδουμοπούλου, Β. (2011). Το παραμύθι στο νοσοκομείο. *Το παραμύθι*, 4, 74–78.
- Καραβά, Ζ. (2018). Η μετάβαση από τη γραμμική στην ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6(3), 66-76. Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teyxos_6_3_5.pdf
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το παραμύθι και η τεχνολογική εποχή μας . *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 269–281.
- Μερακλής, Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουλά, Ε. (2019). Οι χίλιες και μία όψεις της ψηφιακής μυθοπλασίας και το μέλλον της λογοτεχνικής ανάγνωσης. *i-Teacher*, 19, 9–29. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.net/files/19o_teyxos_i_teacher_11_2019.pdf
- Μπουλώτης, Χ. (2012). Μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι ως σκηνικό για θαυμαστές ιστορίες. Στο Ν. Γαλανίδου (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 221–230). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51–84). Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/714>
- Παπαγγελή, Κ., & Χλέπα, Ε.-Α. (2011). *Οι Μεταμορφώσεις του Ελευσινιακού Τοπίου. Αρχαιότητες και Σύγχρονη Πόλη. Έκθεση Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Ελευσίνας «Λεων. Κανελλόπουλος». 5/07-28/8/2011*. Ελευσίνα: Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Ελευσίνας.
- Ρούσσου, Μ. (2002). Η αφήγηση ως Μέσο για τη Δημιουργία Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών εμπειριών εικονικής πραγματικότητας. *IMEros*, 2. Ανακτήθηκε από <http://www.ime.gr/publications/print/imeros/gr/02/article01.html>
- Στρομπούλη, Α. (2009). Παραμύθι στο Μουσείο; *Μουσείο*, 6, 4–13.
- Χατζητάκη-Καψομένου, Χ. (Επιμ.). (2003). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σ' ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Η αξιολόγηση του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» υπό την οπτική των δασκάλων

Creative writing and intercultural literature in a social learning skills enhancement program in primary school: Evaluating the program "Creative Writing and Social Learning Skills" from the perspective of teachers

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διδάκτορας, sofitsatsou@gmail.com

Sofia Tsatsou-Nikolouli, University of Macedonia, PhD, sofitsatsou@gmail.com

Abstract: It is now widely accepted that exposing students to a variety of cultural stimuli causes them to become culturally intelligent and enhances their creativity. Intercultural literature allows students to become acquainted with other cultures, opening them up to new experiences and possibilities. In addition, since there is interplay between literary reading and creative writing, students as co-creators of text and meaning form their own views and enhance their creativity. In this learning context, the production of useful ideas and mainly the development of knowledge, skills and mentalities that enhance the learning process are facilitated. The program "Social Learning Skills and Creative Writing" by the Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies of the University of Macedonia was implemented in the fifth and sixth grades of elementary schools in Thessaloniki, Greece, during the school year 2018-2019, having as a basis literary texts from Eastern and Southeastern European countries. Results showed an improvement in the social learning skills of the 382 students who participated in the program and this article presents the results of its positive evaluation by the 25 teachers who implemented it.

Keywords: intercultural literature, creative writing, social learning skills

Περίληψη: Είναι πλέον αποδεκτό ότι η έκθεση των μαθητών σε ποικίλα πολιτιστικά ερεθίσματα τους καθιστά πολιτιστικά ευφείς κι ενισχύει τη δημιουργικότητά τους (Benet-Martinez et al., 2006. Gutierrez & Sameroff, 1990). Μάλιστα, η διαπολιτισμική λογοτεχνία αποτελεί το μέσο εκείνο που τους επιτρέπει να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, προσφέροντάς τους νέες εμπειρίες και δυνατότητες. Επιπλέον, κι έχοντας ως δεδομένο ότι μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, ο μαθητής ως συνδημιουργός κειμένου και νοήματος δημιουργεί τις δικές του απόψεις (Rosenblatt, 1978) κι ενισχύει τη δημιουργικότητά του. Σ' ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, διευκολύνεται η παραγωγή χρήσιμων ιδεών και κυρίως η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και νοοτροπιών που ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης (Τσάτσου-Νικολούλη,

2019:81-89). Το πρόγραμμα «Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης και Δημιουργική Γραφή» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του ΠΑΜΑΚ υλοποιήθηκε στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2018-2019, έχοντας ως αφορμήση λογοτεχνικά κείμενα των χωρών της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των 382 μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της θετικής αξιολόγησής του από τους 25 εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική λογοτεχνία, δημιουργική γραφή, δεξιότητες κοινωνικής μάθησης

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζουν τη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών, προτάσσοντας επιτακτική την ανάγκη για ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να αναπτύξει στους μαθητές εκείνες τις δεξιότητες που προάγουν την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, ο σεβασμός και η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς δεν αποτελεί μόνο τη βασική προϋπόθεση επικοινωνίας όλων των μαθητών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αλλά και τρόπο ενίσχυσης της δημιουργικότητάς τους. Άλλωστε, τα άτομα που μαθαίνουν μέσα από άλλους πολιτισμούς, αποκτούν περισσότερες ιδέες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να οδηγηθούν σε νέους σχηματισμούς ιδεών (Weisberg, 1999:226-250). Είναι, επίσης, σημαντικό να τονιστεί, συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, ότι η έκθεση του μαθητή σε ετερογενή περιβάλλοντα ενισχύει τη δημιουργικότητά του, άρα κι εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να δημιουργεί ο ίδιος τη γνώση, κωδικοποιώντας τις πληροφορίες με πολλούς τρόπους και δημιουργώντας συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών (Leung, 2008: 169-181. Sawyer, 2006: 41-48).

Η λογοτεχνία στο σχολείο αποτελεί ένα ιδιαίτερα «προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς» (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002: 1-5). Επιπλέον, η δημιουργική γραφή, η οποία αποτελεί μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας, είναι στενά συνδεδεμένη με τη λογοτεχνία, μια που οι δύο πρακτικές εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται όταν έρθουν σε επαφή η μία με την άλλη. Ο αναγνώστης καλείται να δραστηριοποιηθεί ως προς την επεξεργασία του νοήματος (Sorin, 2005: 67), να αναπτύξει τη δική του λογοτεχνική φωνή και να οδηγηθεί στην παραγωγή κειμένου, ακολουθώντας ή όχι τον τρόπο του συγγραφέα. Το ερευνητικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας αποτελεί

πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, καθώς βασικός του στόχος είναι πρωτίστως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δευτερευόντως η αποδοχή της διαπολιτισμικότητας. Μάλιστα, έχοντας ως εκπαιδευτικά εργαλεία τη δημιουργική γραφή και τη λογοτεχνία χωρών της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του δείχνουν πως η ομάδα παρέμβασης που ακολούθησε το πρόγραμμα μετά το τέλος της εφαρμογής του εμφανίζει στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου που ακολούθησε το δικό της πρόγραμμα στις οχτώ από τις έντεκα δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος από τους 25 εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν με τους μαθητές τους τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Ο βαθμός ικανοποίησής τους παρουσιάζεται αναφορικά με μία σειρά ερωτήσεων που τους τέθηκαν μέσω του «*Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού*».

Συνοπτικά, το άρθρο περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος στο οποίο γίνεται μία απόπειρα αποσαφήνισης των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και της δημιουργικής γραφής, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης μέσα από την παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει μία σύντομη περιγραφή του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «*Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης*», τον σκοπό του, την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς και μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτά.

1. Θεωρία

1.1. Αποσαφήνιση όρων

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστούν τα βασικά εννοιολογικά εργαλεία του παρόντος άρθρου.

1.1.1. Διαπολιτισμικότητα

Για τη διαπολιτισμικότητα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Αρχικά, «είναι μία διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης κι εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001: 14). Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, «*Διαπολιτισμικότητα σημαίνει ότι δέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας όμως ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών)*» (Στατάρας, 2002: 63-64). Συμπληρωματικά, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται ως «*μία ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμός φορέων διαφορετικών πολιτισμών*» (Δαμανάκης, 2007: 58) που «*δίνει έμφαση στον διαπολιτισμικό διάλογο, ο οποίος μπορεί να οριστεί ως μία ανοιχτή και σεβαστή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων*

που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές με βάση την ισότητα»(Barrett, 2013: 15-41). Ολοκληρώνοντας με τη συνοπτική παράθεση κάποιων ενδεικτικών ορισμών, «η διαπολιτισμικότητα δίνει έμφαση στη γνωριμία και αλληλεπίδραση των πολιτισμών που απαρτίζουν μια κοινωνία και βασίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας και στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης»(Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008: 292-303). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στο παρόν άρθρο η διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στον σεβασμό, αλλά και στη δημιουργική αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου όλων των ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

1.1.2. Διαπολιτισμικότητα και σχολείο

Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» (Γκότοβος, 1997: 23). Σύμφωνα με τον πρώτο όρο, η «διαπολιτισμική αγωγή» έχει ως σκοπό την προώθηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, καθώς αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων κι εντάσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14-15). Συνεχίζοντας, η«διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχει ως βασικό στόχο της, όχι μόνο την αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αξιοποίηση όλων των πολιτισμών μέσα από μία συνεχή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Τέλος, η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» θέτει στο κέντρο της το παιδί, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, αλλά και τον προσωπικό τρόπο μάθησής του (Μάρκου, 1989: 1405-1408). Το παρόν άρθρο υιοθετεί τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τονίζοντας την ανάγκη της επιστημονικής κατάρτισης των δασκάλων γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας, αλλά και της ύπαρξης του κατάλληλου επιμορφωτικού κι εποπτικού υλικού. Ως συνέχεια των παραπάνω, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών στο σχολείο θα πρέπει να προάγει την ερευνητική τους δουλειά, την εργασία σε ομάδες και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Καρούντζου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο δε θα πρέπει να εξαντλούνται μόνο στην απλή πληροφόρηση για τους άλλους πολιτισμούς, αλλά κυρίως να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με δημιουργικό κι ευφάνταστο τρόπο (Σάββα, 2006).

1.1.3. Διαπολιτισμική λογοτεχνία

Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφόσον «διαπνέεται από ένα οικουμενικό πνεύμα απαλλαγμένο από προκαταλήψεις κι εθνοκεντρισμό, εμπνέει και καλλιεργεί την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία και δεν υποβαθμίζει ή κατηγοριοποιεί τους άλλους πολιτισμούς»(Παπαρούση, 2007: 212). Άλλωστε, διαμέσου της βιωματικής, συγκινησιακά φορτισμένης γλώσσας της, η λογοτεχνία συμβάλλει στη γεφύρωση των αντιθέσεων, προβάλλοντας αξίες οικουμενικής ισχύος και κοινούς προβληματισμούς (Μπλιούμη, 2002: 208-214). Μέσω της διαπολιτισμικής

λογοτεχνίας, η οποία αναφέρεται σε εθνικές ή φυλετικές μειονότητες που είναι διαφορετικές πολιτισμικά ή κοινωνικά, επιτυγχάνονται γνωστικοί και μεταγνωστικοί στόχοι. Ειδικότερα, σε γνωστικό επίπεδο καλλιεργείται η προφορική και γραπτή γλώσσα των μαθητών και οι ίδιοι αποκτούν γνώσεις γύρω από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι μαθητές διερευνούν, ανακαλύπτουν, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, ενισχύουν την ενσυναίσθηση, αλλά και την ικανότητα κατανόησης του άλλου (Εμμανουήλ, 2004: 230). Να σημειωθεί, επίσης, ότι η πολυπολιτισμική εμπειρία μέσω της λογοτεχνίας συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα και αυτός ο ισχυρισμός βασίζεται στην προοπτική της δημιουργικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η δημιουργική εννοιολογική επέκταση, η γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει επέκταση των ορίων μιας υπάρχουσας έννοιας προσθέτοντας σε αυτήν ιδιότητες άλλων φαινομενικά άσχετων εννοιών, μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική απόδοση (Ward, Smith & Vaid, 1997:1-27). Πράγματι, η διαπολιτισμική λογοτεχνία, προσφέρει γνώσεις και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλεί βιωμένες συναισθηματικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας την ευαισθησία του απέναντι σε πανανθρώπινα προβλήματα. Επιπλέον, τον δραστηριοποιεί δημιουργικά, καλώντας τον να αναπτύξει τη δική του λογοτεχνική φωνή.

1.1.4. Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τον όρο «Δημιουργική Γραφή» είναι πολλοί, καθώς στην έννοια της δημιουργικότητας έχουν αποδοθεί πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες (Κωτόπουλος, 2012). Ενδεικτικά, σχετίζεται κυρίως με τη λογοτεχνική γραφή (Καρακίτσιος, 2013), αποτελεί μία ελεύθερη κατάθεση απόψεων και συναισθημάτων (Oral, 2012) και λειτουργεί ως καταλύτης σε συζητήσεις σχετικές με πολιτισμικές διαφορές (Harper, 2014). Μάλιστα, μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι δύο πρακτικές μετασχηματίζονται, όταν έρθουν σε επαφή η μία με την άλλη. Ο αναγνώστης επιτρέπει στις εμπειρίες του να εισβάλουν στο κείμενο και μέσω της δημιουργικής γραφής, ακολουθώντας ή όχι τον τρόπο του συγγραφέα, να ακολουθήσει τα δικά του μονοπάτια στη συγγραφή (Γρόσδος, 2014:44-45). Συμπληρωματικά, αξίζει να τονιστεί ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019: 81-89), οι οποίες αποκαλούνται και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης. Ειδικότερα, κάποιες από αυτές είναι οι εξής: α) καινοτομία/δημιουργικότητα, β) κριτική σκέψη, γ) μεταγνώση, δ) επικοινωνία, ε) συνεργασία, ζ) πληροφοριακός/ψηφιακός γραμματισμός, η) προσωπική/κοινωνική υπευθυνότητα (Binkleyetal., 2012: 17-66), θ) ενεργητική ακρόαση, ι) προσαρμογή σε οδηγίες, κ) αυτοεκτίμηση, λ) αυτορρύθμιση, μ) προσοχή και ν) ενσυναίσθηση. Πράγματι, η συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να θεωρηθεί ως η πύλη μέσω της οποίας το άτομο εισέρχεται στον κόσμο και κατακτά τη γνώση μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης και της συνεργασίας.

1.2. Θεωρητικές/ερευνητικές προσεγγίσεις

Η σύζευξη της δημιουργικής γραφής με την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης αποτέλεσε αντικείμενο διαφόρων ερευνών, πολλές από τις οποίες διερεύνησαν τις ίδιες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των εν λόγω δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, σύμφωνα με 69 δασκάλους 18 δημοτικών σχολείων στην Τουρκία, η δημιουργική γραφή αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση, τα συναισθήματα και τις απόψεις των παιδιών (Akkaya, 2014: 1499-1504). Επίσης, σε άλλη έρευνα στο Πακιστάν, 70 δάσκαλοι δήλωσαν ότι κινητοποιεί τους μαθητές, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση στα συναισθήματά τους και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Khan, 2011: 111-119). Συνεχίζοντας, σε μία έρευνα σε δύο πανεπιστήμια της Αυστραλίας, σύμφωνα με 6 καθηγητές δημιουργικής γραφής, φάνηκε ότι η τελευταία εστιάζει σε τρεις κατηγορίες: α) στη μελέτη της λογοτεχνίας, β) στην ενίσχυση δεξιοτήτων και γ) στη δυνατότητα έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων (Martinet al., 2000: 387-412). Στα παραπάνω να προστεθεί και μία ακόμη έρευνα σε 33 εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την οποία η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί μόνο τρόπο ενίσχυσης των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και προώθησης της ομαδικής εργασίας και της δημιουργικότητάς τους (Colantone, Cunnigham-Wetmore&Dreznes, 1998). Τέλος, μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία σε δείγμα 52 δασκάλων έδειξε ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών, την αυτοπεποίθησή τους, την ενεργό συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα, προσελκύει την προσοχή τους και τους παρακινεί να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη φαντασία τους (Cetinkaya, 2015: 111-121).

1.2.1. Κριτική των ερευνητικών προσεγγίσεων

Ως συνέχεια των παραπάνω, η δημιουργική γραφή φαίνεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αρκετές έρευνες, μάλιστα, αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της, παρουσιάζοντας τις ίδιες τις αντιλήψεις των δασκάλων ως προς την αποτελεσματικότητά της. Οι παραπάνω έρευνες, αξιοποιούν ως αφόρμηση λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες και ποιήματα που διεγείρουν το συναίσθημα των παιδιών, με το τελευταίο να λειτουργεί και ως παραγωγός, αλλά και ως φίλτρο σκέψης. Μάλιστα, αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σύζευξη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας με τη δημιουργική γραφή, όχι μόνο στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της προώθησης της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Το παρόν άρθρο, όπως φαίνεται και στα κεφαλαία που ακολουθούν, μελετά την παραπάνω σύζευξη υπό την οπτική της αξιολόγησης των ίδιων των δασκάλων.

2. Έρευνα

2.1. Το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης»

Το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας αποτελεί ένα ελληνικό σχολικό πρόγραμμα 25 περίπου εβδομάδων που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Έχει ως στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με εκπαιδευτικά εργαλεία τη Δημιουργική Γραφή και τη Λογοτεχνία βαλκανικών χωρών. Ειδικότερα, το πρόγραμμα έθεσε ως στόχο την ενίσχυση των παρακάτω δεξιοτήτων: 1) ενεργητική ακρόαση, 2) προσαρμογή σε οδηγίες, 3) αυτοεκτίμηση, 4) αυτορρύθμιση, 5) συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, 6) συγκέντρωση προσοχής, 7) καινοτομία/δημιουργικότητα, 8) ενεργητική ακρόαση, 9) συνεργασία, 10) μεταγνώση και 11) προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 39 δάσκαλοι του νομού Θεσσαλονίκης. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 382 μαθητές, ενώ 191 ήταν τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη μέτρηση της αλλαγής στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο υψηλής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, με δείκτες Cronbach's alpha, οι οποίοι κυμάνθηκαν από 0,89 έως 0,97 > 0,7. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους δασκάλους-υπεύθυνους των τάξεων του δείγματος και συγκεντρώθηκαν στην αρχή (πριν την παρέμβαση), αλλά και στο τέλος (μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) του σχολικού έτους.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν πως η ομάδα παρέμβασης μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος εμφάνισε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις ($p < 0,001$) από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στις εξής δεξιότητες: προσαρμογή σε οδηγίες, αυτορρύθμιση, προσοχή, συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία-δημιουργικότητα, μεταγνώση, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα κι ενσυναίσθηση.

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει την αξιολόγηση του προγράμματος και τα αποτελέσματά της από τους 25 εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης.

2.2. Το δείγμα των δασκάλων της ομάδας παρέμβασης

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 25 δάσκαλοι από δημόσια δημοτικά σχολεία της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι υλοποίησαν με τους μαθητές τους τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής και αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης. Ειδικότερα, συμμετείχαν 10 δάσκαλοι της Ε΄ τάξης και 15 της ΣΤ΄ τάξης. Να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν ήταν τυχαίοποιημένο, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν από την αρχή την επιθυμία να μπουν στην ομάδα παρέμβασης ή στην ομάδα ελέγχου παρά τους αρχικούς σχεδιασμούς.

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

«Το Έντυπο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού» αποτέλεσε το εργαλείο αξιολόγησης της διαδικασίας του προγράμματος και συμπληρώθηκε από τους 25 δασκάλους αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του. Το εν λόγω αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=πολύ, 2=αρκετά, 3=λίγο, 4=καθόλου). Οι ερωτήσεις έχουν ως εξής: 1) Οι μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία να συμμετάσχουν στα εργαστήρια; 2) Βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή τον συνομιλητή τους; 3) Βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών; 4) Ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους; 5) Βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους; 6) Ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα; 7) Ανέπτυξαν τη φαντασία τους; 8) Συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους; 9) Βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων; 10) Βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους; 11) Ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων; 12) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη; 13) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη; 14) Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη; 15) Θα ήθελε ο εκπαιδευτικός να το υλοποιήσει ξανά την επόμενη χρονιά;

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του προγράμματος από τους δασκάλους

Ως προς την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;», το 84% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Οι μαθητές περίμεναν με λαχτάρα να παρακολουθήσουν τα εργαστήρια;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	1	4,0
Λίγο	0	0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	21	84,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές σας βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	28,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;» το 56% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ακρόαση κι εφαρμογή οδηγιών;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	20,0
Αρκετά	6	24,0
Πολύ	14	56,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;», το 52% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Οι μαθητές ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;», το 40% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη συγκέντρωση της προσοχής τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	11	44,0
Πολύ	10	40,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;», το 24% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Οι μαθητές ανέπτυξαν λογικούς συλλογισμούς κι επιχειρήματα;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	17	68,0
Πολύ	6	24,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;», το 52% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη φαντασία τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	12,0
Αρκετά	9	36,0
Πολύ	13	52,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;», το 68% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Οι μαθητές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομάδων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Αρκετά	8	32,0
Πολύ	17	68,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;», το 36% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στην επίλυση προβλημάτων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	12	48,0
Πολύ	9	36,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;», το 44% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Οι μαθητές βελτιώθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	16,0
Αρκετά	10	40,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;», το 32% των δασκάλων επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Οι μαθητές ανέπτυξαν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	11	44,0

Πολύ	8	32,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;*», το 64% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	7	28,0
Πολύ	16	64,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;*», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	1	4,0
Αρκετά	4	16,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς την δέκατη τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;*», το 44% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Το Πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση συγκρούσεων στην τάξη;

	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	24,0
Αρκετά	8	32,0
Πολύ	11	44,0
Σύνολο	25	100,0

Ως προς τη δέκατη πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;*», το 80% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη βαθμίδα «πολύ» (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Θα ήθελα να υλοποιήσω ξανά το Πρόγραμμα του χρόνου;

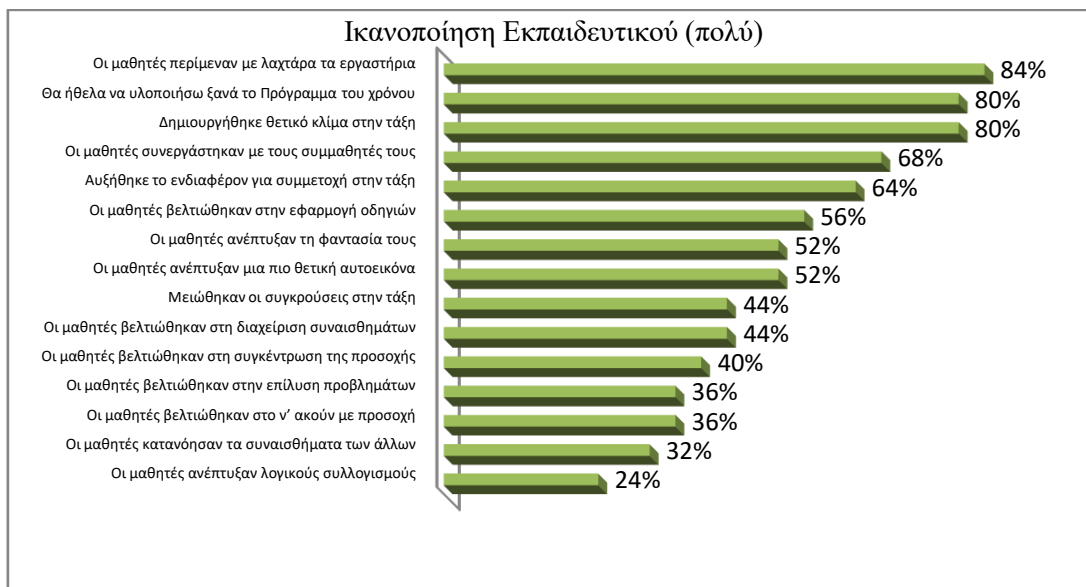
	Πλήθος Εκπαιδευτικών	Ποσοστό Εκπαιδευτικών (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	2	8,0
Αρκετά	3	12,0
Πολύ	20	80,0
Σύνολο	25	100,0

Από τους παραπάνω πίνακες φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα παρατηρείται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσω του ερωτηματολογίου δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αύξησε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος εμφανίζονται ζητήματα που αφορούν κυρίως την επίδραση των εργαστηρίων στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που είχαν ως αφορμή αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας ανέπτυξαν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους κι ενίσχυσαν τη φαντασία τους. Επίσης, δήλωσαν ότι το πρόγραμμα βελτίωσε τη συγκέντρωση της προσοχής τους, προώθησε την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διευκόλυνε τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και ανέπτυξε τις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης και της εφαρμογής οδηγιών.

Το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του προγράμματος παρουσιάζουν οι δηλώσεις που αφορούν την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, όπως είναι η ανάπτυξη κατανόησης για τα συναισθήματα των άλλων, η μείωση συγκρούσεων στην τάξη και η βελτίωση στο ν' ακούν με προσοχή κι ενδιαφέρον τον συνομιλητή τους.

Συμπληρωματικά, στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης των δασκάλων παρατηρείται στις δηλώσεις που αναφέρονται στη λαχτάρα των μαθητών να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα, στην επιθυμία των δασκάλων να το υλοποιήσουν ξανά την επόμενη σχολική χρονιά και στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Επιπλέον, σ' ένα δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι δηλώσεις αφορούν την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών μέσω των εργαστηρίων.



Διάγραμμα 1. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το Πρόγραμμα

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το «Έντυπο Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού» έδειξε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των 25 δασκάλων που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ήταν υψηλός και για τις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (αρκετά/ πολύ μεταξύ 72% και 100%).

Η βαλκανική λογοτεχνία που αξιοποιήθηκε ως αφορμή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής κατέστησε τους μαθητές πολιτιστικά ευφείς, ικανούς να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και δράσεις πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Η διανοητική αντιπαράθεση με πτυχές διαφορετικών πληθυσμών προώθησε την πολυπολιτισμική επικοινωνία, ενίσχυσε τη δημιουργικότητα και πρόσφερε νέες εμπειρίες, γνώσεις και δυνατότητες μάθησης.

Τα σχολικά προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχοντας, μάλιστα, ως ερέθισμα τη διαπολιτισμική λογοτεχνία, διαθέτουν το βασικό προνόμιο του χαμηλού κόστους. Είναι, λοιπόν, σημαντικό βοήθημα στους χαράσσοντες πολιτική για ζητήματα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και μάθησης, αφού μπορούν να ωφελήσουν, λόγω των ελάχιστων εξόδων τους, όλους τους μαθητές. Τα εν λόγω προγράμματα, όχι μόνο ενισχύουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες που συντελούν στη σχολική επιτυχία, όπως την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, την ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα και τη δημιουργικότητα, αλλά προωθούν και την αποδοχή του «άλλου» διαμέσου της αξιοποίησης όλων των πολιτισμών μέσα από διαδικασίες διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Τα διαπολιτισμικά σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών έχουν μεγαλύτερη θετική επίδραση αν εφαρμόζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής και ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Σίγουρα, η δημιουργική γραφή και η σύζευξή της με τη διαπολιτισμική λογοτεχνία δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες των μαθητών, ωστόσο αποτελούν εργαλεία μεγάλης σημασίας για την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική μάθησή τους.

Περιορισμοί

Αν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας ως αφορμή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, ωστόσο υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν:

Ένας πρώτος περιορισμός είναι η ένταξη των δασκάλων και κατ' επέκταση των μαθητών τους στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου με μη τυχαιοποιημένο τρόπο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι 25 εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης ζήτησαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα λόγω των ελλείψεων που είχαν πολλοί μαθητές τους στις εν λόγω δεξιότητες. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ο διττός ρόλος των δασκάλων, οι οποίοι λειτούργησαν και ως παρατηρητές, αλλά και ως αξιολογητές των μαθητών τους. Συνεχίζοντας, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν και τα 38 εργαστήρια, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να μην έρθουν σε επαφή με όλα τα αποσπάσματα της βαλκανικής λογοτεχνίας. Επιπροσθέτως, μέσω του «Εντύπου Ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού» δε δόθηκε η δυνατότητα στους δασκάλους να αξιολογήσουν τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που αξιοποίησαν ως αφορμή στις δραστηριότητες. Να σημειωθεί ότι τα κείμενα προέρχονταν από βιβλία βαλκανικής λογοτεχνίας, τα οποία προτάθηκαν από μεγάλο βιβλιοπωλείο της Θεσσαλονίκης. Τέλος, σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε και η έλλειψη αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές που υλοποίησαν το πρόγραμμα, προκειμένου να επιτευχθεί αξιολόγηση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσα

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2002). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο: *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*, Δημερίδα, Δράση 2.5, Δημιουργία εκπαιδευτικού εναλλακτικού υλικού για το

μάθημα της Λογοτεχνίας, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου (Κομοτηνή 29-30 Νοεμβρίου 2002). Κομοτηνή, 1-5.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 14.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg, 58.
- Εμμανουήλ, Σ. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα, το μυθιστόρημα: Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι της Ματούλας Καραγιάννη-Τόλκα. Στο: *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες, 130.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 14-15.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3, 1405- 1408.
- Μπλιούμη, Α. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θεωρία της λογοτεχνίας και καθολικές εικόνες στη λογοτεχνία. Μία προσπάθεια διεπιστημονικής σύζευξης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. 1, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (12-14 Ιουλίου 2001). Πάτρα, 208-214.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τόμ. Β, 292-303.
- Παπαρούση, Μ. (2007). Στοιχεία Λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού, 212.
- Σάββα, Ε. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή κι εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13-14 Μαΐου 2006 (σσ. 267-277). Αθήνα.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική Γραφή κι Ενίσχυση Δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα. i-teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, 15, 81-89. Διαθέσιμοστο:<http://i-teacher.gr>

Ξενογλώσση

Akkaya, N. (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences. In: Theory and Practice, 14*, 1499-1504.

Barrett, M. (2013). Introduction – Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. In: M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg Cedex: Council of Europe, 15-41.

Benet-Martinez, V., Lee, F.& Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive flexibility: Expertise in cultural representations. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*, 386-407.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M.& Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. IN: B. McGaw & E. Care (ed.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. New York, NY: Springer, 17-66.

Cetinkaya, G. (2015). Examining Teachers' Use of Creative Writing Activities. In: *Anthropologist, 19*, 111-121.

Colantone, L., Cunnigham-Wetmore, M.&Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University and IRI/Skylight.

Gutierrez, J., & Sameroff, A. (1990). Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development. *Child Development, 61*, 384- 394.

Harper, G. (2014). *The future for creative writing*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

Khan, H. I. (2011). Testing Creative Writing in Pakistan: Tensions and Potential in Classroom Practice. In: *International Journal of Humanities and Social Science, 1*, 111-119.

Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural Experience Enhances Creativity. In: *American Psychologist, 63*, 169-181.

Martin, E., Prosser, M., Tigwell, K., Ramsden, P.&Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. In: *Instructional science, 28*, 387-412.

Nemeth, C.& Wachtler, J. (1983). Creative problem solving as a result of majority vs. minority influence. In: *European Journal of Social Psychology, 13*, 45-55.

Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. In: *Thinking Skills and Creativity, 1*, 41-48.

- Simonton, D. K. (1997). Foreign influence and national achievement: The impact of open milieus on Japanese civilization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 86–94.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l' ecriture littraire durecit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la rechehche en education*, 8(1), 65-67.
- Ward, T. B., Smith, S. M. & Vaid, J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought. In: T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Vaid (ed.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*. Washington, DC: American Psychological Association Books, 1-27.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. Στο: R. J. Sternberg (επιμ.), *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 226-250.

Ιστοσελίδες

- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Αφιέρωμα Δημιουργική Γραφή . *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Στο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/editorial-15.pdf> (προσπελάστηκε στις 25/7/2021).
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα. *i-Teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό*, 15, 81-89. Στο: <http://i-teacher.gr> (προσπελάστηκε στις 25/7/2021).

Διαχείριση συγκρούσεων και αποτελεσματική διοίκηση στο σύγχρονο σχολείο

Conflict management and effective administration in the modern school

Μαρίνα Τουτουδάκη, 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Κρήτης, Φιλολόγος, ΜΑ Επιστημών Αγωγής
martou10@gmail.com

Marina Toutoudaki, 2nd Junior High School of Agios Nikolaos Crete, Greek Language Teacher, MA in
Educational Sciences, martou10@gmail.com

Abstract: The effective administration of a school unit is a special challenge for every principal, who wants to adopt best practices and to coordinate the activities of all those involved in the educational process, to ensure the smooth operation of the school unit and its transformation into an effective school. The present research focuses on achieving efficiency through the treatment of a very important problem, which each principal faces in relation to the human resources of the school unit: conflict management. Through bibliographic research the conceptual framework of the study is first presented, with an analysis of the concepts of administration, leadership and efficiency in the school environment. The presentation of the concept of conflicts and the analysis of their management techniques follow, whereas the last section summarizes the findings of the previous parts and presents the discussion, the limitations of the research and the accompanying proposals. As the appropriate way of managing in-school conflicts is pointed out, the study is a valuable aid for every principal in his effort for the proper management of the school human resources.

Keywords: Management, Leadership, Effective school, Conflict management

Περίληψη: Η αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί ξεχωριστή πρόκληση για κάθε διευθυντή, που επιθυμεί την υιοθέτηση των βέλτιστων πρακτικών και το συντονισμό των δραστηριοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την εξασφάλιση εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη μετατροπή της σε αποτελεσματικό σχολείο. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην επίτευξη αποτελεσματικότητας μέσα από την επίλυση ενός σημαντικότερου προβλήματος, που αντιμετωπίζει ο κάθε διευθυντής σε σχέση με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας: τη διαχείριση των συγκρούσεων. Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα παρουσιάζεται καταρχάς το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης, με ανάλυση των εννοιών της διοίκησης, της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου. Ακολουθεί η παρουσίαση της έννοιας των συγκρούσεων και η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισής τους, ενώ στην τελευταία ενότητα συνοψίζονται τα ευρήματα των προηγούμενων μερών και παρουσιάζονται η συζήτηση, οι περιορισμοί της έρευνας και οι συνακόλουθες προτάσεις. Καθώς επισημαίνεται ο ενδεδειγμένος τρόπος διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, η μελέτη αποτελεί

πολύτιμο βοήθημα για κάθε διευθυντή, στην προσπάθειά του για ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, Ηγεσία, Αποτελεσματικό σχολείο, Διαχείριση συγκρούσεων

1. Εισαγωγή

Οι πολύπλευρες και ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως σε κάθε τομέα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής γίνονται αναπόφευκτα η αιτία αντίστοιχων αλλαγών -κάποτε απότομων- και στο χώρο της εκπαίδευσης (European Commission, Report I, 2002). Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός σήμερα έρχεται αντιμέτωπος με νέες, εντελώς διαφορετικές απαιτήσεις, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προηγούμενων γενεών, και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις προκλήσεις, επαναπροσδιορίζοντας και διαφοροποιώντας την επαγγελματική του δραστηριότητα σε όλες τις διαστάσεις. Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται, φυσικά, και στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία, πέρα από τον παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο, έχουν να αντιμετωπίσουν και όλες τις προκλήσεις και τα διλήμματα που επιβάλλει η καινούρια, πολυδιάστατη πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2005).

Έτσι, καθώς ανακύπτουν νέα, σύνθετα προβλήματα και ανάγκες καινοφανείς, ολοένα και πιο συχνά γίνεται σήμερα λόγος για την υιοθέτηση ενός διαφορετικού, πιο σύγχρονου διδακτικού και διοικητικού εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο θα μπορεί ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες των καιρών (Θωμά, 2010). Το «αποτελεσματικό» σχολείο, ευέλικτο και ικανό να προσαρμοστεί δημιουργικά σε κάθε είδους αλλαγές, αποτελεί το κλειδί για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, διαμορφώνοντας ένα νέο, σύγχρονο πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης (Ζιάκα, 2014). Σε ένα τέτοιο μοντέλο καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής. Ως κύριος παράγοντας συντονισμού, οργάνωσης, συσχετισμού δυνάμεων, υπέρβασης διαφορών, γεφύρωσης παραδοσιακών και σύγχρονων στοιχείων και ανάδειξης της σχολικής μονάδας σε ολοκληρωμένο μορφωτικό και κοινωνικοποιητικό θεσμό, ο σύγχρονος διευθυντής επιδιώκει να υπερβεί τις παρωχημένες αντιλήψεις που διέπουν τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης και να αναδειχθεί σε προοδευτικό ηγέτη, που θέτει και πραγματοποιεί υψηλούς στόχους (Ζωγόπουλος, 2012).

Η παρούσα μελέτη, που διεξήχθη στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος, φιλοδοξεί να παρουσιάσει μία από τις βασικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής αυτού του τύπου, τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολείο. Πρόκειται για στόχο μεγαλεπήβολο, για την επίτευξη του οποίου καθημερινά ο διευθυντής αντιμετωπίζει μικρές ή μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς επιβάλλεται να διαχειριστεί ταυτόχρονα και ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, γονείς και κηδεμόνες, κοινωνία) αλλά και υλικά μέσα, ενώ παράλληλα απαιτείται να οργανώσει δραστηριότητες κάποτε μη συμβατές μεταξύ τους (Κατσαρός, 2008a).

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης, με ανάλυση των εννοιών της διοίκησης, της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου. Ακολουθεί στη δεύτερη ενότητα η παρουσίαση της έννοιας των συγκρούσεων και η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισής τους. Η τρίτη ενότητα, τέλος, συνοψίζει τα ευρήματα των προηγούμενων μερών, περιλαμβάνει τη συζήτηση, την παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας και τις συνακόλουθες προτάσεις. Από τα συμπεράσματα της μελέτης τίθεται η βάση -πέρα από την απόκτηση σχετικής γνώσης- ώστε οι σύγχρονοι διευθυντές-ηγέτες να βοηθηθούν στην κατανόηση του πολυδιάστατου της επαγγελματικής τους ευθύνης, αντιλαμβανόμενοι τη συνέχεια, ερμηνεύοντας την αμφίδρομη σχέση διευθυντή και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και κατανοώντας το είδος, την αιτία και τα αποτελέσματα των όποιων διαφοροποιήσεων. Θα μπορέσουν, έτσι, να αντιμετωπίσουν πιθανά σχετικά προβλήματα αλλά και να προβλέψουν ή/και να προλάβουν αντίστοιχα στο μέλλον.

2. Εννοιολογικό πλαίσιο

2.1. Οι έννοιες της σχολικής διοίκησης και της σχολικής ηγεσίας

Ο όρος «διοίκηση», ή ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος αγγλικός όρος management, σε πρώτη ανάγνωση δείχνει ασυμβίβαστος με το θεσμό της εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Αφορά στο συντονισμό πόρων κάθε είδους προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση, για να μεγιστοποιηθεί το επιδιωκόμενο κέρδος, και περιλαμβάνει καθορισμένες λειτουργίες: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο δραστηριοτήτων, με παράλληλη αξιοποίηση κάθε παραγωγικού πόρου για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Κατσαρός, 2008α). Οι παραπάνω λειτουργίες είναι συνεχείς και έπονται η μία της άλλης. Επιβάλλεται να αρχίζουν με ανασκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης και των προηγούμενων ενεργειών και να ολοκληρώνονται με αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, με απώτερο στόχο τη διόρθωση λαθών, καθώς και τη βελτίωση και μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας (Κουτούζης, 1999).

Βαθύτερη μελέτη της έννοιας καταδεικνύει, παρόλα αυτά, στενές σχέσεις και με το θεσμό της εκπαίδευσης. Καθώς στο σύγχρονο σχολείο απαιτείται –όπως και στην περίπτωση κάθε άλλου οργανισμού- συντονισμός πόρων (τεχνικών, υλικών αλλά και ανθρώπινων) προκειμένου να είναι αποτελεσματικό, όπως επιδιώκεται τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως απαιτείται διοίκηση. Απαραίτητος είναι, επίσης, και ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος δραστηριοτήτων, η ανασκόπηση πρότερων ενεργειών καθώς και η αξιολόγηση (Ζωγόπουλος, 2012· Κουτούζης, 1999). Παρόλο που στην περίπτωση του σχολείου δεν επιδιώκεται μεγιστοποίηση κέρδους, όπως αυτό γίνεται κατανοητό σε μια επιχείρηση, όμως βασικός στόχος είναι πάντα η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας. Εύκολα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της διοίκησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ασυμβίβαστη με το θεσμό του σχολείου (Ζιάκα, 2014). Έτσι, κατά το Σαΐτη (2007), ως σχολική διοίκηση ορίζεται κάθε λειτουργική

διαδικασία και κάθε σύνολο ενεργειών προγραμματισμού, οργάνωσης, λήψης αποφάσεων, διεύθυνσης, συντονισμού και ελέγχου, απαραίτητων για την επίτευξη ενός στόχου στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Επί χρόνια η έννοια της διοίκησης θεωρούνταν συνώνυμη με εκείνη της ηγεσίας, καθώς παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία, με αποτέλεσμα η έννοια του διευθυντή- διοικητή να συμπίπτει με εκείνη του ηγέτη. Μόνο τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκαν οι ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς η έννοια της ηγεσίας αποδείχθηκε διαφορετική από εκείνη της διοίκησης, αναμφίβολα συμπληρωματική και πιθανόν ανώτερη (Πασιαρδής, 2004). Παραμένει, παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα η δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας, στοιχείο που επιβεβαιώνει η ύπαρξη περισσότερων από 350 σχετικών ορισμών. Πρόκειται, βέβαια, για δυσκολία αναμενόμενη και εύκολα εξηγήσιμη, καθώς η ηγεσία ασκείται κάθε φορά σε διαφορετικά πλαίσια (χώρες, κουλτούρες, οργανισμούς, κ.λ.π) και μπορεί να ερμηνευθεί με βάση διαφορετικές προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2008a).

Όσον αφορά στις κυριότερες από τις προσεγγίσεις αυτές, εκείνη των *προσωπικών γνωρισμάτων* δίνει έμφαση στα έμφυτα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, ενώ –στον αντίποδα- η *προσέγγιση της συμπεριφοράς* υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν σχετίζεται με έμφυτους παράγοντες αλλά διδάσκεται. Ακολούθως, η *προσέγγιση της περίπτωσης* τονίζει την απουσία ενός συγκεκριμένου είδους ηγεσίας και υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης διαμορφώνει τη στάση του ανάλογα με την κατάσταση. Η *προσέγγιση του μετασχηματισμού*, τέλος, εστιάζει στις αλλαγές, που οφείλει να επιφέρει ο ηγέτης στην κουλτούρα του οργανισμού, του οποίου ηγείται, προκειμένου να επιτύχει τη συνολική του βελτίωση (Κυθραιώτης, 2011).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως το πλέγμα εκείνο των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Ως αποτέλεσμα, ο όρος θεωρείται ότι αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί ένα μέλος ομάδας στα υπόλοιπα μέλη, για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Κυθραιώτης, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο, ως ηγέτης αντιμετωπίζεται εκείνος που έχει την ικανότητα να επηρεάζει τους άλλους στην εκδήλωση της συμπεριφοράς, που ο ίδιος επιθυμεί (Everard&Morris, 1999). Στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το άτομο αυτό στη σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής, ο οποίος συνεργάζεται με άλλα στελέχη που επίσης ασκούν κάποια μορφή ηγεσίας, είτε στο σχολείο, όπως ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, είτε σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο περιφερειακός διευθυντής και στελέχη του υπουργείου Παιδείας (Σαΐτης, 2008).

2.2. Το αποτελεσματικό σχολείο και η αποτελεσματική σχολική διοίκηση

Ο όρος «αποτελεσματικό σχολείο» εισήχθη στα εκπαιδευτικά δεδομένα από τον Coleman το 1966, οι έρευνες του οποίου οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο έχει ελάχιστη αποτελεσματικότητα, καθώς κατά κύριο λόγο το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Θωμά, 2010). Η αμφισβήτηση των σχετικών ευρημάτων

δημιούργησε στις Η.Π.Α, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, το «κίνημα του αποτελεσματικού σχολείου», με πρωτεργάτη τον R. Edmonds και βασική αρχή την αναμφισβήτητη δυνατότητα του σχολείου να συμβάλει αποφασιστικά στην επίδοση των μαθητών του, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και την όποια επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Μάλιστα ο Edmonds παρουσίασε αναλυτικά τους παράγοντες που, κατά την άποψή του, εξασφαλίζουν το παραπάνω αποτέλεσμα και, κατά συνέπεια, συνιστούν το «αποτελεσματικό σχολείο» (Ζιάκα, 2014).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness), πάντως, δύσκολα ορίζεται. Στην πλειοψηφία των προτεινόμενων ορισμών ταυτίζεται με την ικανότητα να επιτυγχάνει κάποιος ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα και αντιδιαστέλλεται στην έννοια της αποδοτικότητας (efficiency), της ιδιότητας, δηλαδή, παραγωγής έργου και οφέλους (Μπαμπινιώτης, 1998). Με άλλα λόγια, αποτελεσματικότητα είναι το να κάνει κανείς σωστές ενέργειες, ενώ αποδοτικότητα το να κάνει κάτι σωστά. Έτσι, αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, ένα σχολείο μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό όταν είναι σε θέση να βελτιώσει την επίδοση όλων των μαθητών του, σε σχέση πάντα με την επίδοση που αναμένεται από τους μαθητές αυτούς με βάση παραμέτρους εσωτερικές ή εξωτερικές, όπως οι προσωπικές τους ικανότητες, η οικογένεια ή η κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση (Θωμά, 2010).

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν τους παράγοντες που εξασφαλίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτοί, σε γενικές γραμμές, σχετίζονται με το δείγμα που επιλέγεται, το χρονοδιάγραμμα των σχεδιαζόμενων ενεργειών και τη μεθοδολογία, το κλίμα, τις προσδοκίες, το πλαίσιο αξιολόγησης, την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων και, φυσικά, τη διοίκηση του σχολείου (Καδιανάκη, 2008). Ο Mortimore (1995) θεωρεί ότι βασικοί παράγοντες αυτού του είδους είναι καταρχάς οι κοινοί στόχοι των διδασκόντων, η διαρκής επιμόρφωσή τους, όπως και η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η εστίαση στη μάθηση, η θετική ενίσχυση, με επιβράβευση όσον αφορά στην επίδοση αλλά και στην πειθαρχία των μαθητών, το ήρεμο και οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον και οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές. Απαιτείται, τέλος, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων όλων, ώστε να εξασφαλίζονται σχέσεις ισότητας και συνεργασίας, απαραίτητη προϋπόθεση για ήρεμη εργασιακή ζωή και αποφυγή συγκρούσεων (Mortimore, 1995). Οι τελευταίες απειλούν τη συνοχή της ομάδας και δυναμιτίζουν κάθε προσπάθεια επίτευξης στόχων. Η διαχείρισή τους αποτελεί, κατά συνέπεια, τη σημαντικότερη, ίσως, πρόκληση για ένα διευθυντή, που θεωρεί όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως στόχους του σχολείου του και της δικής του επαγγελματικής πορείας και σχεδιάζει με προσοχή τις ενέργειές του βάσει των στόχων αυτών, επιδιώκοντας να είναι αποτελεσματικός, ώστε ο ίδιος να εξελιχθεί από απλό διευθυντή σε εμπνευσμένο ηγέτη (Καδιανάκη, 2008).

3. Διαχείριση συγκρούσεων

3.1. Έννοια και περιεχόμενο των συγκρούσεων

Κατά τον Σαΐτη (2007:269), κάθε σχολείο «αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων, το οποίο με κοινή προσπάθεια αποβλέπει στην οριοθέτηση και επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών». Καθώς, όμως, κάθε άνθρωπος έχει διαφορετική προσωπικότητα από τους υπόλοιπους αλλά οφείλονται συνεργάζονται μαζί τους, αναπόφευκτα δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της συλλογικής προσπάθειας αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, ως αποτέλεσμα διαφορετικών προσεγγίσεων των καθημερινών θεμάτων από τα μέλη της ομάδας (Masters&Albright, 2002). Έτσι η σύγκρουση μπορεί να ορισθεί ως η επιδίωξη ασυμβίβαστων στόχων, με αποτέλεσμα τα οφέλη του ενός εργαζομένου σε έναν οργανισμό ή χώρο να αποβαίνουν σε βάρος του άλλου (Corvette, 2007· Deutch, 1992). Πρόκειται, συνεπώς, για μια «πάλη» ανάμεσα σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, τα οποία θεωρούν ότι η επίτευξη των προσωπικών τους επιδιώξεων και στόχων παρεμποδίζεται με κάποιο τρόπο από άλλον ή άλλους (Robbins, 1998). Αρκετές φορές είναι συγκρούσεις «κανονισμών», καθώς αφορούν στάσεις που αποκλίνουν από τους αποδεκτούς κανόνες της ομάδας (Κάντας, 1995).

Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, ακριβώς όπως και σε κάθε άλλον οργανισμό, οι συγκρούσεις έχουν ποικίλη τυπολογία: αναφορικά με τη μορφή τους, μπορεί να είναι αντιληπτές ή λανθάνουσες, όταν υποβόσκουν χωρίς να εκδηλώνονται. Όσον αφορά στα εμπλεκόμενα μέρη, μπορεί να είναι κατά πρώτο λόγο διαπροσωπικές, όταν ανακύπτουν μεταξύ ατόμων – μελών μιας ομάδας (Rahim, 2002). Στην περίπτωση αυτή συνήθως συνδέονται με συναισθήματα μεμονωμένων ατόμων και κυρίως με την ανάγκη τους να προστατεύσουν τον εαυτό τους από πραγματικές ή –κάποτε- φανταστικές απειλές. Συχνά, επίσης, προκύπτουν από κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών, όπως και από δυσκολίες οργάνωσης και στοχοθεσίας, ενώ αρκετές φορές συνδέονται με την αίσθηση του καθήκοντος (DiPaola&Hoy, 2001· Thomas, 1976), προκύπτουν δηλαδή από διαφωνία για τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών (West, 2004).

Οι συγκρούσεις μπορεί, επίσης, να είναι ομαδικές, όταν αφορούν διάφορες ομάδες μέσα στο σχολείο (Everard&Morris, 1999· Σαΐτης, 1994). Τέτοιου τύπου συγκρούσεις βασίζονται στη διαφορά αντιλήψεων μεταξύ των ομάδων και στον ανταγωνισμό για την κατάκτηση προνομίων (Καμπουρίδης, 2002). Υπάρχουν, επίσης, συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων ή συγκρούσεις του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινωνίας, οι οποίες συχνά προκύπτουν λόγω της διεκδίκησης οικονομικών πόρων ή λόγω της έντονης κριτικής, που συνήθως ασκείται από φορείς εκτός εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς (Rahim, 2002· Sethi, 1995).

Αρκετοί είναι οι μελετητές που έχουν αναδείξει τα θετικά σημεία της εκδήλωσης συγκρούσεων -κυρίως όσων σχετίζονται με το καθήκον- στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και κάθε οργανισμού γενικότερα (Chuangetal., 2004). Τονίζουν μάλιστα ως

κυριότερο θετικό αποτέλεσμα την παραγωγή ποικίλων ιδεών, οι οποίες συνήθως είναι υψηλής ποιότητας, καθώς προκύπτουν από αιτιολογημένες απόψεις ατόμων ή ομάδων. Έτσι προκαλείται ενδιαφέρον, τα μέλη της ομάδας δραστηριοποιούνται, προωθείται η δημιουργικότητα και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα (Pondy, 1992· Tiosvold, 1998· Tyrrell, 2002). Οι Everard&Morris (1999) μάλιστα, θεωρούν ότι «απουσία συγκρούσεων μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα». Άλλωστε η σύγκρουση είναι ένας τρόπος να αναδειχθούν προβλήματα που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα γίνονταν αντιληπτά. Η επίλυση των προβλημάτων αυτών οδηγεί αναπόφευκτα στη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002).

Παρόλα, όμως, τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να παρατηρηθούν, στην πλειοψηφία τους οι συγκρούσεις στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας -και κυρίως όσες σχετίζονται με το συναίσθημα και όχι με το καθήκον-έχουν ολέθρια αποτελέσματα στη συνοχή, οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, σε περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν άμεσα και σωστά (Callanan&Perri, 2006· Medinaetal., 2002· Jehn, 1995· Σαϊτης, 1994). Στο διαπροσωπικό επίπεδο μπορεί να γίνουν η αφορμή να καταστραφούν αρμονικές σχέσεις, που ίσως χτίστηκαν με δυσκολία και μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς από τη μια μεριά δημιουργούνται αισθήματα δυσπιστίας, καχυποψίας και απογοήτευσης σε όσους νιώθουν ότι αδικήθηκαν και από την άλλη αισθήματα υπεροχής σε όσους θεωρούν τους εαυτούς τους νικητές (Chuangetal., 2004· Καμπουρίδης, 2002). Το πολεμικό κλίμα που δημιουργείται γίνεται αφορμή να μειωθούν τα δημιουργικά κίνητρα όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση, οι οποίοι σπαταλούν το χρόνο τους σε μη ουσιαστικές ενέργειες, που μοναδικό στόχο έχουν να μειώσουν τον αντίπαλο. Έτσι εγκαταλείπεται κάθε προσπάθεια συνεργασίας, που αποτελεί τη βάση ανάπτυξης και προόδου (Everard&Morris, 1999).

3.2. Διαχείριση των συγκρούσεων

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για ένα διευθυντή. Συχνές, άλλωστε, είναι και οι περιπτώσεις που ο ίδιος εμπλέκεται στη σύγκρουση ως υποκινητής ή ως εναγόμενος. Αν όμως μιλάμε για διευθυντή – ηγέτη, τότε σίγουρα εμπλέκεται ως μεσολαβητής, προληπτικά ή «κατασβεστικά» (Σαϊτης, 2007): οφείλει να διαγνώσει ή να προβλέψει τη συγκρουσιακή κατάσταση το συντομότερο δυνατό, να εμβαθύνει στα πραγματικά της αίτια και να υιοθετήσει την κατάλληλη στρατηγική, ώστε να αποφύγει την όξυνση του προβλήματος και να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Everard&Morris, 1999). Οι μελετητές προτείνουν διάφορες τεχνικές, τις οποίες ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει. Οφείλει, επίσης, να μπορεί να τις συνδυάσει ή να αποφασίσει τάχιστα ποια ενδείκνυται κάθε φορά, καθώς κάθε περίπτωση μπορεί να είναι αποτελεσματική σε διαφορετικές συνθήκες (Γιανουλέας, 1998). Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις εξής τεχνικές:

Τεχνική της αποφυγής: ο διευθυντής διαχωρίζει πλήρως ή μερικώς τις πλευρές που συγκρούονται και αναθέτει καθήκοντα και ρόλους σε κάθε πλευρά, αποσπώντας έτσι την

προσοχή από τη συγκρουσιακή κατάσταση (Βακόλα & Νικολάου, 2011). Με τον τρόπο αυτό αναβάλλει την επίλυση του προβλήματος, ελπίζοντας ότι με το χρόνο θα ξεχαστεί. Παρόλο που ως τεχνική δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής μονάδας, ενδείκνυται σε περίπτωση συγκρούσεων για ασήμαντα θέματα. Ταυτόχρονα, όμως, προκαλεί άγχος, προβλήματα επικοινωνίας και δυσχεραίνει τη λήψη των αποφάσεων στο μέλλον, αφού το αίτιο της σύγκρουσης στην πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται (Καμπουρίδης, 2002· Παπαστάμου, 1989).

Τεχνική του συμβιβασμού: ο διευθυντής παρεμβαίνει έτσι ώστε οι αντιμαχόμενες πλευρές να συμφωνήσουν σε μια μέση, κοινά αποδεκτή λύση, παρόλο που δεν υπερβαίνουν τις διαφορές τους. Με ένα τέτοιο συμβιβασμό αποφεύγεται η δημιουργία νικητών και ηττημένων και τα πνεύματα -προσωρινά τουλάχιστον-ηρεμούν, καθώς εξασφαλίζεται μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και αναδεικνύονται τα κοινά σημεία των ομάδων (Thomas, 1976). Το πρόβλημα, όμως, εφόσον δεν έχει ουσιαστικά αντιμετωπιστεί, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστεί ξανά (Milton, 1981).

Χρήση της εξουσίας: στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής, χρησιμοποιώντας την εξουσία που του δίνει η θέση του, επιβάλλει στους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να σταματήσουν την αντιπαράθεση. Πρόκειται για τη γρηγορότερη μέθοδο διευθέτησης συγκρούσεων, που, όμως, δημιουργώντας νικητές και μη, προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα τη διάσπαση της απαιτούμενης σε κάθε ομάδα συνοχής και την εμφάνιση νέων συγκρούσεων (Σαϊτής, 2007). Χρησιμοποιείται μεταξύ εργαζομένων που κατατάσσονται σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας μέσα στον εργασιακό χώρο και μπορεί να καταλήξει ακόμα και σε αμφισβήτηση της ηγεσίας (Burrell&Morgan, 2005· Κυρίδης, 1999· Rahim, 2002).

Τεχνική της οργάνωσης: για την εφαρμογή της απαιτείται καταρχάς μελέτη της φύσης και των αιτιών της σύγκρουσης, βάσει των οποίων οργανώνονται κάθε φορά τα βήματα για την αντιμετώπισή της. Απώτερος στόχος είναι πάντα ο συντονισμός μεταξύ των διαφωνούντων μερών και ενδείκνυται για θέματα σημαντικά, τα οποία απαιτούν δημιουργικές, ουσιαστικές λύσεις (Καμπουρίδης, 2002· Milton, 1981). Η εφαρμογή της απαιτεί υιοθέτηση δημοκρατικού στυλ εργασίας και διοίκησης και αποδεικνύει την ύπαρξη ενδιαφέροντος για ταυτόχρονη επίτευξη αφενός των προσωπικών και αφετέρου των ομαδικών στόχων (Deutch, 1992· Follett, 1973).

Τεχνική της εξομάλυνσης: οδηγεί σε σταδιακή ύφεση της σύγκρουσης. Ενδείκνυται για συγκρούσεις που προκύπτουν από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας και βασίζεται στην προσπάθεια υποβάθμισης των διαφορών και ανάδειξης των κοινών σημείων. Έτσι, μέσω υποχωρήσεων και συμμόρφωσης αποκαθιστά την αρμονία στις σχέσεις. Στα αρνητικά της συγκαταλέγεται το ότι συχνά οι αιτίες της διάστασης εξακολουθούν να υφίστανται, με αποτέλεσμα αργότερα να εκδηλώνεται η σύγκρουση πολύ πιο έντονα (Burrell&Morgan, 2005· Thomas, 1976).

Συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών εντοπίζεται στην **τεχνική – μοντέλο Thomas:** κατά τον Thomas(1976) η διαχείριση κάθε κρίσης καθορίζεται αφενός από το πόσο επιθυμούν τα

εμπλεκόμενα μέρη να ικανοποιήσουν τα συμφέροντά τους και αφετέρου από το πόσο έτοιμα είναι να ικανοποιήσουν επιθυμίες των αντιπάλων τους. Συνδυασμός των δύο αυτών χαρακτηριστικών δημιουργεί -ανάλογα με το βαθμό επιθυμίας και ετοιμότητας- αποφυγή, προσαρμογή, ανταγωνισμό, συμβιβασμό ή συνεργασία.

4. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω αδρομερή επισκόπηση γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διαχείριση των συγκρούσεων σχετίζεται άμεσα με την επίτευξη αποτελεσματικότητας στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Η έγκαιρη διάγνωση της φύσης και της ιδιαιτερότητας κάθε σύγκρουσης, καθώς και των κινήτρων των εκάστοτε συμμετεχόντων σε αυτή, διευκολύνουν την επιλογή των σωστών ενεργειών, ώστε να εξασφαλιστεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον τρόπο αυτό καταρχάς μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε όλους τους τομείς και διευκολύνεται η επιτυχής οργάνωση και η εύρυθμη λειτουργία του (Γιανουλέας, 1998). Ταυτόχρονα ο διευθυντής αναδεικνύεται σε ηγέτη, σε πρόσωπο δηλαδή που δεν ασκεί απλώς διοίκηση αλλά είναι σε θέση να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και λοιπών εργαζομένων στο σχολείο (Κυθραιώτης, 2010).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν, βέβαια, καλή γνώση εκ μέρους του διευθυντή – ηγέτη αφενός των τεχνικών πρόληψης ή διευθέτησης των συγκρούσεων και αφετέρου των συνεπειών τους, θετικών ή αρνητικών. Η γνώση αυτή είναι το στοιχείο που εξασφαλίζει την επιλογή της κατάλληλης ανά περίπτωση τεχνικής, με βάση το είδος, τα κίνητρα και τις συνθήκες της σύγκρουσης. Μια τέτοια γνώση, συνδυασμένη με την εμπειρία, την οποία σταδιακά αποκτά ο διευθυντής στο συγκεκριμένο θέμα, θα τον βοηθήσει να διαχειριστεί ευκολότερα και άμεσα τις όποιες συγκρούσεις, εξασφαλίζοντας κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, βασικότατη προϋπόθεση ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας της (Γιανουλέας, 1998·Everard&Morris, 1999·Σαϊτής, 2007).

5. Συζήτηση–Περιορισμοί - Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε και αναλύθηκε το θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα και διλήμματα που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής σχολείου σήμερα. Με αφετηρία τα στοιχεία που εξασφαλίζουν αποτελεσματικότητα στη σχολική λειτουργία και συνακόλουθα στη σχολική διοίκηση, παρουσιάστηκε αρχικά η διαφορά του απλού διευθυντή από το διευθυντή ηγέτη και προτάθηκαν λύσεις και ενέργειες, στις οποίες ο τελευταίος ενδείκνυται να προβεί, προκειμένου να αντιμετωπίσει το εν λόγω πρόβλημα με το μικρότερο δυνατό κόστος για τον ίδιο και τους λοιπούς εμπλεκομένους. Απώτερος στόχος είναι πάντα να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα κάνουν το σχολείο αποτελεσματικό απέναντι στις συνθήκες και στις προκλήσεις των καιρών.

Αναμφίβολα πάντως, για να γίνει πράξη ένα τέτοιο όραμα απαιτείται μια νέα θεώρηση της σχολικής ηγεσίας. Η ελληνική πολιτεία και οι ίδιοι οι διευθυντές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο οφείλουν να υπερβούν το κατεστημένο, παραδοσιακό πρότυπο, που υπερτονίζει την εξουσία του ενός, και να προχωρήσουν σε μια νέα θεώρηση του διευθυντικού ρόλου (Ζιάκα, 2014). Στη θεώρηση αυτή θα λαμβάνεται υπόψη το πολυδιάστατο της επαγγελματικής ευθύνης, που συνδέεται με το ρόλο του διευθυντή, η αμφίδρομη σχέση διευθυντή και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και η ανάγκη προσαρμογής σε νέες συνθήκες, οι οποίες μάλιστα διαφοροποιούνται συνεχώς. Απαιτείται, συνεπώς, άνοιγμα σε νέες, πιο σύγχρονες πρακτικές, υπέρβαση του ατομισμού, υιοθέτηση ενός μοντέλου συμμετοχικής ηγεσίας, καθώς και έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της ηγεσίας, η οποία στοχεύει στη βελτίωση και στην ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης (Θωμά, 2010).

Ο ΟΟΣΑ έχει ήδη διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις, με στόχο την επίτευξη ουσιαστικών αλλαγών στη σχολική διοίκηση όλων των χωρών. Σε αυτές περιλαμβάνεται ο επανακαθορισμός υπευθυνοτήτων αναφορικά με όλα τα ηγετικά στελέχη, με παράλληλη εφαρμογή κατανομημένης ηγεσίας, μέριμα για ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και μετατροπή του ρόλου του διευθυντή σε ένα ελκυστικό επάγγελμα (Κυθραιώτης, 2011). Αναφορικά με τον επανακαθορισμό των υπευθυνοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση περισσότερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα, μέσα από μια πολιτική αποκέντρωσης, που θα εστιάσει στην ανάδειξη και την αξιοποίηση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και των χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου (Κατσαρός, 2008b). Μια τέτοια πρακτική μπορεί να αποτελέσει τη βάση για κατανομή ηγεσίας σε άλλα στελέχη πέρα από το διευθυντή, καθώς και για την ανάδειξη του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, από το σύλλογο διδασκόντων ως τους συλλόγους γονέων και τους τοπικούς πολιτικούς παράγοντες (Ζιάκα, 2014).

Όσον αφορά στις λοιπές προτάσεις του ΟΟΣΑ, για την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων απαιτείται σχετική συστηματική εκπαίδευση και συνεχής επιμόρφωση όλων των νυν και όλων των υποψηφίων σχολικών ηγετών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η Ελλάδα είναι ίσως η μοναδική στις μέρες μας χώρα που δεν απαιτεί τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να έχουν γνώσεις σχετικές με την εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση. Αντιθέτως, για την επιλογή των διευθυντών βασικότατο ρόλο παίζουν τα χρόνια υπηρεσίας, τα οποία δηλώνουν εμπειρία στο επάγγελμα, εννοώντας ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός γίνεται κατ' ανάγκη και ικανός διευθυντής – ηγέτης (Ζιάκα, 2014). Η όποια γνώση διαθέτουν ορισμένοι διευθυντές προκύπτει από δική τους πρωτοβουλία, με ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στο αντικείμενο της διοίκησης ή με παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σημειώνεται εδώ πως το ίδιο το υπουργείο Παιδείας, αντί να διευκολύνει την παρακολούθηση τουλάχιστον του βασικού προγράμματος επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης του ΕΚΔΔΑ, θέτει συνεχώς ποικίλα εμπόδια (επιλογή επιμορφούμενων με κληρώσεις, δυσκολία εξασφάλισης άδειας παρακολούθησης και αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στοιχείο που καθιστά

απαγορευτική την παρακολούθηση σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν εκτός Αθηνών).Μεριμνώντας για την υπέρβαση κωλυμάτων και εμποδίων τέτοιου είδους και οργανώνοντας ουσιαστική εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, η πολιτεία μπορεί να εξασφαλίσει αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση ενώ οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι, έχοντας πλέον τα απαραίτητα προσόντα, θα μπορέσουν να επιτύχουν μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου τους, ελκυστικότερους μισθούς και βελτίωση όρων εργασίας (Ζιάκα, 2014· Κυθραιώτης, 2011).

Χρειάζεται, βέβαια, προσεκτική μελέτη, έρευνα και στάθμιση διαφορετικών παραγόντων, προκειμένου να οργανωθούν και να αποτιμηθούν σωστά:

- το είδος και η διάρκεια της επιμόρφωσης
- η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των ήδη υπηρετούντων στελεχών, σε σύγκριση ή/και σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες των υποψήφιων προς μελλοντική επιλογή
- η δημιουργία επιμορφωτικών κέντρων σε όλη τη χώρα
- τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών
- η εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας των επιμορφούμενων, σε συνδυασμό με αποτελεσματική μέθοδο κάλυψης των λειτουργικών κενών, που θα δημιουργήσει η προσωρινή απουσία τους
- ο τρόπος πιστοποίησης των σχετικών γνώσεων, ώστε η επιμόρφωση να μην εξαντλείται σε τυπική παρακολούθηση αλλά να αποδεικνύεται η απόκτηση ουσιαστική γνώσης

Για λόγους που σχετίζονται κυρίως με χρονικούς περιορισμούς, τα παραπάνω ζητήματα δεν κατέστη δυνατόν να μελετηθούν και να αναλυθούν στην παρούσα μελέτη. Όλα όμως μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2011). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Everard, K. B.&Morris, G. (1999).*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ.Δ.Κίικιζας, Πάτρα: ΕΑΠ
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό περιοδικό διοίκησης αθλητισμού και αναψυχής*, τ.11(1),σ.σ. 41-54

- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά, 101-102*, σ.σ. 37-51
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό βήμα, 14*, σ.σ.15-24
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία- Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καμπουρίδης, Γ.(2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κάντας, Α.(1995).*Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, τ.3*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατσαρός, Ι. (2008a). *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο:https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf(προσπελάστηκε στις 17/8/2020)
- Κατσαρός, Ι. (2008b). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ-ΠΙ
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Πρακτικές διαχείρισης του χρόνου του Διευθυντή. *Προγράμματα επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Δημοτικής-Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Π.Ι Κύπρου
- Κυθραιώτης, Α. (2011).*Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία. Διεθνείς τάσεις στη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική σήμερα - Μελλοντικές προοπτικές*, στο:
<http://docplayer.gr/28114-Syghroni-sholiki-igesia-diethneis-taseis-sti-theoria-tin-ereyna-kai-tin-praktiki-simera-mellontikes-prooptikes-dr-andreas-kythraiotis.html>
(προσπελάστηκε στις 21/8/2020)
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο – Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας. Στο: Παπιάς Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαστάμου Σ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα:Αυτοέκδοση

Ξενογλωσσες

- Burrell, G.&Morgan, G. (2005). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Burlington, USA: Ashgate Publishing Company
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3),p.p. 131-139
- Chuang, Y., Church, R. & Zikic, J. (2004). Organizational Culture, Group Diversity and Intra-group Conflict. *Team Performance Management*, 10 (1/2), p.p. 26-34
- Corvette, B.A.B. (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall
- Deutsch, M. (1992). *The Effects of Training in Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School*. New York, NY: International Center for Cooperation and Conflict Resolution, Teachers College, Columbia University
- DiPaola, M.& Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), p.p. 238–244
- European Commission / Eurydice. (2002). *Key topics in education in Europe: The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*. Brussels: Eurydice
- Follett, M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*. London: Pitman
- Jehn, K. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), p.p. 256-282
- Masters, M. & Albright, R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amacom
- Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002). *Types of Conflict and Personal and Organizational Consequences*. 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in Organization. Three Levels of Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Mortimore, P.(1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), p.p. 213-229
- Pondy L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13, p.p. 257-261
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), p.p. 302-326
- Robbins, R. (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Sethi, A. (1995). Control and Management of Conflict. In: H. Singh (ed), *Fundamentals of Educational Management*. Delhi: Vicas Publishing House PVT LTD
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict Management. In: M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), p.p. 285-342
- Tyrrell, J. (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press

**Η κατανόηση του νόμου του Coulomb με την εφαρμογή ψηφιακού παιχνιδιού
σχεδιασμένου σε Unity 3d**

Understand Coulomb's law with Unity 3d digital game application

Μαρία Λούφη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 86, maria.lioufi@gmail.com

Σημέλα Ιορδανίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 88.01, melinajord@gmail.com

Maria Loufi, Teacher ΠΕ 86, maria.lioufi@gmail.com

Simela Iordanidou, Teacher ΠΕ 88.01, melinajord@gmail.com

Abstract: Digital educational games can enhance student participation in the educational process by improving the learning effectiveness of complex processes, such as Coulomb's law in physics. There are many misconceptions in understanding Columbus law. In the present study, learning effectiveness in understanding Columb's law was investigated through the application of a digital simulation game designed in Unity 3d for the physics lesson as well as the metacognitive ability of high school students using the MAI questionnaire. The results were very encouraging, the students through participating in this digital game understood Coulomb's law and the ability to solve exercises was improved.

Keywords : digital game, Coulomb’s law, learning effectiveness

Περίληψη: Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνοντας τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα σύνθετων διαδικασιών, όπως ο νόμος του Coulomb στη φυσική. Υπάρχουν πολλές παρανοήσεις στην κατανόηση του νόμου του Columb. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η μαθησιακή αποτελεσματικότητα στην κατανόηση νόμου του Columb μέσω της εφαρμογής ενός παιχνιδιού ψηφιακής προσομοίωσης που σχεδιάστηκε σε Unity 3d για το μάθημα της φυσικής καθώς και τη μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών γυμνασίου με τη χρήση του ερωτηματολογίου MAI. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά, οι μαθητές μέσω της συμμετοχής στο ψηφιακό αυτό παιχνίδι κατανόησαν το νόμο του Coulomb και βελτιώθηκε η δυνατότητα επίλυσης ασκήσεων.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, νόμος του Coulomb, μαθησιακή αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια χρησιμοποιούν τις μοναδικές δυνατότητες των υπολογιστών συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, προσελκύοντας το ενδιαφέρον του εκπαιδευομένου συνδυάζοντας παράλληλα την απολαυστικότητα του

παιχνιδιού (Malone, 1980). Το μαθησιακό περιεχόμενο των ψηφιακών παιχνιδιών συνδέεται συχνά με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σύγκριση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας (Randeletal., 1992). Η ψηφιακή μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι στηρίζεται στην προσπάθεια που εμπλέκει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης ενώ παράλληλα βελτιώνονται δεξιότητες των μαθητών και ενισχύεται η γνώση (Prensky, 2005). Η ταχεία ανάπτυξη των ψηφιακών παιχνιδιών έδωσε τη δυνατότητα της υποστήριξης της μάθησης κάνοντας εφικτή την ένταξη σε σύνθετα μαθησιακά αντικείμενα (Squireetal., 2003). Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ενός ψηφιακού παιχνιδιού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το μαθησιακό περιεχόμενο ενσωματώνεται στο φανταστικό πλαίσιο του παιχνιδιού (Habgoodetal., 2005). Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι προσαρμοσμένα σε μια ευρεία ποικιλία μορφών μάθησης (Shery&Pacheco, 2006). Η ψηφιακή μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (DGBL) μπορεί να οριστεί ως η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για την υποστήριξη της μάθησης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον και αποτελεί μια ανταγωνιστική δραστηριότητα στην οποία τίθενται εκπαιδευτικοί στόχοι που αποσκοπούν στην προώθηση της απόκτησης γνώσης. Τα παιχνίδια μπορούν είτε να σχεδιαστούν για να προωθήσουν τη μάθηση ή την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, είτε να λάβουν τη μορφή προσομοιώσεων που επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους σε ένα εικονικό περιβάλλον (Prensky, 2005; Erhel, &Jamet, 2013).

Αρκετές βιβλιογραφικές μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μάθησης με βάση το παιχνίδι σε διάφορους τομείς όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την επιστήμη των υπολογιστών, τη βιολογία και την ψυχολογία. Όλα τα στοιχεία σχεδιασμού παιχνιδιών ευθυγραμμίζονται καλά με τις καθιερωμένες θεωρίες μάθησης όπως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Ως εκ τούτου, αυτοί οι τύποι παιχνιδιών μπορούν να προσφέρουν μαθησιακές δραστηριότητες, να προωθήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να αυξήσουν τα κίνητρα μάθησης και δώσουν ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων για τον 21 αιώνα (Quian&Clark, 2016). ΤοUnity3D αποτελεί μηχανή παιχνιδιών όπου οι συμμετέχοντες με προσομοιωμένα σενάρια μπορούν να βιώσουν δραστηριότητες που είναι ανέφικτες στην πραγματική ζωή, χαρακτηριστικό της πλαισιοθετημένης μάθησης (Shih&Hsu, 2016). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται στον υπολογιστή και προσφέρουν 3D χωρικές αναπαραστάσεις για τη μελέτη διαδικασιών (Mikropoulosetal., 2003). Τα ψηφιακά παιχνίδια τα οποία περιλαμβάνουν ένα περιβάλλον 3D δίνουν τη δυνατότητα στους παίκτες να δρουν στο περιβάλλον αυτό με πολύ ρεαλιστικό τρόπο (Patrick, 2009). Βιβλιογραφική ανασκόπηση των μετα-αναλύσεων της γνωστικής βάσης της μάθησης με βάση το παιχνίδι, της απόκτησης γνώσεων και των επιπτώσεων της στα κίνητρα μάθησης έδειξε ότι η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι δεν επηρεάζει την ανάλυση της γνώσης αλλά επηρεάζει την εφαρμογή της γνώσης (Conollyetal., 2012; Chenetal., 2014).

2. Ψηφιακά παιχνίδια και Φυσικές Επιστήμες

Τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων βασισμένων σε εικονικές τεχνολογίες. Στο πεδίο των φυσικών επιστημών οι

προσομοιώσεις έχουν αποδειχτεί χρήσιμες στην κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, ειδικότερα πολύπλοκων ή εννοιών που δημιουργούν παρανοήσεις (Kumar, &Chin, 2011).

Οι προσομοιώσεις στα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να παρέχουν μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας για τα πειραματικά φαινόμενα που δεν είναι παρατηρήσιμα ή για μετρήσεις που είναι αδύνατον να γίνουν. Ακόμη, έχει βρεθεί πως οι προσομοιώσεις είναι αποτελεσματικές στην κινητοποίηση των μαθητών να μάθουν και στην ενθάρρυνσή τους για έρευνα. Οι εφαρμογές προσομοίωσης επιτρέπουν βιωματική μάθηση και ενισχύουν τον κοινωνικό εποικοδομιστικό μέσω των ασφαλών πειραμάτων σε έναν αυθεντικό εικονικό κόσμο οικοδομώντας νέα γνώση (Dalgarno&Lee, 2010).

Έτσι οι εικονικοί κόσμοι μπορεί να αποδειχτούν ως δυναμικοί χώροι μάθησης χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και να εστιάσουν στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων σε περιβάλλον πρακτικής (Shafferetal. 2005).

Οι προσομοιώσεις προσφέρουν αλληλεπίδραση με τον χρήστη και ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό, χαρακτηριστικά που ενισχύουν τις ευκαιρίες σκέψης, επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης. Οι μαθητές μπορούν ενεργά να εντοπίσουν μεταβλητές, να ορίσουν υποθέσεις, να βρουν μεθόδους μέτρησης, διαδικασίες ή τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.

Έρευνες στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών έχουν δείξει πως οι μαθητές που εμπλέκονται σε προσομοιώσεις αναπτύσσουν γενικευμένες στρατηγικές ανάλυσης προβλήματος. Οι προσομοιώσεις Φυσικών επιστημών που βασίζονται στην επίλυση προβλήματος συντελούν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών (Geban, etal.,1992), στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (ικανότητες παρατήρησης, μέτρησης, ταξινόμησης, πειραματισμού) (Smetana, &Bell, 2012), στην καλύτερη αντίληψη ευρύτερων εννοιών των Φυσικών επιστημών και στην αύξηση του ενδιαφέροντος (Reiner, 1998 ; Hargunani, 2010).

3. Μεταγνωστική Ικανότητα στην επίλυση προβλήματος

Η ανάπτυξη και προώθηση της μεταγνωστικής ικανότητας αποτελεί κλειδί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την μάθηση (Thomas,2006).

Έρευνες έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης τείνουν να έχουν μεγαλύτερο εσωτερικό κίνητρο και να εμπλέκονται πιο ενεργά σε διαδικασίες μεταγνώσης (Azevedo, 2005; Ke, 2008 ; Pillay 2002) και έχει αποδειχθεί η ύπαρξη θετικής σχέσης στην μεταγνωστική ικανότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλήματος (Swanson, 1990). Η μεταγνωστική ικανότητα στις Φυσικές επιστήμες είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να οικοδομήσουν αφηρημένες έννοιες σχετικά με τα φαινόμενα της Φυσικής και την μοντελοποίησή τους. Ο ορισμός, η καλλιέργεια και η αντικειμενική μέτρηση της μεταγνωστικής ικανότητας είναι θέματα που έχουν απασχολήσει την έρευνα στις Φυσικές Επιστήμες (White, 1988).

4. Αξιολόγηση μεταγνωστικής ικανότητας - MAI

Ένα διαδεδομένο εργαλείο αξιολόγησης μεταγνώσης είναι το ερωτηματολόγιο Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (Schraw&Dennison, 1994), το οποίο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης. Το MAI αποτελείται από 52 ερωτήσεις που χωρίζονται σε 8 κατηγορίες, τη δηλωτική, διαδικαστική και υποθετική γνώση, το σχεδιασμό, τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, την παρακολούθηση, τις στρατηγικές εντοπισμού σφαλμάτων και την αξιολόγηση της μάθησης. Μερικές χαρακτηριστικές ερωτήσεις είναι: «Ξέρω τι είδους πληροφορίες είναι πιο σημαντικό να μάθω.», «Πόσο δύσκολο σου φάνηκε», «Πόσο σωστά το κατανόησες», «Δημιουργώ δικά μου παραδείγματα για να κάνω τις πληροφορίες πιο ουσιαστικές» «Αναρωτιέμαι αν αυτό που διαβάζω είναι σχετικό με αυτό που ήδη γνωρίζω.», «Προσπαθώ να χωρίσω το αντικείμενο που μελετώ σε μικρότερα τμήματα.», κ.α. Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις με ένδειξη βαθμών συμφωνίας στην κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας 5-βάθμια κλίμακα Likert. Η διαβάθμιση της κλίμακας Likert περιλάμβανε τα εξής : 1= Δεν ισχύει καθόλου για μένα , 2= Ισχύει λίγο για μένα, 3= Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα, 4= Ισχύει αρκετά για μένα, 5= Ισχύει απόλυτα για μένα.

5. Σκοπός της εργασίας

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η μαθησιακή αποτελεσματικότητα του ψηφιακού παιχνιδιού προσομοίωσης σχεδιασμένου σε Unity 3d το οποίο αφορούσε την ενότητα Νόμος του Coulomb- Ηλεκτρικό Πεδίο του μαθήματος της Φυσικής. Την ομάδα στόχο αποτέλεσαν 40 μαθητές Γ' Γυμνασίου του Γυμνασίου της Θέρμης.

6. Μεθοδολογία

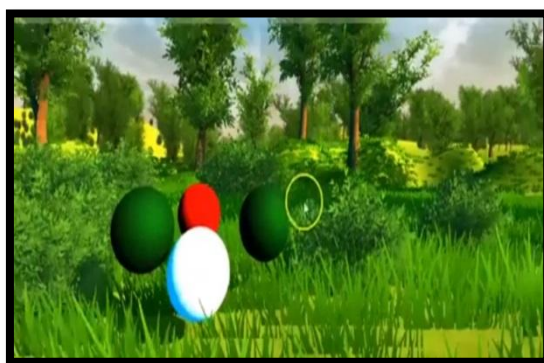
Η διερεύνηση περιλάμβανε ποσοτική έρευνα για τη συλλογή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυπταν από τη συμμετοχή των μαθητών Γ' τάξης του Γυμνασίου Θέρμης. Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και μέσα από τη συλλογή μεγάλου όγκου ποσοτικών δεδομένων είναι σε θέση εύκολα να τα συνοψίσει και να τα αναλύσει (Bickman&Rog, 2009). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία αποτελεσμάτων που αφορούν τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών ήταν ποσοτικές και έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hamari et al., 2014). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος, δηλαδή μαθητών που είναι διαθέσιμα και δέχονται να συμμετέχουν στην έρευνα. Κατά τη διαδικασία αυτής της δειγματοληψίας τα άτομα επιλέγονται από τον πληθυσμό στόχο βάσει της ευκολίας διαθεσιμότητας τους με αποτέλεσμα να καθιστούν ιδιαίτερα εύκολη την εφαρμογή της (Daniel, 2012).

Το δείγμα χωρίστηκε τυχαία σε δυο ομάδες την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου .

Η ομάδα ελέγχου αντίστοιχα διδάχθηκε την ενότητα «Νόμος του Coulomb – Ηλεκτρικό πεδίο» με την παραδοσιακή διδασκαλία και μετά το πέρας της διδασκαλίας Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας δόθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο ΜΑΙ.

Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε την ενότητα «Νόμος του Coulomb – Ηλεκτρικό πεδίο» με την εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού προσομοίωσης. Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο ΜΑΙ.

Οι μαθητές ξεκινούσαν το παιχνίδι προσομοίωσης ανακαλύπτοντας τις δυνάμεις που συνδέουν τα πρωτόνια με τα ηλεκτρόνια (Σχήμα 1)



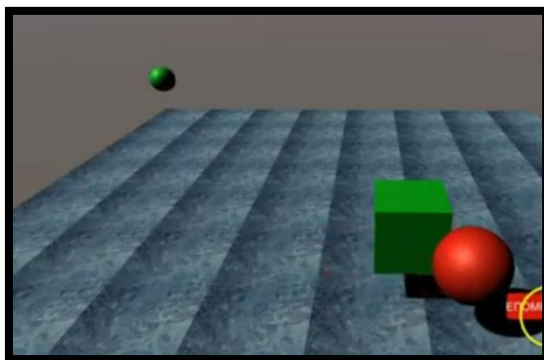
Σχήμα 1 : Έλξη μεταξύ πρωτονίου και ηλεκτρονίου

Στη συνέχεια ανακάλυπταν τις δυνάμεις απόθησης μεταξύ πρωτονίων και ηλεκτρονίων (Σχήμα 2)

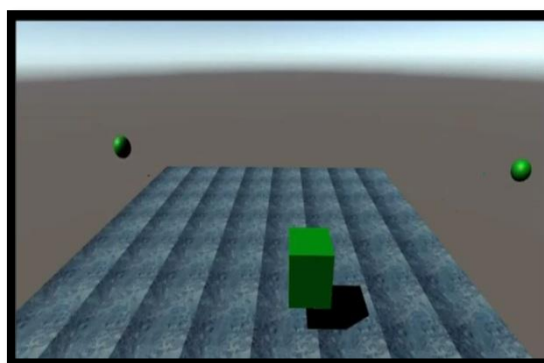


Σχήμα 2 : Απόθηση μεταξύ πρωτονίου και ηλεκτρονίου

Ακολουθούσε η μελέτη της προσομοίωσης της ελκτικής δύναμης (Σχήματα 3,4).



Σχήμα 3 : Προσομοίωση ελκτικής δύναμης πρώτη φάση



Σχήμα 4 : Προσομοίωση ελκτικής δύναμης δεύτερη φάση

Στους Πίνακες που ακολουθούν αποδίδονται τα αποτελέσματα της συμμετοχής της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο MAI.

Ειδικότερα, στον Πίνακα 1 αποδίδονται τα αποτελέσματα της πρώτης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι ήξερε τι είδους πληροφορίες ήταν σημαντικές να μάθει. Ακολουθούσαν αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσε ότι γνώριζαν λίγο, έτσι και έτσι και καθόλου τις πληροφορίες που ήταν σημαντικές να μάθουν.

Πίνακας 1. Ερώτηση : Ξέρω τι είδους πληροφορίες είναι πιο σημαντικό να μάθω

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	5	12.5
Ισχύει λίγο για μένα	7	17.5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	7	17.5
Ισχύει αρκετά για μένα	12	30.0
Ισχύει απόλυτα για μένα	9	22.5
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 2 αποδίδονται τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι ήταν δύσκολο. Ακολουθούσαν αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσε ότι δεν ήταν δύσκολο.

Πίνακας 2. Ερώτηση : Πόσο δύσκολο σου φάνηκε

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	2	5
Ισχύει λίγο για μένα	3	7.5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	3	7.5
Ισχύει αρκετά για μένα	15	37.5
Ισχύει απόλυτα για μένα	17	42.5
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 3 αποδίδονται τα αποτελέσματα της τρίτης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι δεν το κατανόησε σωστά, ενώ τα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων εκτιμούσε ότι το κατανόησε σωστά.

Πίνακας 3. Ερώτηση : Πόσο σωστά το κατανόησες

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	2	5
Ισχύει λίγο για μένα	2	5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	3	7.5
Ισχύει αρκετά για μένα	20	50
Ισχύει απόλυτα για μένα	13	32.5
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 4 αποδίδονται τα αποτελέσματα της τρίτης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι δεν ήταν σε θέση να επιλύσει ασκήσεις, ενώ τα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων εκτιμούσε ότι ήταν σε θέση να επιλύσει ασκήσει..

Πίνακας 4. Ερώτηση : Είμαι σε θέση να επιλύω ασκήσεις

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	2	5
Ισχύει λίγο για μένα	3	7.5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	3	7.5
Ισχύει αρκετά για μένα	17	42.5
Ισχύει απόλυτα για μένα	15	37.5
Σύνολο	40	100.0

Στους Πίνακες που ακολουθούν αποδίδονται τα αποτελέσματα συμμετοχής της πειραματικής ομάδας στο ερωτηματολόγιο MAI.

Ειδικότερα, στον Πίνακα 5 αποδίδονται τα αποτελέσματα της πρώτης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι ήξερε τι είδους πληροφορίες ήταν σημαντικές να μάθει. Ακολουθούσαν αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων που

θεωρούσε ότι γνώριζαν λίγο, έτσι και έτσι και καθόλου τις πληροφορίες που ήταν σημαντικές να μάθουν.

Πίνακας 5. Ερώτηση : Ξέρω τι είδους πληροφορίες είναι πιο σημαντικό να μάθω

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	5	12.5
Ισχύει λίγο για μένα	7	17.5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	8	20
Ισχύει αρκετά για μένα	12	30
Ισχύει απόλυτα για μένα	8	20
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 6 αποδίδονται τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι ήταν δύσκολο. Ακολουθούσαν αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσε ότι δεν ήταν δύσκολο.

Πίνακας 6. Ερώτηση : Πόσο δύσκολο σου φάνηκε

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	4	10
Ισχύει λίγο για μένα	4	10
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	3	7.5
Ισχύει αρκετά για μένα	15	37.5
Ισχύει απόλυτα για μένα	14	35
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 7 αποδίδονται τα αποτελέσματα της τρίτης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι το κατανόησε σωστά, ενώ τα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων εκτιμούσε ότι δεν το κατανόησε σωστά.

Πίνακας 7. Ερώτηση : Πόσο σωστά το κατανόησες

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	2	5
Ισχύει λίγο για μένα	2	5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	4	10
Ισχύει αρκετά για μένα	17	42.5
Ισχύει απόλυτα για μένα	15	37.5
Σύνολο	40	100.0

Στον Πίνακα 8 αποδίδονται τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι δεν ήταν δύσκολο. Ακολουθούσαν αντίστοιχα μικρότερα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσε ότι ήταν δύσκολο.

Πίνακας 8. Ερώτηση : Πόσο δύσκολο σου φάνηκε

	Απόλυτη Συχνότητα	% Ποσοστό
Δεν ισχύει καθόλου για μένα	2	5
Ισχύει λίγο για μένα	2	5
Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα	2	5
Ισχύει αρκετά για μένα	15	37.5
Ισχύει απόλυτα για μένα	19	47.5
Σύνολο	40	100.0

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη, διερευνήθηκε η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της κατανόησης του νόμου του Coulomb μέσω της εφαρμογής ενός παιχνιδιού ψηφιακής προσομοίωσης που σχεδιάστηκε σε Unity 3d για το μάθημα αντίστοιχο της φυσικής καθώς και η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών γυμνασίου με τη χρήση του ερωτηματολογίου MAI.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση καθώς έχουν τη δυνατότητα να προσελκύσουν ευκολότερα τους μαθητές (McLarenetal., 2017). Μέσα από τη συμμετοχή τους στο ψηφιακό παιχνίδι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν δυσνόητους όρους ενώ παράλληλα αυξάνεται η εμπλοκή και τα μαθησιακά κίνητρα (Culpetal., 2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ουσιαστική συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού που σχεδιάστηκε σε Unity 3d στην κατανόηση του νόμου του Coulomb από τους μαθητές που είχαν εμπλοκή στο ψηφιακό αυτό παιχνίδι. Αντίθετα οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν κατανόησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους το νόμο αυτό. Το ερωτηματολόγιο MAI συνέβαλλε σημαντικά στη μελέτη της μαθησιακής αποτελεσματικότητας του ψηφιακού παιχνιδιού ενισχύοντας την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών σε δυσνόητες μαθησιακές ενότητες όπως ο νόμος του Coulomb.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bickman, L. & Rog, D. (2009). *The Sage Handvook of Applied Social Research Methods*. 2nd Edition. CA, Sage publications.
- Geban, O., Askar, P., & Ozkan, I. (1992). Effects of computer simulations and problem solving approaches on high schol students. *Journal of Educational Research*, 86(1), 5-10.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments?. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices*, CA, (pp 83-84) Sage publications.
- Chen, C.-H., Wang, K.-C., & Lin, Y.-H. (2015). The Comparison of Solitary and Collaborative Modes of Game-based Learning on Students' Science Learning and Motivation. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 237–248.
- Conolly, T.M., Boyle, E, A., McArthur, E., Hainey, T., Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661–686.
- Culp, K.M., Martin, W., Silander, M. (2015). Extending the Impact of Digital Games by Supporting Analogical Reasoning. *Proceedings of the 2015 Annual Symposium on Computer – Human Interaction in Play*, 487-492.
- Erhel, S. & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156 – 167.
- Habgood, M. P., Ainsworth, S.E., Benford, S. (2003). Endogenous fantasy and learning in digital games. *Simulation & Gaming*, 36(4), 483-498.

- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Science
- Hargunani, S.P. (2010). Teaching of Faraday's and Lenz's theory of electromagnetic induction using java based Faraday's lab simulations. *Lat. American Journal of Physics Education*, 4(3), 520-522.
- Kumar, L., & Chin, Y. K. (2011). Impact of Simulations on the Mental Models of Students in the Online Learning of Science Concepts. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 7(2), 1.
- Malone, T.W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. Association for Computing Machinery Symposium on Small and Personal Computer Systems, Palo Alto, California.
- McLaren, B. M., Adams, D. M., Mayer, R. E., & Forlizzi, J. (2017). A computer-based game that promotes mathematics learning more than a conventional approach. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(1), 36-56.
- Mikropoulos, T., Katsikis, A., Nikolou, E. and Tsakalis, P. (2003). Virtual environments in biology teaching. *Journal of Biological Education*, 37(4), 176-181.
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: digital game-based learning, in Joost, R. and Goldstein, J. (Eds.): *Handbook of Computer Game Studies*, pp.97–122, The MIT Press, Cambridge, London.
- Qian, M & Clark, K. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50 – 58.
- Randel, J.M., Morris, B.A., Wetzel, C.D., Whitehill, B.V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A Review of Recent Research. *Simulation and Gaming*, 23(3), 261-276.
- Reiner, M. (1998). Through experiments and collaborative learning in physics. *International Journal of Science Education*, 20(9), 1043-1058.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi delta kappan*, 87(2), 105-111.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of educational psychology*, 82(2), 306.
- Sherry, J., Pacheco, A. (2006). Matching computer game genres to educational outcomes. *The Electronic Journal of Communication*, 16 (1&2).
- Shih, J. L., Hsu, Y. (2016). Advancing Adventure Education Using Digital Motion-Sensing Games. *Educational Technology & Society*, 19 (4), 178–189.
- Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1337-1370.

White, R. T. (1988). Metacognition. In J. P. Keeves (Ed.), Educational research. Methodology and measurement (pp. 70–75). Sydney: Pergamon Press.

‘Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων’: Ένα Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής και Ευ Ζην στην Προσχολική Εκπαίδευση

‘Peter and the battle of feelings’: A Life Skills and Well Being Program for Pre-School pupils

Μαρία Καμπέρη, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας,
mariakamperi1@gmail.com

Νίκη Σκουτέρη, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ’ Αθήνας, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας,
nikiskout@yahoo.gr

Maria Kamperi, Directorate of Primary Education of Piraeus, Health Education Coordinator,
mariakamperi1@gmail.com

Niki Skouteri, 3rd Directorate of Primary Education of Athens, Health Education Coordinator,
nikiskout@yahoo.gr

Abstract: The Life Skills and Well-Being Development Program ‘Peter and the battle of feelings’, aims at promoting students' mental and social health and well-being through storytelling, audiovisual visualization and creative activities based on experiential age-appropriate teaching approaches. for pre-school students. It aims at cultivating values and life skills, such as communication, connection, solidarity and empathy, via experiential and exploratory learning which is the most appropriate approach for Kindergarten students who are the target audience of the program. It is a complete and structured proposal to be utilized as a Skills Lab, as well as a Health Education program. The teaching methodology proposed is that of Group-centered teaching which transforms the role of the teacher, from that of a leader to a coordinator and animator, thus promoting initiative, self-action and exploratory learning.

Keywords: Life Skills, Well-Being, Health Education, Kindergarten

Περίληψη: Το πρόγραμμα καλλιέργειας Δεξιοτήτων Ζωής και Ευ Ζην ‘Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων’ είναι ένα πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής και κοινωνικής υγείας και ευεξίας των μαθητών, μέσω παραμυθικής αφήγησης, οπτικοακουστικής απεικόνισης και δημιουργικών δραστηριοτήτων οι οποίες στηρίζονται σε βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη την ηλικία των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης. Σκοπεύει στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία, η σύνδεση, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση, με όχημα τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση η οποία είναι η πλέον κατάλληλη προσέγγιση όσον αφορά τους μαθητές Νηπιαγωγείου οι οποίοι αποτελούν το κοινό - στόχο του προγράμματος. Αποτελεί μία ολοκληρωμένη και δομημένη πρόταση προς αξιοποίηση στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως επίσης και στα πλαίσια ενός προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας. Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται είναι αυτή της Ομαδοκεντρικής διδασκαλίας η οποία μετασχηματίζει το ρόλο του

εκπαιδευτικού, από καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της εργασίας, προωθώντας έτσι την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια και την ανακαλυπτική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες Ζωής, Ευ Ζην, Αγωγή Υγείας, Νηπιαγωγείο

1. Οι Δεξιότητες Ζωής στο Νηπιαγωγείο

Στα αρχικά στάδια της ζωής ενός ατόμου, όπως είναι η προσχολική ηλικία, η εκπαίδευση ψυχικής υγείας εξοπλίζει τους μαθητές ώστε να υιοθετήσουν υγιείς συμπεριφορές και στρατηγικές. Οι προστατευτικοί παράγοντες (καλή επικοινωνία, δεξιότητες επίλυσης και υγιούς αντιμετώπισης προβλημάτων, ψυχική ανθεκτικότητα και ικανότητα αναγνώρισης, περιγραφής και κατανόησης μιας σειράς συναισθημάτων) μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο να στραφούν οι μαθητές σε ανθυγιεινούς μηχανισμούς αντιμετώπισης. Αυτοί οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να αναπτυχθούν από νεαρή ηλικία, θέτοντας τα θεμέλια για πιο στοχευμένες παρεμβάσεις αργότερα. Σίγουρα, η ‘διδασκαλία’ ψυχικής υγείας και συναισθηματικής ευεξίας μπορεί να είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία μπορεί να αναγνωρίζουν την επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετιζόμενων με την ψυχική υγεία και την συναισθηματική ευεξία, αλλά χωρίς επαρκή γνώση και υπόβαθρο, ενδέχεται να ανακύψουν δυσκολίες.

Η βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, στην οποία δεν υπάρχει ‘αυστηρότητα’ στη διδασκόμενη ύλη, ούτε απαιτήσεις επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν εργαλεία για μία ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, με στόχο τη μελλοντική ευημερία τους. Οι χαρούμενοι άνθρωποι εξάλλου, είναι εκείνοι που μαθαίνουν πιο εύκολα (Adler, 2017). «Οι διαπροσωπικές σχέσεις ικανοποιούν τις ανάγκες των ανθρώπων καθώς και την ανάγκη επιβεβαίωσης της αξίας τους από τους άλλους ανθρώπους. Για τους λόγους αυτούς, οι ζεστές σχέσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή, την ευτυχία και την ψυχική ισορροπία των ανθρώπων» (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998: 160-161). Το Νηπιαγωγείο μπορεί, συνεπώς, να προαγάγει μία σφαιρικότερη ανάπτυξη των μαθητών, διδάσκοντας δεξιότητες όπως η ενίσχυση της αυτοεικόνας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η κριτική σκέψη πάνω σε ζητήματα φιλίας, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης. Δεξιότητες τέτοιου τύπου βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της επόμενης σχολικής βαθμίδας και να χτίσουν μια υγιή και πλήρως ανεπτυγμένη προσωπικότητα, προλαμβάνοντας το άγχος και την κατάθλιψη (Waters, 2014). Η ύπαρξη, συνεπώς, προγραμμάτων Δεξιοτήτων Ζωής στην Προσχολική Εκπαίδευση, μπορεί να επιφέρει οφέλη που θα ακολουθούν τα παιδιά σε όλη τους την πορεία μέσα στη γνώση.

Η προσωπικότητα κάθε παιδιού μπορεί να αναδυθεί μέσω καλών πρακτικών και τεχνικών, οι οποίες μπορούν να θέσουν τις βάσεις για την εξέλιξη των παιδιών σε ευτυχισμένα και δημιουργικά μέλη μιας κοινωνίας. Οι καλές πρακτικές όπως, για παράδειγμα, τα προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής και Ευ Ζην, δύνανται να ενδυναμώσουν τα στοιχεία εκείνα που ήδη διαθέτουν τα παιδιά, να ενισχύσουν το αίσθημα του ‘ανήκειν’ καθώς αρχίζουν να

χτίζουν την εικόνα του εαυτού τους μέσα από το βλέμμα των άλλων, να διδάξουν τρόπους για να αφοσιωθούν στην μάθηση εφ' όρου ζωής και να ανοίξουν τα μάτια τους στον κόσμο (White & Kern, 2018).

Τα τελευταία χρόνια, η σχολική μάθηση και η απόκτηση της γνώσης έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια των αισθήσεων, τον εμπλουτισμό των εμπειριών και την ανάπτυξη ελεύθερων και αβίαστων πρωτοβουλιών μέσα σε κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον (Κώτσης, 1996: 35). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί προάγγελο της μετέπειτα πορείας του παιδιού, είναι καίριο να δημιουργηθεί αρχικά ένα αίσθημα ασφάλειας στο νήπιο, να δοθεί χώρος για να εκδηλωθεί ο ψυχισμός του και χρόνος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του. Το Νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει τη βάση στην οποία όλα τα παραπάνω θα εξελιχθούν. Αλλωστε, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν, μεταξύ άλλων, σημαντικό παράγοντα της μετέπειτα σχολικής επίδοσης των μαθητών, των ψυχικών προβλημάτων και της δέσμευσής τους στη μάθηση (Williams, Bywater, Williams & Hutchings, 2019). Η ρύθμιση των συναισθημάτων ενός παιδιού καθώς και οι κοινωνικές του δεξιότητες, αποτελούν τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές διεργασίες, οι οποίες καταγράφουν, αξιολογούν και χρησιμοποιούν συναισθηματικές αντιδράσεις ώστε να φτάσουν στην επίτευξη ενός στόχου (Thompson, 1994).

Οι συχνά αποκαλούμενες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς συνδέονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την παραγωγικότητα και τη διάθεση συνεργασίας στη δουλειά, τους θετικούς δείκτες ψυχικής υγείας και την πληρότητα στην ενήλικη ζωή (Garcia & Weiss, 2016). Οι Δεξιότητες Ζωής προσφέρουν νέα εφόδια και τεχνικές στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013), υπάρχουν πέντε χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα νεαρό άτομο ώστε να έχει ευτυχισμένη ενήλικη ζωή: αυτογνωσία, να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, κοινωνική επίγνωση, να νιώθει και να επιδεικνύει ενσυναίσθηση για το περιβάλλον του, σχεσιακές δεξιότητες, να καταφέρνει να δημιουργεί και να διατηρεί θετικές σχέσεις, αυτοπεποίθηση, να θέτει και να επιτυγχάνει θετικούς στόχους για τον ίδιο και για το σύνολο, υπευθυνότητα, να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες και να είναι αποφασιστικός στη λήψη αποφάσεων.

Η ανάγκη εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο κομμάτι των κοινωνικό-συναισθηματικών ικανοτήτων, είναι πολύ μεγάλη (Ashdown & Bernard, 2012). Στον τελευταίο οδηγό που εξέδωσε ο CASEL (2013), για την προσχολική ηλικία, αναφέρει ότι οι δεξιότητες ζωής εκδηλώνονται μέσα από την καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο και μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες δραστηριότητες που προάγουν αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία. Ως γνωστόν, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων και τα ομαδικά παιχνίδια το παιδί αποφορτίζεται συναισθηματικά, μαθαίνει να εξισορροπεί, ελέγχει το άγχος του και εκφράζεται πιο ελεύθερα (Landy, 2002).

Οι δεξιότητες ζωής θεωρούνται «συστατικό στοιχείο για τη ζωή και την εργασία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον [...] και μπορούν να αποδοθούν ως ατομικές μαθησιακές κατακτήσεις που προσδίδουν παράπλευρα πλεονεκτήματα» (Life

Skills for Europe, 2018: 5). Συνεπώς, δεν αφορούν μόνο σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή κριτικής σκέψης, αλλά αντιθέτως αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου δημιουργώντας πολίτες ικανούς να συμβιώσουν, να μοιραστούν και να αποδεχτούν το διαφορετικό.

Σύμφωνα με την αναφορά της UNICEF (2012), οι τομείς των ψυχολογικών δεξιοτήτων που αφορούν στην προσχολική ηλικία, περιλαμβάνουν προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες, δεξιότητες έκφρασης συναισθημάτων μέσα από τις τέχνες (ζωγραφική, χορό, μουσική), γλωσσικές δεξιότητες μέσα από επικοινωνιακές τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μάθουν να μοιράζονται και να συνεργάζονται, να σέβονται τους γύρω τους, να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση. Ο οδηγός της UNICEF (2012:26) για την διάδοση προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής παγκοσμίως, ορίζει τις εν λόγω δεξιότητες ως «μια μεγάλη ομάδα ψυχολογικών και ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων, που βοηθούν τον άνθρωπο να παίρνει αποφάσεις μετά από σωστή πληροφόρηση, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να αναπτύσσει τόσο συνεργατικές όσο και ανεξάρτητες ικανότητες που μπορούν να τον οδηγήσουν σε μία υγιή και παραγωγική ζωή». Η εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες καθιστούν τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1993). Σε συνδυασμό με γνωστικές ικανότητες όπως η γραφή και η ανάγνωση, δεξιότητες ζωής όπως η συνεργατικότητα, η παρακίνηση και η αυτορρύθμιση είναι σημαντικοί πυλώνες της πορείας ενός παιδιού μέσα στη μάθηση. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του και τις εμπειρίες του, να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του και να μάθει να εκφράζει ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του (Landy, 2009).

Μέσα από την ανάλυση της πρότερης γνώσης του μαθητή, με τη βοήθεια ερωτήσεων ελέγχου και παρακίνησης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, να το οδηγήσει στην αυτονομία, την ανεξαρτησία και τη μάθηση (Mercer, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός της εκτίμησης, σε κάθε βήμα, του επιπέδου εξέλιξης του μαθητή όπως και των ικανοτήτων του και η ενίσχυση τους μέσω διεργασιών κοινωνικής μάθησης. Δραστηριότητες όπως παραμύθια, μαγειρική, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια στον υπολογιστή, καλλιεργούν τις δεξιότητες ζωής, χωρίς να γίνονται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο (Γκλιαου-Χριστοδούλου, χ.χ.)

Οι Ashdown & Bernard (2012) υποστηρίζουν πως τα νήπια βελτιώνουν την κοινωνική και συναισθηματική τους κατάσταση και μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και να ανεβάσουν την σχολική τους επίδοση, μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και ανταπόκρισης και ενθάρρυνσης των δασκάλων. Έτσι, το Νηπιαγωγείο έχει τη δυνατότητα να μετουσιωθεί σε χώρο θετικής ανάπτυξης και ολόπλευρης εξέλιξης του παιδιού, οξύνοντας την προσοχή και την αντίληψη, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και βελτιώνοντας τη γνωστική ικανότητα και την επεξεργασία νέων πληροφοριών. Όλα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα σε ένα κλίμα καλλιέργειας αυτοπεποίθησης, ασφάλειας και απουσίας φόβου της αποτυχίας και άγχους της επίκρισης.

2. Το Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής Ευ Ζην στην Προσχολική Εκπαίδευση, 'Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων'

2.1 Τίτλος Προγράμματος: Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων

2.2 Χρονική διάρκεια: 10 εργαστήρια διάρκειας 40 λεπτών το καθένα

2.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων: Μαθητές Προσχολικής Εκπαίδευσης ηλικίας 4 – 6 χρόνων.

2.4 Σύντομη Περιγραφή του Προγράμματος:

Μέχρι το τέλος του νηπιαγωγείου, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν:

- ότι η ψυχική ευεξία είναι φυσιολογικό κομμάτι της καθημερινής ζωής, όπως είναι και η σωματική υγεία
- ότι υπάρχει ένα φυσιολογικό εύρος συναισθημάτων (π.χ. ευτυχία, θλίψη, θυμός, φόβος, έκπληξη, νευρικότητα) που βιώνουν όλοι οι άνθρωποι σε διαφορετικές εμπειρίες και καταστάσεις
- ότι είναι καλό να αναγνωρίζουν και να μιλούν για τα συναισθήματά τους
- πώς οι άνθρωποι επιλέγουν και κάνουν φίλους
- ότι σημαντικές είναι οι φιλίες που μας κάνουν να νιώθουμε χαρούμενοι και ασφαλείς
- τη σημασία του αυτοσεβασμού και πώς αυτό συνδέεται με την ευτυχία τους.

Το παρόν Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής και Ευ Ζην , αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συναισθηματική επίγνωση, η απόκτηση ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά και η ενσυναίσθηση και συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου (Ζγαντζούρη & Πουρκός, 1997; Cole & Cole, 2001). Μέσω της ελκυστικότητάς του σε επίπεδο ενδιαφέροντος και ώθησης σε ενεργητική συμμετοχή και καλλιέργεια της φαντασίας , επιτρέπει στους μαθητές, υπό την οπτική της θετικής ψυχολογίας (Σταλίκας, 2020; Γαλανάκης & Σταλίκας, 2017; Συλλογικό, 2011), να συμμετάσχουν με ενδιαφέρον , δημιουργικότητα, θετική προαίρεση και αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 1987), ώστε να αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Το πρόγραμμα εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο εξυπηρετώντας τους γενικούς και επιμέρους στόχους τους . Συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών , μέσω παιδαγωγικών τεχνικών και βιωματικών πρακτικών , οι οποίες ανταποκρίνονται στα αναπτυξιακά γνωρίσματα , τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας . Εναρμονίζεται επίσης , με τις αρχές και τη στοχοθεσία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα οποία επιδιώκουν την πρόληψη και αγωγή της υγείας των

μαθητών μέσα από διαδικασίες ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, με απώτερο στόχο την προαγωγή της κοινωνικο-συναισθηματικής τους υγείας και του ευ ζην τους.

Η/ο εκπαιδευτικός καθιστά προσβάσιμο στους μαθητές του το αφετηριακό οπτικοακουστικό υλικό, το πρωτότυπο παραμύθι ‘Οι Δύο Φίλοι’ και το σχετικό video (<https://drive.google.com/file/d/12WSO0YHVNIoCDxTF2X32pSACIXNnie1m/view?usp=sharing>) και μέσω των σαφών οδηγιών και βημάτων του προγράμματος τους καθοδηγεί στην βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση.

Η αποτίμηση του προγράμματος μεθοδεύεται με ερωτηματολόγιο προς τους /τις εκπαιδευτικούς (https://drive.google.com/file/d/1njfUwqawOD6umZ8uv2DjZvOU7V_MCNHu/view?usp=sharing).

2.5 Σκοπός του Προγράμματος

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η κοινωνικο-συναισθηματική ενδυνάμωση μαθητών 4-6 ετών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, με την αρωγή, τον συντονισμό και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, το εν λόγω Πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων των μαθητών προσχολικής ηλικίας και στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων ζωής όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η οριοθέτηση των συναισθημάτων, μέσα από βιωματική, ανακαλυπτική, δημιουργική ενασχόληση και εκπαίδευση. Τέλος, στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στοχαστικής, αναστοχαστικής, κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης, της ικανότητας επομένως του συλλογίζεσθαι στα παιδιά (Lipman, 2003: 2004).

Όσο σημαντικό είναι να προσδιορίσει κανείς ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες ζωής που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί, εξίσου σημαντικές είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η επίτευξη των στόχων μεθοδεύεται μέσα από την παραμυθική αφήγηση, τη δράση, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις ενέργειες και τη στάση των ηρώων (Πέτρος, Μάρκος), και την ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες του παραμυθιού. Οι μικροί μαθητές /τριες καθοδηγούνται προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μέσω προτάσεων ενεργητικής, βιωματικής, δημιουργικής ενασχόλησης και έκφρασης μέσω κατασκευών, παιχνιδιών ρόλων και εικαστικών δημιουργιών. Οι μαθητές ταυτίζονται και συνδέονται με τους πρωταγωνιστές του παραμυθιού και μέσω μίας ενεργητικής και ανακαλυπτικής διαδικασίας, αναπτύσσουν δεξιότητες και φέρνουν συναισθήματα στην επιφάνεια.

Το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση και η σύνδεση με τους παραμυθικούς ήρωες λειτουργούν ως μοχλοί απελευθέρωσης και χαλάρωσης ώστε το παιδί να εκφράσει ιδέες, συναισθήματα και προβληματισμούς χωρίς το άγχος της ‘υπερέκθεσής’ του μπροστά στους συμμαθητές και την/τον εκπαιδευτικό του. Ενθαρρύνεται να συζητήσει, να κάνει ερωτήσεις,

να αναρωτηθεί για τα προβλήματα των ηρώων και να προβληματιστεί πάνω σε ενδεχόμενες λύσεις. Αισθάνεται και μπαίνει στη θέση του ‘άλλου’. Συγκινείται και βιώνει τα συναισθήματα των ηρώων καλλιεργώντας τις ενσυναισθητικές του δεξιότητες . Η υλοποίηση ενός προγράμματος μέσω δραματοποίησης ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι πρωτότυποι και εκφραστικοί χρησιμοποιώντας τη δημιουργική τους στην επίλυση ενός προβλήματος. Η δραματοποίηση είναι μια μορφή τέχνης που προϋποθέτει τόσο αμοιβαία συνεργασία μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η δραματοποίηση ωθεί τους μαθητές να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και να πιστεύουν στις δυνατότητές τους, συμβάλλει στη εξοικείωση με το πρόγραμμα και αυξάνει την ανάγκη για γνώση εκτός του στενού πλαισίου ενός σχολικού προγράμματος. Με τη χρήση της δραματοποίησης στη διδακτική διαδικασία, δεν αναμένεται μια δραματική ερμηνεία εκ μέρους των μαθητών. Ο στόχος είναι, μέσω μιας σειράς σύντομων αυτοσχεδιασμών, να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη και αυτοπεποίθηση, χρήσιμες σε ρεαλιστικές συνθήκες αντιμετώπισης προβλημάτων. Η αξιοποίηση της δραματοποίησης ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι δημιουργικοί στην επίλυση ενός προβλήματος. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της άμεσης εμπειρίας διαφορετικών καταστάσεων και της δυνατότητας εναλλαγής χαρακτήρων, επιτυγχάνουν να εκφράσουν τη δημιουργική τους ικανότητα. Η ουσία της δραματοποίησης είναι δράσεις προσανατολισμένες στην βιωματική μάθηση μέσω θεατρικών μεθόδων και τεχνικών.

Οι μαθητές είναι σε θέση να συζητήσουν ευκολότερα θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία, όταν αισθάνονται αποστασιοποιημένοι. Εάν, για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες, μπορεί να αισθάνονται έντονα συναισθήματα που εμποδίζουν την ικανότητα να μάθουν ή να αντλήσουν γνώσεις από το παράδειγμα. Είναι επομένως ασφαλέστερο και πιο αποτελεσματικό να βοηθάμε τους μαθητές να σκέφτονται για κάποιον άλλο αντί για εαυτό τους. Κάποιον που ‘τους αρέσει’, για παράδειγμα, ένα παιδί ή ένα άτομο της ηλικίας τους, που πηγαίνει σε ένα σχολείο σαν το δικό τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές κερδίζουν περισσότερα από τη συζήτηση μέσω ερωτήσεων όπως ‘τι θα μπορούσαν να σκεφτούν , να νιώσουν , να κάνουν ;’ Μαθαίνουν να δίνουν συμβουλές σε άλλους , παίζοντας τον ρόλο του φίλου , του αδελφού , του συμμαθητή , της μαμάς. Μέσω του αναστοχασμού και της συζήτησης πάνω στα συναισθήματα, της πρόκλησης ενσυναισθητικών αντιδράσεων και την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων των ηρώων , οι μαθητές απαντούν σε ερωτήματα που αφορούν και στη δική τους ζωή . Έτσι, βιώνοντας τα συναισθήματα του ‘άλλου’, οι μαθητές /τριες μπορούν να φτάσουν στη καλλιέργεια ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

3. Εφαρμογή

3.1 1ο Εργαστήριο Ευαισθητοποίηση

3.1.1 Πρώτη γνωριμία με τα συναισθήματα

Τα παιδιά επιλέγουν το καθένα μία κάρτα που απεικονίζει κάποιο πρόσωπο που εκφράζει βασικά συναισθήματα. Μέσω ερωτήσεων τα παιδιά περιγράφουν τι αισθάνεται το πρόσωπο στην εικόνα τους μαντεύοντας το συναίσθημα. Κατασκευάζουν πίνακα αναφοράς με τα συναισθήματα των καρτών και το αναρτούν στην τάξη.

3.1.2. Ώρα για παιχνίδι

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά μπαλάκια του πινγκ πονγκ και τα παιδιά τα ζωγραφίζουν με χαρούμενα και λυπημένα πρόσωπα. Τα σκορπίζει στη μέση της αίθουσας. Στην άκρη της αίθουσας υπάρχουν δύο κουτιά. Με το χτύπημα του ταμπουρίνου τα παιδιά προσπαθούν να βάλουν στο κίτρινο κουτί τα χαρούμενα μπαλάκια και στο μπλε τα λυπημένα.

3.2 2ο Εργαστήριο Εισαγωγή στο Πρωτότυπο Παραμύθι ‘Οι δύο φίλοι’

3.2.1 Αν η φιλία ήταν... θα ήταν...

Τα παιδιά κάθονται σε μαγικό κύκλο και ο/η εκπαιδευτικός τους διαβάζει το παραμύθι ‘Οι δύο φίλοι’. Δίνει σε κάθε παιδί το ‘ξύλο που μιλάει’ όπου το κάθε παιδί απαντά στο ερώτημα αν η φιλία ήταν ένα ζώακι, τι ζώακι θα ήταν; Ή αν η φιλία ήταν ένα σάντουιτς ποιο θα ήταν, για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να διερευνήσει εμπειρίες των παιδιών.

Το ‘ξύλο που μιλάει’ το χρησιμοποιούν πολλές ιδιάνικες φυλές ώστε να έχουν όλα τα μέλη της φυλής την ευκαιρία να πουν την γνώμη τους και να μιλήσουν με τη σειρά στον κύκλο για να ακουστούν. Όποιος κρατά το ξύλο έχει το λόγο δίνοντάς το στον επόμενο, κυκλικά. Αν κάποιος δε θέλει να μιλήσει το δίνει στον επόμενο. Σημαντικό στην δραστηριότητα αυτή είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν μόνο αν κρατούν το ‘ξύλο που μιλάει’ κι έτσι οι άλλοι θα το ακούν, θα το σέβονται και θα μάθουν να ακούνε και τα ίδια τι έχουν να πουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να γίνουν, δηλαδή, καλοί ακροατές. Αφού χωριστούν σε ομάδες, τα παιδιά φτιάχνουν την αφίσα του καλού φίλου στέλνοντας τα δικά τους μηνύματα με αφορμή από το παραμύθι. Επίσης συνεργάζονται και φέρνουν υλικά από το σπίτι τους και φτιάχνουν σάντουιτς προσφέροντάς το στον φίλο τους.

3.2.2 Τι είμαι;

Στον μαγικό κύκλο το κάθε παιδί επιλέγει ένα θετικό επίθετο που νιώθει ότι το χαρακτηρίζει ως πρόθεμα στο όνομά του πχ. Είμαι ο χαρούμενος Μάρκος. Όταν τελειώνει του δίνουμε μια κόκκινη κάρτα. Στο τέλος δείχνοντας την κάρτα του το παιδί προσπαθούμε να θυμηθούμε πως είχε προσδιοριστεί.

Η ίδια δραστηριότητα τώρα, με το παιδί να παρουσιάζει κάποια αρνητικά στοιχεία του εαυτού του πχ. Είμαι ο Μάρκος και πολλές φορές θυμώνω! Κάθε παιδί αναφέρει τι βλέπει στον φίλο του είτε θετικά είτε αρνητικά και γίνεται σύγκριση λεγομένων και εντοπισμός στοιχείων που ανέφεραν οι άλλοι συμμαθητές και το ίδιο το παιδί δεν είχε παρατηρήσει. Έτσι, θα διαπιστώσει αν πολλοί συμμαθητές του ανέφεραν πολλά θετικά στοιχεία ή ενδεχομένως λιγότερα αρνητικά.

Κάθε παιδί γράφει σε Φύλλο Εργασίας <https://drive.google.com/file/d/1ccO5JdpIIbvTOwNBJS4AjOemlzsnpGGr6/view?usp=sharing> τι το πληγώνει, τι το θυμώνει, τι το κάνει χαρούμενο, τι το φοβίζει και γίνεται συζήτηση στην τάξη πάνω στα συναισθήματά τους και εντοπισμός κοινών συναισθημάτων για όλα τα παιδιά. Σε επόμενη φάση, μέσα στο παραμύθι μας, αναλύουν τα συναισθήματα του Μάρκου και του Πέτρου όπως : τι τον θυμώνει, τι τον κάνει χαρούμενο, τι τον φοβίζει.

3.3 3ο Εργαστήριο Αναγνώριση συναισθημάτων

3.3.1 Προσωπική βαλίτσα

Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές το βίντεο του παραμυθιού (<https://drive.google.com/file/d/12WSO0YHVNIoCDxTF2X32pSACIXNnie1m/view?usp=sharing>) και οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις όπως:

Τι είναι αυτό που έκανε ο Πέτρος κι ο Μάρκος και έφερνε σε δύσκολη θέση τους άλλους συμμαθητές τους ή τι είναι αυτό που έκανε ο Μάρκος και στενοχωρούσε τον Πέτρο;

Στη συνέχεια το κάθε παιδί στο μαγικό κύκλο κρατώντας το ‘ξύλο που μιλάει’ απαντά στην ερώτηση του/της εκπαιδευτικού: Τι είναι αυτό που κάνουν οι άλλοι και τα φέρνει σε δύσκολη θέση ή τα κάνει να αισθάνονται φόβο, λύπη ή ντροπή; Γίνεται καταγραφή των απαντήσεών τους. Εν συνεχεία, κατασκευάζουν την προσωπική τους βαλίτσα όπου μέσα σε αυτήν θα επιλέξουν συναισθήματα - εκφράσεις που θα τα βοηθήσουν σε δύσκολες καταστάσεις. Μπορούν να τα ζωγραφίσουν ή να τα γράψουν.

3.3.2. Μα τι είναι αυτή η αγάπη;

Στο παραμύθι μας η δασκάλα είπε στους μαθητές της τάξης ‘αγάπη είναι η αξία που κάνει καλύτερες τις σχέσεις όλων των ανθρώπων κι ότι μας δείχνει τον δρόμο για να είμαστε συμπονετικοί, ευγενικοί και με κατανόηση για τους άλλους συμμαθητές και φίλους μας’.

Επίσης, οι γονείς του Μάρκου του είπαν ότι ‘αγάπη για τους άλλους σημαίνει ότι θέλω το καλό τους κι όχι να τους στενοχωρώ με πλάκες που δε θέλουν’.

Τα παιδιά συζητούν τι σημαίνει για αυτά αγάπη, τι αγαπούν πιο πολύ, τι συναισθήματα τους προκαλεί η αγάπη και φτιάχνουν το λεξικό της αγάπης το οποίο αναρτούν στην τάξη τους (<https://drive.google.com/file/d/1oXWnzh57luUetzPiOTFjczGo3O3Gmi79/view?usp=sharing>).

3.3.3 Ωρα για κατασκευές

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κατασκευάζουν φατσούλες χαρούμενες και λυπημένες σε χάρτινα πιάτα για το δέντρο της τάξης τους. Η κάθε ομάδα χρησιμοποιεί τις φατσούλες που έφτιαξε για να τις τοποθετήσει στο δέντρο της τάξης. Ένα μεγάλο δέντρο από χαρτόνι ή χαρτί του μέτρου το οποίο τοποθετείται στον τοίχο. Οι καρποί του είναι οι φατσούλες στα χάρτινα πιάτα οι οποίες είναι χαρούμενες ή λυπημένες ανάλογα με τα συναισθήματα κάθε παιδιού.

3.4 4ο Εργαστήριο Αναγνώριση συναισθημάτων-Εμβάθυνση

3.4.1 Κύματα

Κάθε συναίσθημα είναι όπως το κύμα της θάλασσας που έρχεται, κορυφώνεται, κάνει θόρυβο, ηρεμεί, χάνεται. Όπως τα κύματα διαδέχονται το ένα το άλλο, έτσι γίνεται και με τα συναισθήματά μας. Επιλέγουμε με ποια συναισθήματα θέλουμε να παίζουμε και καταγράφουμε τη σειρά τους. Τα παιδιά κρατούν ένα γαλάζιο πανί και το κουνούν σύμφωνα με τα συναισθήματα που έχουν διαλέξει πχ Με τον θυμό το κουνούν θυμωμένα, για την χαρά κάνουν ζοηρές κινήσεις προσέχοντας το ένα το άλλο, για την λύπη κινούνταιπολύ αργά διότι θέλουν παρηγοριά.

Στην επόμενη φάση ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τα συναισθήματα του Μάρκου και του Πέτρου, της Ειρήνης, της δασκάλας, του Γιάννη, του Διευθυντή, των γονιών τους και μετά πάλι όλης της τάξης. Τα παιδιά δημιουργούν κύματα ανάλογα τα συναισθήματα που έχουν αναφερθεί κι έχει καταγράψει ο/η εκπαιδευτικός.

3.4.2 Επιτραπέζιο παιχνίδι των συναισθημάτων

Επιτραπέζιο παιχνίδι με εικόνες από το παραμύθι ‘Οι δύο φίλοι’ με τους εξής κανόνες: όταν το πιόνι φτάνει σε θετικά συναισθήματα τα οποία έχουν αποδοθεί με ανοιχτά χρώματα, παίζει ο παίχτης 2 φορές. Αν όμως πέφτει σε αρνητικά συναισθήματα που έχουν βαφτεί με σκούρα χρώματα (που πρέπει να τα δουλέψουμε μέσα μας και να τα μετατρέψουμε σε καλά) χάνει ο παίχτης τη σειρά του και περιμένει στη θέση του. Νικητής ο παίχτης που θα φτάσει πρώτος στη φιλία.

3.5. 5ο Εργαστήριο Ενσυναίσθηση

3.5.1 Αόρατος ανιχνευτής σκέψεων

Ο/η εκπαιδευτικός κρατά ένα ταμπουρίνο που θα είναι ο αόρατος ανιχνευτής σκέψεων. Όταν το χτυπά μια φορά τα παιδιά θα κάνουν ευχάριστες σκέψεις κι όταν το χτυπά δύο φορές θα κάνουν δυσάρεστες σκέψεις. Στη συνέχεια δίνει ο/η εκπαιδευτικός τον ανιχνευτή σκέψεων σε ένα παιδί όπου επιλέγει πόσες φορές θα τον χτυπήσει. Τα παιδιά μαντεύουν αν η σκέψη είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη και το παιδί την αποκαλύπτει, αν επιθυμεί.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει μια ενέργεια ή κατάσταση του Μάρκου και του Πέτρου και τα παιδιά μαντεύουν την σκέψη των ηρώων ενώ ο αόρατος ανιχνευτής σκέψεων την αποκαλύπτει. Επομένως, σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά μαντεύουν μέσω των ενεργειών των δύο φίλων τι σκέψη κάνουν.

3.5.2 Ένα πλαστικό μπουκάλι με νερό

Τα παιδιά φαντάζονται ότι ο εαυτός τους είναι ένα πλαστικό μπουκάλι με νερό. Όταν το μπουκάλι τους είναι γεμάτο νερό αισθάνονται όμορφα. Κάθε φορά όμως που κάποιος λείει κάτι αρνητικό ή κάνει κάτι άσχημο σε αυτούς τότε είναι σαν να ανοίγει μία τρύπα στο μπουκάλι και το νερό αρχίζει να χύνεται λίγο λίγο. Φτιάχνουμε το μπουκάλι της τάξης που γεμίζει τρύπες από τη συμπεριφορά του Μάρκου και του Πέτρου. Προβληματίζονται πως θα κλείσουν αυτά τα ανοίγματα κι αν αναφέρονται οι λύσεις μέσα στο παραμύθι. Σε επόμενη φάση τα παιδιά αναφέρονται σε τρύπες του δικού τους μπουκαλιού και οι υπόλοιποι συμβουλεύουν για το πώς θα κλείσουν αυτά τα ανοίγματα και θα αισθανθεί καλύτερα ο φίλος τους.

3.6 6ο Εργαστήριο Ενσυναίσθηση - Εμβάθυνση

3.6.1 Ώρα για επικοινωνία

Οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του άλλου και τον κατανοούν. Θα επικοινωνήσουν και θα εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μιλώντας στον πρώτο ενικό (1^ο ενικό) διότι ο τρόπος αυτός δεν προκαλεί τόσο έντονες αντιδράσεις όσο αν μιλούσαμε στο δεύτερο ενικό.

Στο παραμύθι μας, κάθε μαθητής επικοινωνεί και λέει την πρότασή του στην αντίστοιχη κούκλα. Για παράδειγμα, δε συμφωνώ Πέτρο μαζί σου που έκοψες την ζωγραφιά της Ειρήνης γύρω γύρω διότι έτσι κατέστρεψες το έργο της παρά τη θέλησή της.

Τα παιδιά τώρα εκφράζουν δικά τους παράπονα από ενέργειες συμμαθητών τους. Επικοινωνούν μαζί τους χρησιμοποιώντας τον πρώτο ενικό κι εξηγώντας τους τον λόγο που δεν συμφωνούν μαζί τους.

Γράφουμε και ζωγραφίζουμε τα βήματα της επικοινωνίας:

Κοιτάζω τον άλλο στα μάτια και του μιλάω

Απευθύνομαι στο κατάλληλο πρόσωπο για κάθε θέμα

Εκφράζω με σαφήνεια και ειλικρίνεια αυτό που θέλω

Ακούω τον άλλο και προσπαθώ να καταλάβω τι νιώθει

Προσπαθώ να εκφράσω ακριβώς αυτό που νιώθω

Διαλέγω την κατάλληλη στιγμή και τον κατάλληλο χώρο

Προσοχή: Κάποια μυστικά που μπορεί να σε βάζουν σε κίνδυνο είναι καλό να τα λες στους γονείς σου ή και στην δασκάλα σου.

3.6.2 Ακούω τον φίλο μου

Τα παιδιά έχουν επιλέξει κάποιον φίλο τους και κρατούν μουσικά όργανα. Αρχίζει μια μουσική συζήτηση – αυτοσχεδιασμός μεταξύ του κάθε ζευγαριού. Στην αρχή συζητούν φιλικά, στη συνέχεια μπορεί να διαφωνούν, υψώνοντας τον τόνο των μουσικών οργάνων, προσπαθώντας ο ένας να ξεπεράσει τον άλλο. Μόλις ακουστεί καμπανάκι ηρεμούν και συζητούν τα συναισθήματά τους και αν τους άρεσε αυτός ο τρόπος επικοινωνίας.

Τα παιδιά αναφέρουν ποιον φίλο τους θεωρούν ξεχωριστό και γιατί είναι ξεχωριστός αυτός ο φίλος. Στην συνέχεια, σε ζευγάρια, ο ένας μαθητής μιλάει στον άλλο για το αγαπημένο του ζώο ή κάτι άλλο. Ο ένας μόνο ακούει όσο μιλά ο συμμαθητής του γεμάτος αγάπη και ηρεμία. Στη συνέχεια γίνεται αλλαγή ρόλων.

Γίνεται σύγκριση των δύο δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές αναφέρουν πότε επικοινωνήσαν καλύτερα με τον φίλο τους, τον λόγο και τα συναισθήματά τους.

Σε Φύλλο Εργασίας ζωγραφίζουν τον φίλο τους (<https://drive.google.com/file/d/1wD96Xrxoum4HXrFCmIhtSMjgI1BkzUz/view?usp=sharing>).

3.7. 7ο Εργαστήριο Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

3.7.1 Τρύπες

Οι τρύπες είναι αντιδραστικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν δυσκολίες στον εαυτό μας και στους άλλους. Στο παραμύθι μας ο Μάρκος κι ο Πέτρος έχουν ενοχλητική συμπεριφορά προς τους άλλους και προς την δασκάλα τους. Πολλές φορές ο Πέτρος δεν αισθάνεται άνετα με τις ‘τρύπες’ αυτές ενώ ο Μάρκος δυσκολεύεται περισσότερο να τις εντοπίσει. Οι ‘τρύπες’ αυτές στενοχωρούν τους συμμαθητές τους, η δασκάλα δεν μπορεί πολλές φορές να κάνει το μάθημά της, παρουσιάζονται έτσι προβλήματα και δυσκολίες.

Τα παιδιά δημιουργούν κάτω στο δάπεδο ‘τρύπες’ είτε ζωγραφίζοντάς τις είτε κατασκευάζοντάς τις με χαρτόνι. Όλοι οι μαθητές κινούνται γύρω από τις τρύπες με το ρυθμό της μουσικής που ακούν. Στόχος είναι να μην πέσουν μέσα στις τρύπες και να επιλέγουν διαφορετικό δρόμο, δηλαδή νέο τρόπο ανταπόκρισης και συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, δημιουργούν δύο κούκλες, τον Μάρκο και τον Πέτρο. Ο/Η εκπαιδευτικός αφηγείται το παραμύθι και τα παιδιά τοποθετούν τις κούκλες ανάλογα με τον δρόμο που επιλέγουν μέσα στις τρύπες. Εξασκούνται στην εύρεση λύσεων και νέων τρόπων ώστε οι δύο φίλοι (Μάρκος και Πέτρος) να μην πέσουν μέσα στις τρύπες. Τι προτείνουν σε κάθε δυσκολία που παρουσιάζεται από τη συμπεριφορά των δύο φίλων; Τι έχουν να τους συμβουλέψουν; Ζωγραφίζουν νέους δρόμους γύρω από τις τρύπες και προτείνουν λύσεις αλλαγής συμπεριφοράς τους κάθε φορά αλλάζοντας την αρχική μορφή του παραμυθιού (<https://drive.google.com/file/d/1ANUiIPjGoU77tLFDNwwGp0-dJ9J7fIQK/view?usp=sharing>) και (https://drive.google.com/file/d/1RdS2GqpV_BxQL6MifRGHLGFbEtqQR9Nv/view?usp=sharing)

3.7.2 Τρύπες και δρόμοι

Αφηγούμαστε την ιστορία ‘Αυτοβιογραφία σε σύντομα κεφάλαια’ της Portia Nelson (1993).

Στη συνέχεια, η/ο εκπαιδευτικός χωρίζει ένα χαρτί του μέτρου στα δύο, όπου στο ένα μέρος θα γίνει η καταγραφή της συμπεριφοράς του ενός φίλου πχ του Μάρκου και στο άλλο μέρος του Πέτρου ανάλογα το κεφάλαιο της ιστορίας. Σημειώνουμε το συναίσθημα του ήρωα, τις σκέψεις του, το αν επέλεξε κατάλληλο δρόμο, το αν έπεσε στην τρύπα. Το ίδιο γίνεται και για τον άλλο ήρωα. Τρύπα είναι οι συνηθισμένες αντιδράσεις μας που συνδέονται με αρνητικές σκέψεις και δημιουργούν δυσκολίες. Δρόμος είναι η δημιουργική λύση, η αλλαγή συμπεριφοράς, η αποφυγή της δυσκολίας.

3.8 8ο Εργαστήριο Αλληλεγγύη

3.8.1 Θα το μοιραστείς;

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει από ένα μπισκότο σε κάθε δύο παιδιά που κάθονται στον μαγικό κύκλο. Όσα παιδιά δεν πήραν μπισκότο σηκώνουν τον χέρι τους. Ζητούμε από τα παιδιά που έχουν μπισκότα να προτείνουν λύσεις για το τι μπορούν να κάνουν ώστε οι φίλοι τους να έχουν κι αυτοί μπισκότο.

3.8.2 Το πλοίο επιστρέφει στο λιμάνι

Ένας μαθητής παίρνει το ρόλο του καραβιού που επιστρέφει στο λιμάνι. Αρχίζοντας το παιχνίδι θα σταθεί σε μια από τις άκρες τις αίθουσας και ο/η εκπαιδευτικός θα του δέσει τα μάτια. Οι υπόλοιποι μαθητές, σκορπίζουν μέσα στο χώρο, αναπαριστώντας τις σημαδούρες, που το πλοίο πρέπει να αποφύγει για να φτάσει στο λιμάνι που είναι η άλλη άκρη της αίθουσας. Για να πλεύσει χωρίς συγκρούσεις, κάθε ‘σημαδούρα’ εκπέμπει έναν ήχο, με την ίδια ένταση: οι πιο απομακρυσμένες από το λιμάνι εκπέμπουν ήχους βαρείς και οι πιο κοντινές ήχους οξείς. Στόχος οι φίλοι να βοηθήσουν όσο μπορούν καλύτερα το καράβι να φτάσει στο λιμάνι. Αν το ‘καράβι’ προσκρούσει σε μια σημαδούρα, πρέπει να δώσει το ρόλο σε άλλο φίλο του.

3.9 9ο Εργαστήριο Ψυχική ενδυνάμωση

3.9.1 Ένας φίλος βοηθός

Κάθε εβδομάδα τα παιδιά ορίζουν έναν φίλο βοηθό και μαζί κάνουν όμορφα και δημιουργικά πράγματα όπως: παίζουν μαζί, κατασκευάζουν κάτι μαζί, ζωγραφίζουν, εξερευνούν, παρηγορούν, συμβουλεύουν. Σε αυτόν τον φίλο που έχουν επιλέξει δείχνουν το ενδιαφέρον τους και αποφασίζουν με ποιο τρόπο θα περάσουν όμορφα μαζί κάνοντας κάτι ξεχωριστό γι’ αυτόν, μικρές χειρονομίες όπως κάποια κάρτα, ζωγραφίζοντάς του κάτι, βοηθώντας τον σε κάποια δυσκολία του, μοιράζοντας το κολατσιό τους. Γίνεται καταγραφή των σκέψεών τους και υπογράφουν. Τα παιδιά έτσι συνειδητοποιούν ότι με τον καλό φίλο μοιράζεσαι ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές και ανταλλάσσεις μυστικά. Είναι φυσικό να υπάρξουν δύσκολες στιγμές σε μία φιλία αλλά με τη σωστή επικοινωνία και έκφραση των συναισθημάτων μπορούν να αντιμετωπιστούν. Μερικές φορές είναι δύσκολο να αντισταθείς σε έναν φίλο σου που προσπαθεί να σε πείσει για κάτι που εσύ ο ίδιος δε θέλεις να κάνεις (αναφορά στον Πέτρο του παραμυθιού μας που ο Μάρκος του έλεγε δε σε έχω φίλο και είχε θυμώσει κι έτσι ο Πέτρος τον ακολουθούσε στις πράξεις του). Θυμήσου: Όταν αισθάνεσαι πίεση ή στενοχώρια από μία ενέργεια φίλου σου οι σωστοί φίλοι δε σε εγκαταλείπουν επειδή δεν τους ακολουθείς σε όλα όσα ζητούν. Οι καλοί φίλοι σε σέβονται για αυτό που είσαι. Όσο περισσότερο εμπιστεύεσαι τον εαυτό σου τόσο λιγότερη πίεση θα δεχτείς.

3.9.2 Οι παροιμίες της φιλίας

Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά κάρτες με παροιμίες για τη φιλία, γίνεται συζήτηση για το περιεχόμενό τους και κατόπιν τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ζωγραφίζουν την παροιμία που θα επιλέξουν σε χαρτί του μέτρου. Στο τέλος γίνεται παρουσίαση του έργου τους, ανά ομάδες, στην ολομέλεια της τάξης.

3.10 10ο Εργαστήριο Ψυχική ενδυνάμωση - Ολοκλήρωση

3.10.1 Η ονειροπαγίδα του Πέτρου

Η ονειροπαγίδα είναι ινδιάνικο έθιμο που χρησιμοποιούσαν οι Ινδιάνοι για να διώχνουν τους εφιάλτες. Τα παιδιά αναφέρουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του Πέτρου αναφορικά με τη συμπεριφορά του φίλου του Μάρκου που να τον στενοχωρεί. Αποφασίζουν να τον βοηθήσουν και να φτιάξουν μια ονειροπαγίδα που θα διώξει τα άσχημα συναισθήματα του Πέτρου γράφοντάς του συμβουλές που πρέπει να ακολουθήσει τόσο για τον ίδιο όσο και το πώς να βοηθήσει τον φίλο του τον Μάρκο. Έτσι, με την ονειροπαγίδα, ο Πέτρος θα κοιμάται πιο ήσυχος και ήρεμος πια τα βράδια.

3.10.2 Παγώστε κι επαναλάβετε

Τα παιδιά δραματοποιούν το παραμύθι, χρησιμοποιώντας την τεχνική του ‘παγώματος’ της εικόνας. Στην τεχνική ‘Παγώστε κι επαναλάβετε’ οι ηθοποιοί επαναλαμβάνουν πράξεις ή λόγια τους σε μια σκηνή διαμάχης αντικαθιστώντας τα με λόγια και πράξεις αγάπης.

4. Επισημάνσεις –Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες τάσεις προσέγγισης της εκπαίδευσης , απαιτούν συνδυασμό μόρφωσης και ευημερίας και προετοιμασία των μαθητών μέσα από Δεξιότητες Ζωής όπως η ψυχική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, η αισιοδοξία και η κριτική σκέψη. Βασικός στόχος παραμένει να κατανοήσει το νεαρό άτομο πως αναπτύσσεται , πως μπορεί να βελτιωθεί και να ανακαλύψει πώς μπορεί να προσαρμοστεί και να αναπτύξει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να ανταπεξέλθει σε κάθε δυσκολία (Sheldon & King, 2011). Όπως συμβαίνει με οποιαδήποτε ανάπτυξη δεξιότητας, όσο νωρίτερα αρχίσει η εκπαιδευτική παρέμβαση, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι.

Τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο μαθαίνουν εμπειρικά , μέσα από δραστηριότητες βιωματικής και ολιστικής μάθησης. Η διδασκαλία μπορεί να είναι ευέλικτη , διαθεματική και να διαμορφώνεται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (Reyes et al., 2012). Η έλλειψη συγκεκριμένης ύλης που πρέπει να διδαχθεί καθώς και αυστηρού προγράμματος , ευνοεί την εισαγωγή στην προσχολική τάξη , νέων μεθόδων και τεχνικών σε που μπορούν να

ενισχύσουν την κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Το πρόγραμμα καλλιέργειας Δεξιοτήτων Ζωής και Ευ Ζην ‘Ο Πέτρος και η μάχη των συναισθημάτων’ σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της προαγωγής της ψυχικής και κοινωνικής υγείας και ευεξίας των μαθητών , αξιοποιώντας τεχνικές κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών του Νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις γνωστικές και αντιληπτικές τους δεξιότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Μέσω παραμυθικής αφήγησης, οπτικοακουστικής απεικόνισης και δημιουργικών δραστηριοτήτων και βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων, φιλοδοξεί να συμβάλει στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία , η σύνδεση, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση , αξιοποιώντας τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση η οποία είναι η πλέον κατάλληλη προσέγγιση για τους μαθητές Νηπιαγωγείου. Ως μία ολοκληρωμένη και δομημένη πρόταση, μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως επίσης και στα πλαίσια ενός προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας. Τέλος, η αξιολόγηση του προγράμματος διενεργείται μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adler, A. (2017). Positive education: Educating for Academic success and for a fulfilling life. *Papeles del Psicologo. Vol. 38(1)*, pp. 50-57
- Ashdown, D. & Bernard, M. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning skills benefit the Social-Emotional Development, well-being, and academic achievement of young children? *Early childhood educational Journal. Vol.39 (6)*, 397-405. Doi: 10.1007s10643-011-0481-x
- CASEL- (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). Casel Guide: Pre-School and Elementary edition. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>
- Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg
- Deci E. & Ryan R. (2000). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.
- Faure, G. & Lascar, S.(1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Garcia, E & Weiss, E. (2016). *Making whole-child education the norm*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Landy, R. J. (2009). Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson, & R. Emunah (Eds.). *Current approaches in drama therapy* (pp. 65– 88). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers.

- Landy S. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Life Skills for Europe (2018). Retrieved from <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/>
- Lipman M. (2004). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. (Μτφ. Σαλαμάς, Γ). Αθήνα: Πατάκης.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nelson, P. (1993). *Αυτοβιογραφία σε σύντομα κεφάλαια* Ανακτήθηκε από: <https://www.nefeli-culture.gr/blog/item/142-mia-aftoviografia-se-5-syntoma-kefalala>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Smith, C. A. (2005). *Δραστηριότητες για την ανάπτυξη του Κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα στον Νηπιαγωγείο*. (Μτφ. Μαρκοζάνε, Ε.) Αθήνα: Σαββάλας
- Thompson. R. (1994). Emotion Regulation: A theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for research in Child Development, 59* (2-3). 25- 52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x · Source: PubMed
- UNICEF (2012). *Global Evaluation of Life skills Education Programmes*. Evaluation Report. Evaluation Office. United Nations Children’s Fund, New York:2012
- Waters, L. (2014). *A love of Ideas*. Published by Future Leaders (www.futureleaders.com.au)
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing, 8*(1), 1- 17. doi:10.5502/ijw.v8i1.588
- WHO (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Programme on Mental Health*, MNH/PSF/93.7 A Rev.2 Geneva: World Health Organization
- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C., & Hutchings, J. (2019). Building Social and Emotional Competence in School Children: A Randomised Controlled Trial. *Psychology, 10*, 107- 121. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102009>

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Γαλανάκης Μ., Σταλίκας Α. (2017). *Ευτυχία τώρα! Η δύναμη των θετικών συναισθημάτων*. Αθήνα: Κριτική.

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.) *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για α αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία* . Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371
- Ζγαντζούρη, Κ., & Πουρκός, Μ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ . Πουρκός (Επιμ.) *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, (σσ. 259-273). Αθήνα: Gutenberg.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., & Λαμπρινέα, Ζ.(2009). *Ο κήπος των συναισθημάτων 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα:Δίπτυχο.
- Κώτσης Κ. (1996). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία: Ισχύουσες Διατάξεις – Ερμηνευτικά Σχόλια – Οδηγίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάς
- Μπάδα, Η. Αντωνιάδου Κουμάτου, Ι.&Νταλαμάγκα, Κ. (2019), *Η Πυξίδα του Εαυτού μου, Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά, Εκπαιδευτικός Οδηγός για Μαθητές Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: ΙΥΠ
- Παπαδάκη-Μιχαλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων : Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σταλίκας, Α. (2020). «Στην “μετακανονικότητα” το άγγιγμα θα είναι ενοχοποιημένο . Η “θετική ψυχολογία ” πυξίδα μας μετά την καραντίνα . *ΑΠΕ- ΜΠΕ*. Στο: <https://www.amna.gr/health/article/451856/Stin-metakanonikotita-to-aggigma-tha-einai-enochoroiimeno-I-thetiki-psuchologia-puxida-mas-meta-tin-karantina>
- Συλλογικό (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

Η Συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

The contribution of lifelong learning to primary education teachers

Ανδρονίκη Παντελίδου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν.Ροδόπης,
pantelidouandroniki@gmail.com

Androniki Pantelidou, Primary Education Teacher, Primary Education of Rodopi Prefecture,
pantelidouandroniki@gmail.com

Abstract: This paper aims to explore the views of primary school teachers on lifelong learning. The research conducted was quantitative through the use of questionnaires. The survey involved 126 primary school teachers using the avalanche method. The results of the research showed that the participants consider lifelong learning as an important factor for the development of their profession. The motivations for participating in lifelong learning programs were the improvement of the professional status, the adaptation to new educational data, the enrichment of the cognitive capital, the necessity of attending lifelong learning activities and the provision of certificates. Respectively, the long duration of the programs, the limited time, the incorrect organization, the family obligations, the untimely and invalid information, the travel costs, the age, the lack of incentive for salary development were supported as factors of participation.

Keywords : Lifelong learning, primary school teachers

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δια βίου μάθηση. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 126 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν τη δια βίου μάθηση σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη του επαγγέλματος τους. Ως κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης αναφέρθηκαν, η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης, η προσαρμογή σε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, ο εμπλουτισμός του γνωστικού κεφαλαίου, η αναγκαιότητα παρακολούθησης δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης και η παροχή πιστοποιητικών. Αντιστοίχως ως ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής υποστηρίχθηκαν η μεγάλη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων, ο περιορισμένος χρόνος, η μη ορθή οργάνωση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η μη έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση, τα κόστη μετακίνησης, η ηλικία, η ανυπαρξία κινήτρου μισθολογικής εξέλιξης.

Λέξεις Κλειδιά : Δια βίου μάθηση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε μία από τις πιο σημαντικές συνιστώσες για την ορθή ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, μιας και οδηγεί το όχημα της γνώσης, της αυτοσυντήρησης, αλλά και της επιτυχίας για τον κάθε άνθρωπο. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το άτομο προοδευτικά αποκτά πληθώρα γνώσεων, που συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. Η αναγνωρισμένη σημασία της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει όλα τα δημοκρατικά κράτη να δημιουργήσουν το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο, αποσκοπώντας να παρέχουν σε κάθε άνθρωπο το απαραίτητο γνωστικό πεδίο, ώστε να αναπτυχθεί διανοητικά και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τα ταλέντα του, έχοντας δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα εκπαιδευτικών φορέων. Παρά το γεγονός ότι το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τον κύριο φορέα εκπαίδευσης και μετάδοσης γνώσεων, ωστόσο δεν είναι ο μοναδικός, ειδικότερα στην περίπτωση των ενηλίκων. Τα ενήλικα άτομα έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολλές και διαφορετικές εκπαιδευτικές πηγές, εξελισσόμενα σε όλη τη διάρκεια της ατομικής και επαγγελματικής πορείας τους. Η προαναφερόμενη οπτική βασίζεται στην αντίληψη της δια βίου εκπαίδευσης (Βατάλη 2007), η οποία κατανοείται ως εκείνη η προσέγγιση που αφορά κάθε είδους μορφωτική δραστηριότητα τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης εκπαίδευσης, αναφέρεται σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο και επιτρέπει τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής συνέχειας του ατόμου, αλληλοεπιδρώντας παράλληλα με την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική πραγματικότητα.

Η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, στηριζόμενη στις αρχές της δια βίου μάθησης, θεωρείται στη σημερινή εποχή διαδικασία πρωτεύουσας σημασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο και απαιτητικό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου η παροχή διαρκούς επιμόρφωσης όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, τους προσφέρει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις πολυποίκιλες ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και στον πολύπλοκο ρόλο τον οποίον καλούνται να διαδραματίσουν τόσο εντός, όσο και εκτός της σχολικής μονάδας (Day, 2003).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση του ζητήματος της δια βίου μάθησης εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμβολή αυτής στην επαγγελματική πορεία τους, τις προτιμήσεις τους ως προς τον τρόπο διεξαγωγής και το περιεχόμενο τους καθώς και τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της έννοιας και του περιεχομένου της δια βίου μάθησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν τη σημασία της, στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή τους.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας του ατόμου, ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης, έχει επηρεάσει όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, μεταξύ των οποίων και αυτόν της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, στο πλαίσιο της περεταίρω επιμόρφωσης των ενήλικων ατόμων, καθιστά επιτακτική ανάγκη, την ορθή και συνεχή εφαρμογή της δια βίου μάθησης.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί μία εκούσια διαδικασία μάθησης, η οποία πρέπει να λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφορά αδιακρίτως όλους τους ανθρώπους και πραγματοποιείται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στο εργασιακό περιβάλλον, ακόμη και στο σπίτι (Schuller and Watson, 2009). Μέσω αυτής της διαδικασίας εξασφαλίζεται η καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης, αυξάνονται τα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα τους στην αγορά εργασίας, απελευθερώνεται η ανθρώπινη δύναμη, αυξάνεται η απασχόληση (Kesici, Şahin, İ & Aktürk, 2009).

Ειδικότερα οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί προκειμένου να ακολουθήσουν τις αλλαγές που συντελούνται συνεχώς στον χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει να εντάξουν τη δια βίου μάθηση στις βασικές επιδιώξεις τους, προκειμένου να εμπλουτίσουν το γνωστικό κεφάλαιο τους, να αναπτύξουν νέες δραστηριότητες και να υιοθετήσουν στάσεις που θα τους επιτρέψουν την ποιοτική αξιοποίηση των επιστημονικών και παιδαγωγικών εξελίξεων, την ανάπτυξη της ικανότητας αναστοχασμού της επαγγελματικής πορείας τους και την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης (Κώτσικα, 2004). Η επιμόρφωση μέσω της δια βίου μάθησης, επιτρέπει στην εκπαιδευτική κοινότητα να ενημερώνεται στις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης, ώστε να αναβαθμίζεται ποιοτικά η εργασία στη σχολική μονάδα και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις νέες κοινωνικές, αλλά και εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Δούκας και συν., 2007). Συνεπώς η επιμόρφωση είναι άμεσα συσχετισμένη με αλλαγές που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και στα εκπαιδευτικά μοντέλα, ενώ μέσω αυτής επιδιώκεται η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο, ώστε να συμπλέουν με τις επαγγελματικές εξελίξεις (Βεργίδης, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της δια βίου μάθησης, περιλαμβάνεται και η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, θέτουν τις βάσεις της εκπαιδευτικής πορείας κάθε μαθητή, κάτι που φανερώνει πόσο σημαντική είναι η διαδικασία της συνεχούς εμπλοκής τους, στις εξελίξεις του επαγγέλματος τους. Η δια βίου μάθηση συμβάλλει στην εκμάθηση από μέρους των εκπαιδευτικών, σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό πλαίσιο, στην ορθή και αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων που σχετίζονται με τους μαθητές, εντός και εκτός σχολικής τάξης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία των Τεχνολογιών

της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων αλλά και γενικότερα στην επαγγελματική βελτίωση τους (Χριστοφορίδου, 2012).

Η σπουδαιότητα της επιτέλεσης της δια βίου μάθησης ιδιαίτερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μιας και αυτοί μισούν τους μαθητές για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο προγενέστερων ερευνών, τα αποτελέσματα αρκετών από αυτών αξίζει να αναφερθούν αδρομερώς.

Η Βατάλη (2007) μέσω έρευνας που πραγματοποίησε, εξέταζε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δια βίου μάθηση, καθώς και τις πρακτικές εφαρμογές τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο και τη σημασία της δια βίου μάθησης, εάν θεωρείται αναγκαία διαδικασία, εάν το έργο που επιτελείται στο σχολείο συνδέεται με τη δια βίου μάθηση, εάν συσχετίζονται οι ερωτώμενοι τον εκπαιδευτικό ρόλο τους με τον ρόλο του δια βίου μαθητή και ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρέαζαν τις θέσεις τους, όσον αφορά στο ζήτημα της επιμόρφωσης δια μέσου της δια βίου μάθησης. Στη ποιοτική έρευνα μέσω συνέντευξης έλαβαν μέρος 20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά διακείμενοι στο ζήτημα της δια βίου μάθησης, αφού όπως επεσήμαναν αποτελεί αναγκαία συνιστώσα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους. Τόνισαν επίσης ότι η δια βίου μάθηση είναι αναγκαία, λόγω της φύσης του επαγγέλματος τους και της αναγκαιότητας προσαρμογής στα νέα δεδομένα, κοινωνικής, τεχνολογικής και επιστημονικής φύσεως και ειδικότερα στην ανανέωση της γνώσης τους. Για τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, η δια βίου μάθηση ταυτιζόταν με τη δια βίου παιδεία, επισημαίνοντας ότι η διαδικασία της μάθησης είναι αέναη, ενώ τα οφέλη των συμμετεχόντων είναι άμεσα συσχετισμένα με την αυτογνωσία. Εκτός από τον εμπλουτισμό των γνώσεων, η δια βίου μάθηση βοηθά στην επίλυση λύσεων, σε ζητήματα της καθημερινής επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής τους στα προγράμματα ανέφεραν ως πιο σημαντικά τη βελτίωση και την ανανέωση της επιστημονικής γνώσης τους.

Οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008), διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και το δείγμα της έρευνας ανέρχεται σε 306 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν συμμετέχει κατά το παρελθόν σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι αποκόμισαν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους, τονίζοντας ότι τα προγράμματα συνέβαλλαν στην βελτίωση της ποιότητας του επαγγελματικού έργου τους. Τόνισαν ότι κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης δια βίου μάθησης αποτελούντο περιεχόμενο του, η σαφήνεια των στόχων του, η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, οι επιμορφωτές που θα το διεξάγουν, η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, η οργανωτική αρτιότητα, η προσφερόμενη ευελιξία, η επάρκεια χρόνου από μέρους των συμμετεχόντων, ο τόπος διεξαγωγής, η χρηματική απολαβή, τα ειδικότερα κίνητρα για την παρακολούθηση

τους και το κόστος συμμετοχής τους. Αναγνωρίστηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα δια βίου μάθησης είναι αναγκαία και επιτακτική, συμβάλλει στην βελτίωση του γνωστικού επιπέδου τους, ενώ το πιστοποιητικό από την επιμόρφωση αν και είναι επιθυμητό, δεν θεωρείται αυτοσκοπός.

Οι Αναστασιάδης και συν. (2010) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, με σημείο αναφοράς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης. Η έρευνα βασίστηκε στη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών όσον αφορά στο ζήτημα της δια βίου μάθησης και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένιωθαν αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι τόσο από το περιεχόμενο, όσο και από τον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης τόνισαν τη διεξαγωγή ταχύρρυθμων σεμιναρίων σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ενώ ως προς το περιεχόμενο τους δήλωσαν με σειρά προτεραιότητας ότι τους ενδιέφεραν θέματα σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, η αξιοποίηση της τεχνολογίας εντός της σχολικής τάξης, η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων με βάση το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και ζητήματα που αφορούσαν την καθημερινότητα, όπως η διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και η ανάπτυξη δημιουργικής σχέσης με τους μαθητές. Ως σημαντικό κίνητρο συμμετοχής στα προγράμματα ανέφεραν το πιστοποιητικό επιμόρφωσης, την απολαβή χρηματικού οφέλους και την μοριοδότηση. Επίσης τόνισαν ότι επιθυμούν τα προγράμματα δια βίου μάθησης να λαμβάνουν χώρα τις πρωινές ώρες και κατά την έναρξη του σχολικού τους ωραρίου.

Η Ζερβού (2012) πραγματοποίησε έρευνα που αφορούσε τη δια βίου μάθηση εξετάζοντας τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα οφέλη αποτίμησης από τη συμμετοχή τους σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη τους. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου και σε αυτή συμμετείχαν 112 εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία του Δήμου Συκεών του Νομού Θεσσαλονίκης. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχουσες τόνισαν ότι το εργασιακό περιβάλλον λειτουργεί ενθαρρυντικά στη συμμετοχή τους στα προγράμματα δια βίου μάθησης, στηρίζοντας τις επιλογές τους καθώς και ανέφεραν την ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών στον εργασιακό χώρο για την επιτυχή υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Επίσης οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης, συνέβαλαν στην επαγγελματική εξέλιξή τους και στην απόκτηση πρόσθετου γνωστικού κεφαλαίου και καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων. Στους ανασταλτικούς παράγοντες παρακολούθησης των δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης, αναφέρθηκαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ο Kok (2012) πραγματοποίησε μελέτη, εξετάζοντας τα κοινωνικά και πολιτιστικά κίνητρα που διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Μαλαισίας. Η μεθοδολογία που

χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποιοτική, ενώ το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που έχει σαν συνέπεια οι συμμετέχοντες να περνούν από πολλά και διαφορετικά στάδια, όπως για παράδειγμα τη δυσαρέσκεια και τον προβληματισμό, έως την υπέρβαση των εμποδίων, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη τους. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους επεσήμαναν ότι θεωρούν απαραίτητη τη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, ενώ το στοιχείο της κουλτούρας διαφάνηκε ως παράγοντας διευκόλυνσης για τη συμμετοχή σε αυτά.

Η Hursen (2013) διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δια βίου μάθηση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε δια μέσου της ποιοτικής μεθόδου, ενώ ως ειδικότερο εργαλείο διεξαγωγής της χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων με απώτερο στόχο να διερευνηθούν οι ενέργειες που θα συνέβαλλαν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν να πάρουν μέρος στα προγράμματα αυτά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστήριξε ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν αρμόδιοι φορείς από διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης οργανώνουν δραστηριότητες δια βίου μάθησης. Ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τους οικονομικούς περιορισμούς που υφίστανται. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επίδρασης της διαδικασίας διεξαγωγής της δια βίου μάθησης. Ιδιαίτερα επισήμαναν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα στο εργασιακό περιβάλλον σε σχέση με τους άνδρες, κάτι που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

Η Φυτιλάκου (2017) διεξήγαγε έρευνα για τη συμβολή της δια βίου μάθησης στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η ποσοτική και σε αυτή συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή της σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης, ανεξαρτήτως των χρόνων προϋπηρεσίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν τα προγράμματα δια βίου μάθησης να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ενώ τόνισαν ότι η εμπλοκή τους σε αυτά θα πρέπει να τους εξασφαλίζει επαγγελματικά οφέλη, όπως είναι η μισθολογική αύξηση ή η προαγωγή, κάτι που φανερώνει ότι τα εξωτερικά υλικά κίνητρα, θεωρούνται προϋπόθεση για την παρακολούθησή τους. Τόνισαν ότι θα πρέπει οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης να είναι πιστοποιημένες και να αξιολογούνται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτά, επεσήμαναν τη βελτίωση της διδασκαλίας τους εντός της τάξης, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και προσόντων, τον

εμπλουτισμό του γνωστικού κεφαλαίου τους, καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η Παπαδά (2018) διεξήγαγε έρευνα εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, όσον αφορά στο ζήτημα της δια βίου μάθησης και τη σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστίαζε στις απόψεις αλλά και στις στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης για τον ρόλο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, τους παράγοντες που επιδρούσαν στη συμμετοχή τους σε αυτές, τα οφέλη που αποκόμιζαν από τη συμμετοχή τους και εν τέλει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν 102 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες όποτε τους δινόταν η ευκαιρία, θεωρώντας ότι η συλλογική συμμετοχή αυτών των δράσεων επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιφέρει καλύτερα επιμορφωτικά αποτελέσματα. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν σε σημαντικό βαθμό ικανοποιημένοι οι συμμετέχοντες από την επιμόρφωση που είχαν λάβει, ενώ ως παράγοντες επίδρασης της συμμετοχής τους στη δια βίου μάθηση ανέφεραν τη χρονική διάρκεια και τον χώρο διεξαγωγής των προγραμμάτων, το κόστος συμμετοχής τους και την ύπαρξη οικονομικού οφέλους. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων δια βίου μάθησης θεωρήθηκε ως άμεσα συσχετισμένη με την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά.

Πίνακας 1. Συνοπτική Παρουσίαση των Ερευνών

Έρευνα	Σκοπός	Μέθοδος	Δείγμα	Αποτελέσματα
Βατάλη (2007)	Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση, καθώς και τις πρακτικές εφαρμογές τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης	Ποιοτική	20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά διακείμενοι στο ζήτημα της δια βίου μάθησης.
Φώκιαλη και Ράπτης (2008)	Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης	Ποσοτική	306 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
Αναστασιάδ	Αξιολόγηση των	Ποιοτική	Προγενέστερες	Οι εκπαιδευτικοί

ης και συν. (2010)	επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, με σημείο αναφοράς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης		έρευνες	δήλωσαν ότι ένιωθαν αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι τόσο από το περιεχόμενο, όσο και από τον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων δια βίου μάθησης.
Ζερβού (2012)	Διερεύνηση των απόψεων των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα οφέλη αποτίμησης από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη τους	Ποσοτική	112 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Το εργασιακό περιβάλλον λειτουργεί ενθαρρυντικά στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα δια βίου μάθησης, στηρίζοντας τις επιλογές τους. Ανάφεραν την ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών στον εργασιακό χώρο για την επιτυχή υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων.
Kok (2012)	Διερεύνηση των κοινωνικών και πολιτιστικών κινήτρων που διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης	Ποιοτική	15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	Η δια βίου μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που έχει σαν συνέπεια οι συμμετέχοντες να περνούν από πολλά και διαφορετικά στάδια, όπως για παράδειγμα τη δυσαρέσκεια και τον προβληματισμό, έως την υπέρβαση των εμποδίων, την λήψη αποφάσεων και τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη τους.
Hursen (2013)	Αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δια βίου μάθηση	Ποιοτική	30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Η πλειοψηφία των ερωτώμενων υποστήριξε ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί

				εάν αρμόδιοι φορείς από διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης οργανώνουν δραστηριότητες δια βίου μάθησης.
Φυτιλάκου (2017)	Έρευνα για τη συμβολή της δια βίου μάθησης στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας	Ποσοτική	80 εκπαιδευτικοί	Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή της σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης, ανεξαρτήτως των χρόνων προϋπηρεσίας.
Παπαδά (2018)	Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, όσον αφορά στο ζήτημα της δια βίου μάθησης και τη σχολική πραγματικότητα	Ποσοτική	102 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες όποτε τους δινόταν η ευκαιρία, θεωρώντας ότι η συλλογική συμμετοχή αυτών των δράσεων επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα.

Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική, η οποία θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δια βίου μάθηση. Το ερευνητικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλών επιλογών και ερωτήσεις της κλίμακας Likert.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την βολική δειγματοληψία η οποία έλαβε χώρα με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας» («snowball sampling») (Babbie, 2013). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 126 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την ελληνική επικράτεια. Η έρευνα διεξήχθη από τις 14 Φεβρουαρίου 2020 έως της 22 Μαΐου 2020 με τα περισσότερα ερωτηματολόγια να συμπληρώνονται ηλεκτρονικά και η ανάλυση των στοιχείων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 126 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 84% ήταν γυναίκες και το 26% άνδρες. Ως προς την κατανομή στην ηλικιακή κλίμακα, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν μεταξύ των 38 – 47 ετών (57%), ενώ στο μορφωτικό επίπεδο οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατείχαν πτυχίο τετραετούς φοίτησης και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών(48%). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διέθεταν προϋπηρεσία μεταξύ 5-10 ετών (44%), ενώ ως προς την εργασιακή τους κατάσταση η πλειοψηφία (57%) κατείχε μόνιμη θέση εργασίας.

Από τους ερωτώμενους η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 83%, είχε παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης, ενώ το 89% θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έπρεπε να επιμορφώνονται συνεχώς στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Ως αποτελεσματικότερη μορφή επιμόρφωσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες (58%) ανέφεραν την ατομική επιμόρφωση μέσω του διαβάσματος βιβλίων ή την ανταλλαγή απόψεων, όπως επίσης και την οργανωμένη επιμόρφωση μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Σε ποσοστό 76%, δήλωσαν ότι επιθυμούν οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς να διοργανώνουν προγράμματα δια βίου μάθησης, όπως επίσης τόνισαν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων να λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Το 90% των ερωτώμενων επεσήμαναν ότι τα προγράμματα δια βίου μάθησης θα έπρεπε να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας το 75% των συμμετεχόντων παρακολουθούσε πρόγραμμα δια βίου μάθησης.

Όσον αφορά στη χρονική περίοδο που θεωρούν ως καταλληλότερη για την απρόσκοπτη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, οι περισσότεροι (41%) ανέφεραν ότι θα ήθελαν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα κατά την έναρξη του σχολικού έτους, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (29%), δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να εμπλακεί σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης σε όλη τη διάρκεια του έτους. Ως προς τη συχνότητα που επιθυμούν να εμπλέκονται σε προγράμματα δια βίου μάθησης, το 45% των συμμετεχόντων θεωρούν ως ιδανικότερη επιλογή τη συμμετοχή τους σε ετήσια βάση, ενώ το 33% δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να παρακολουθεί προγράμματα δια βίου μάθησης όταν λάμβαναν χώρα σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως προς τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης και την ανταπόκριση αυτών στις ανάγκες τους, από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (89%), τόνισε ως καταλληλότερο τρόπο διεξαγωγής της δια βίου μάθησης την επιμόρφωση σε μικρές ομάδες, ενώ ακολούθησαν οι συμμετοχικές τεχνικές και μέθοδοι (85%) και οι εισηγήσεις- διαλέξεις (66%). Ως ειδικότερες μορφές επιμόρφωσης πρώτες στις προτιμήσεις των ερωτώμενων (87%) έρχονταν τα μικρής διάρκειας σεμινάρια, και έπονταν τα ετήσια και εξ’ αποστάσεως σεμινάρια (83%), καθώς και σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης (79%). Ως καταλληλότερο αντικείμενο των προγραμμάτων δια βίου μάθησης ανέφεραν οι ερωτώμενοι τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (87%), ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας

(86%), οργανωτικά και διοικητικά θέματα και τρόπους ορθής διαχείρισης της σχολικής τάξης (83%), καθώς και ενημέρωση σε τεχνικές ομαδοσυνεργατικής φύσεως (80%).

Ως σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την επαγγελματική βελτίωση (89%), την προσαρμογή στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (86%), τον εμπλουτισμό του γνωστικού κεφαλαίου (84%), την επαγγελματική εξέλιξη και τη βεβαίωση παρακολούθησης (83%), την αντιμετώπιση προκλήσεων εργασιακής φύσεως (78%), την αποτελεσματική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (75%), την ανάγκη να έρθουν σε επικοινωνία με συναδέλφους (73%). Η μικρή διαφοροποίηση των ποσοστών των συμμετεχόντων φανερώνει ότι τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης είναι πολλά και ποικίλα.

Ολοκληρώνοντας, στα ειδικότερα κίνητρα συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης ως πρώτη επιλογή των συμμετεχόντων αναφέρθηκε το περιεχόμενο (87%), η χρονική διάρκεια (83%), ο φορέας που οργανώνει τις δραστηριότητες δια βίου μάθησης (78%), οι εκπαιδευτές, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που καλύπτουν τα προγράμματα (76%) και η χρονική περίοδος διεξαγωγής (44%). Τέλος οι λόγοι που λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε τις επαγγελματικές υποχρεώσεις τους (84%), τη μη επιθυμητή μορφή του προγράμματος δια βίου μάθησης (78%), τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την έλλειψη χρόνου (75%), τη μη έγκαιρη πληροφόρηση για την διεξαγωγή (76%), την έγκαιρη πληροφόρηση του περιεχομένου του προγράμματος (73%), το κόστος μετακίνησης για την παρακολούθηση του προγράμματος (68%), την ακαταλληλότητα του χώρου διεξαγωγής τους (63%) και τη μη μισθολογική εξέλιξη από τη συμμετοχή τους σε αυτά (60%).

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμφώνησαν καθολικά για την αναγκαιότητα διαρκούς συμμετοχής τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, αφού όπως επεσήμαναν η οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης είναι ιδιαίτερα αποδοτική και βελτιώνει τις επαγγελματικές δεξιότητες τους. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε ότι οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης, θα πρέπει να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και να πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Επιπροσθέτως επεσήμαναν οι συμμετέχοντες ότι οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης ανταποκρίνονται ως επί το πλείστον στις ανάγκες τους σε επαγγελματικό επίπεδο, συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη τους και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων ομοιάζουν με αυτές προγενέστερων ερευνών, όπου η δια βίου μάθηση κατανοείται ως μέρος της δια βίου παιδείας (Βατάλη, 2007), συμβάλλει στην αποκόμιση θετικών εμπειριών από μέρους των συμμετεχόντων (Βατάλη, 2007; Παπαδά, 2018), στην επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων (Ζερβού, 2012; Φυτιλάκου, 2017), ενώ τονίστηκε ο υποχρεωτικός χαρακτήρας που θα πρέπει αυτή να έχει (Φώκιαλη και Ράπτης, 2008).

Το δείγμα ανέφερε επίσης ότι η επιμόρφωση σε μικρές ομάδες και η ανάπτυξη συμμετοχικών τεχνικών, αποτελούν τους πιο ενδιαφέροντες θεματικούς άξονες που πρέπει να περιλαμβάνουν τα προγράμματα δια βίου μάθησης, ενώ ως πιο κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης αναφέρθηκαν τα σύντομης διάρκειας σεμινάρια, τα ενδοσχολικά και τα εξ αποστάσεως σεμινάρια, άποψη η οποία επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Αναστασιάδης και συν., 2010).

Στα ειδικότερα αντικείμενα πραγμάτευσης της δια βίου μάθησης πρώτα στις επιλογές των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν θέματα που αφορούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, μορφές διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, οργανωτικά και διαχειριστικά ζητήματα της σχολικής τάξης και η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων, οι οποίες ομοιάζουν με τις προτιμήσεις συμμετεχόντων σε προγενέστερες έρευνες (Αναστασιάδης και συν., 2010).

Ως προς τα κίνητρα των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν με σειρά προτεραιότητας τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προσαρμογή τους σε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα όπως για παράδειγμα οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τον εμπλουτισμό του γνωστικού κεφαλαίου, την αναγκαιότητα παρακολούθησης δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης, την παροχή επιπλέον πιστοποιητικών και την επαγγελματική εξέλιξη. Τα κίνητρα που προάχθηκαν από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, συμπλέουν με αυτά προγενέστερων ερευνών, όπως για παράδειγμα των Βατάλη (2007), Ζερβού (2012) και Hursen (2012), στις οποίες αναφέρθηκαν ως λόγοι συμμετοχής η βελτίωση και η ανανέωση της επιστημονικής γνώσης των συμμετεχόντων και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, όπως και με αυτά της έρευνας των Αναστασιάδη και συν. (2010), όπου ως κίνητρα συμμετοχής αναφέρθηκαν το πιστοποιητικό επιμόρφωσης, την απολαβή χρηματικού οφέλους, την μοριοδότηση και την επαγγελματική ανέλιξη (Φυλιτάκου, 2017).

Τα κίνητρα που αναφέρθηκαν στην έρευνα ωστόσο διαφοροποιούνται αρκετά με αυτά που υποστήριξαν οι ερωτώμενοι στην έρευνα των Φωκιαλή και Ράπτη (2008) και της Παπαδά, (2018). Υποστήριξαν ως κίνητρα συμμετοχής σε πρόγραμμα δια βίου μάθησης, το περιεχόμενο του και η σαφήνεια των στόχων του, τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, τους επιμορφωτές που θα το διεξάγουν, την ελκυστικότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική αρτιότητα, την προσφερόμενη ευελιξία, την επάρκεια χρόνου από μέρους των συμμετεχόντων, τον τόπο διεξαγωγής, τη χρηματική απολαβή, τα κίνητρα παρακολούθησης το κόστος συμμετοχής του και τον χρόνο διεξαγωγής του.

Ολοκληρώνοντας ως προς τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν τη μεγάλη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεση τους λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, την μη αποδοχή του τρόπου οργάνωσης των δράσεων, τις πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις, την μη έγκαιρη αλλά και έγκυρη πληροφόρηση τους για τη διεξαγωγή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τα κόστη μετακίνησης, την ηλικία τους, την ακατάλληλη οργάνωση, και την μη ύπαρξη κινήτρου μισθολογικής εξέλιξης από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Τα αποτελέσματα συνάδουν με αυτά προγενέστερων ερευνών όπως

για παράδειγμα της Ζερβού (212), που ως ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής στα σεμινάρια έχουν αναφερθεί οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ή της Hursen (2013), στην οποία αναφέρθηκαν οικονομικοί λόγοι.

Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα εξέταζε τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ζήτημα της δια βίου μάθησης. Αν και το ζήτημα της δια βίου μάθησης έχει αναπτυχθεί σημαντικά σε θεωρητική βάση, ωστόσο και η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι οι έρευνες ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες σε αριθμό αλλά και περιεχόμενο. Θα ήταν ωφέλιμο επομένως να διενεργηθούν ευρύτερες έρευνες πάνω στο ζήτημα της δια βίου μάθησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ευρύτητα αφορά όχι μόνο τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα, αλλά και την γεωγραφική επέκταση. Έρευνες διεξαγόμενες σε πανελλαδική εμβέλεια θα συνέβαλαν σημαντικά στη δυνατότητα αξιολόγησης των ήδη υπαρχόντων ερευνητικών συμπερασμάτων, στην επιβεβαίωση ή μη καθώς και στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας γνώσης.

Θα ήταν επίσης ωφέλιμο εκτός από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η έρευνα να επεκταθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες από την προσχολική αγωγή έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στη διενέργεια συγκριτικών ερευνών που να περιλαμβάνουν συμμετέχοντες από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να συμπεράσματα που θα εξαχθούν να αφορούν ευρέως την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τέλος λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες του Kok (2021) και της Hursen θα ήταν ωφέλιμο για την επιστημονική κοινότητα οι έρευνες να εστιάσουν σε πρόσθετους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και δημογραφικούς παράγοντες και την επίδραση που αυτοί μπορεί να έχουν στις αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη δια βίου μάθηση.

Συμπεράσματα

Η επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί βασικό πολιτικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εντάσσεται στο πλαίσιο των αλλαγών εκπαιδευτικής φύσεως που επιχειρεί το ελληνικό κράτος. Η ενεργοποίηση της δια βίου μάθησης και η ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών απασχολεί διαχρονικά τόσο το επίσημο κράτος, όσο και το σύνολο των εκπαιδευτικών φορέων.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει εκφράσει την επιθυμία της να συμμετέχει σε προγράμματα δια βίου μάθησης, ωστόσο για να είναι αποδοτική και αποτελεσματική η διεξαγωγή τους θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση, οι ανάγκες που επιδιώκουν να καλύψουν μέσω αυτών και οι προσδοκίες τους, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους. Όλα τα προαναφερόμενα πρέπει όχι μόνο να συνυπολογίζονται πριν την διεξαγωγή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, αλλά να αξιολογούνται συνεχώς

ώστε να παρατηρούνται οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται και να προσαρμόζονται οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης στα δεδομένα που ισχύουν κάθε φορά.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, μπορούν να προσελκύσουν περισσότερους συμμετέχοντες προάγοντας ελκυστικές δραστηριότητες και ενισχύοντας μέσω των κινήτρων και της εξάλειψης των εμποδίων, με συνέπεια η εφαρμογή τους να αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Babie, E. (2013) *Εισαγωγή στη κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Βατάλη, Β. (2007). *Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση : αντιλήψεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βεργίδης, Δ. (2001) «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική : θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές». Στο: Κ. Π. Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης – Σ. Νικόδημος (επιμ.): *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας, Χ. Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου, Μ. Kalantzis, Μ. Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 13, 113-123 .
- Ζερβού, Κ. (2012). *Δια Βίου Μάθηση : Εφαλτήριο ή Τροχοπέδη για την Επαγγελματική Εξέλιξη των Γυναικών Εκπαιδευτικών. Το Παράδειγμα του Δήμου Συκεών Νομού Θεσσαλονίκης*. Ρόδος : Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Hursen, C. (2013). Are the Teachers Lifelong Learners?. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.
- Kesici, Ş., Şahin, İ., & Aktürk, A.O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529–534
- Kok, K. (2012). Lifelong Learning: The Experiences of Malaysian School Teachers. *SocialSciences&Humanites*, 22(1) : 147-163.
- Κώτσικα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κυριακίδης
- Παπαδά, Μ. (2018). *Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Schuller T. and Watson, D.(2009).*Learning Through Life : Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. Leicester : Niace.

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Ο προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: Η περίπτωση των νηπιαγωγών του νομού Χανίων.*Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, 1-9.

Φυτιλάκου, Θ. (2017). Η συμβολή της δια βίου μάθησης στην εργασία των σπουδαστών: η περίπτωση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

**Προφίλ νηπιαγωγών και διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο-
Διερεύνηση επίδρασης**

**Investigation of the effect of kindergarten teacher profiles on English language teaching
in Greek kindergarten**

Αλεξάνδρα Δαδάνη, Νηπιαγωγός, dadani_alex@yahoo.gr

Αλεξάνδρα Σιώζιου, Νηπιαγωγός, alekasioz@yahoo.gr

Alexandra Dadani, Kindergarten teacher, dadani_alex@yahoo.gr

Alexandra Sioziou, Kindergarten teacher, alekasioz@yahoo.gr

Abstract: This research explores if the profile of kindergarten teachers bears an impact on their perception towards the idea of introducing a foreign language, especially the English language as a separate subject in the kindergarten. More specifically, it was explored whether and to what extent socio-demographic information concerning each kindergarten teacher separately (e.g. years of service, age, language knowledge e.t.c.) is related to adopting such an innovation or not. The quantitative approach and closed-ended questionnaires, which were completed by teachers currently working at public kindergartens throughout Greece were used as methodological tools. The sample surveyed was 50 kindergarten teachers and the statistical analysis of the quantitative data was carried out with the SPSS software package, which is used for complex statistics. This research project depicted that certain factors, which are related to each pre-school educator separately, such as age, additional academic and vocational training, teaching experience, the school area and so on have no influence on their opinion concerning the incorporation of the English language in the kindergarten.

Keywords: Profile, perceptions of pre-school educators, English at Greek kindergarten, curriculum, school subject, pre-school education.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει την πιθανότητα επίδρασης του προφίλ των νηπιαγωγών στις αντιλήψεις τους για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας, ειδικότερα της Αγγλικής γλώσσας, ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά (π.χ. έτη προϋπηρεσίας, ηλικία, γνώση αγγλικής γλώσσας κ.τ.λ.) σχετίζονται με τις απόψεις της ως προς την υιοθέτηση ή όχι αυτής της καινοτομίας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η έρευνα έγινε με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου που δόθηκαν σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας. Το δείγμα που μελετήθηκε αφορά 50 νηπιαγωγούς της χώρας μας και η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το λογισμικό πακέτο SPSS για

σύνθετα στατιστικά δεδομένα. Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα καταδεικνύεται ότι τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία που αφορούν την κάθε νηπιαγωγό, όπως η ηλικία, η επιμόρφωση και η κατάρτισή της, η διδακτική της προϋπηρεσία, η γεωγραφική θέση του σχολείου κτλ. δεν επηρεάζουν τις απόψεις της για την ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.

Λέξεις –κλειδιά: Προφίλ νηπιαγωγών, αντιλήψεις νηπιαγωγών, Αγγλικά στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο, γνωστικό αντικείμενο, αναλυτικό πρόγραμμα, προσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έντονος είναι ο διάλογος γύρω από την ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες μαθητών και συγκεκριμένα στην Προσχολική Εκπαίδευση και ήδη οι εκπαιδευτικές ατζέντες έχουν ήδη αναδιαμορφωθεί σε αυτή τη βάση, ώστε στο απώτερο μέλλον η διδασκαλία μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και ειδικότερα των Αγγλικών ως μια άλλη lingua franca, να ενταχθεί και στα Αναλυτικά Προγράμματα του σύγχρονου ελληνικού Νηπιαγωγείου, όπως ήδη συμβαίνει σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες. Φυσικά, μια τέτοια εξέλιξη δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστους τους κύκλους των εκπαιδευτικών και πιο πολύ τον κλάδο των Νηπιαγωγών, σχετικά με το πώς μια τέτοια καινοτομία θα μπορέσει να εφαρμοστεί και στις τάξεις των Νηπιαγωγείων της χώρας μας.

Ως εν ενεργεία Νηπιαγωγοί τα τελευταία χρόνια, προβληματιστήκαμε αρκετά γύρω από διάφορα ζητήματα που εγείρει η συγκεκριμένη καινοτομία και ανταλλάξαμε απόψεις για το εν λόγω θέμα με πολλές συναδέλφους του κλάδου μας. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, λοιπόν, η αίσθηση που αυτόματα δημιουργήθηκε ήταν ο κλάδος των Νηπιαγωγών πλέον «διχάζεται» ως προς τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους γύρω από την επικείμενη ένταξη της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Έτσι, προέκυψε αβίαστα η επιθυμία να διερευνήσουμε σε πρώτο επίπεδο κατά πόσο το προφίλ της σύγχρονης Νηπιαγωγού και τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία που την αφορούν είναι αυτά που επηρεάζουν αρχικά τις αντιλήψεις τους γύρω από την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στα Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού Νηπιαγωγείου. Μέσα από το συγκεκριμένη εργασία λοιπόν θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τα βασικότερα σημεία της εν λόγω ερευνητικής μας προσπάθειας.

Ως προς τη δομή, η παρούσα εργασία απαρτίζεται από ένα κεφάλαιο που αφορά στη θεωρία στο οποίο αναλύονται οι αλλαγές που υφίσταται πλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανακατατάξεων και ειδικότερα ο ρόλος της σύγχρονης νηπιαγωγού. Στην συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη ανάλυση της αναγκαιότητας αναδιαμόρφωσης της γλωσσικής πολιτικής και ένταξης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και σε προσχολικό επίπεδο, ακολουθώντας τις επιταγές μια διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας που έχει σαν κεντρικό της άξονα την πολυγλωσσία, ενώ κλείνει με θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς και υφίστανται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία γύρω από την ταυτότητα και το προφίλ του εκπαιδευτικού και τους παράγοντες

που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του. Στο σημείο αυτό καθορίζονται, επιπλέον, και ο γενικός σκοπός για τον οποίο προβήκαμε στην διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αποτέλεσαν τους κεντρικούς άξονες της έρευνας μας.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνάς μας και αναλυτικότερα στοιχεία που αφορούν το δείγμα που συμμετείχε σε αυτήν, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της, καθώς και η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Ακολουθεί μια αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μελετώντας την ανάλυση των δεδομένων μας και καταλήγει με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη ερευνητική μας προσπάθεια.

2. Θεωρία

2.1 Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Σαν άμεση απόρροια της κατασταλτικής και μη αναστρέψιμης επίδρασης της παγκοσμιοποίησης στο θεσμό της εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υφίσταται τεράστια αλλαγή. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει ξεφύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα που του έδιναν το ρόλο αποκλειστικά του κατόχου και μεταλαμπαδευτή της γνώσης³. Οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλουν τη σχολική πραγματικότητα και επομένως και το ρόλο του εκπαιδευτικού⁴.

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και γίνεται πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν. Πρωτίστως, απαιτείται από εκείνον να βοηθήσει, να συμβουλευσει και να διδάξει τους μαθητές πως να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, πως να διαχειριστούν τον τεχνολογικό καταγισμό που δέχονται καθημερινά και πως να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να γίνουν στο μέλλον πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, διατηρώντας, όμως, παράλληλα και την ιδιαίτερη εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους στοιχεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δηλαδή, δεν περιορίζεται σε γνωστικές μόνο περιοχές, αλλά επεκτείνεται και σε περιοχές που αφορούν συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών.

Αναφερόμενοι, όμως, στην Προσχολική Εκπαίδευση και, εν συνεχεία, στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού-νηπιαγωγού, σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία της Παιδαγωγικής, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού έχουν ζωτική σημασία για τη σωματική, διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η μεγάλη σημασία, λοιπόν, της προσχολικής εκπαίδευσης στην πιο σημαντική περίοδο της ζωής του ανθρώπου είναι πλέον δεδομένη και η φοίτηση των παιδιών

³ Παπιάς, Α. (1995), Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.

⁴ Ντούσκας, Ν. (2005), Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση

στα νηπιαγωγεία, πριν πάνε δημοτικό, είναι αναγκαία και μπορούμε να πούμε επιτακτική, διότι στην προσχολική ηλικία διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους και μπαίνουν τα θεμέλια και οι βάσεις της εκπαίδευσής τους. Πρόκειται, δηλαδή, για το πρώτο σχολείο που θα φοιτήσει το κάθε παιδί το οποίο είναι ο πρώτος και σημαντικότερος σταθμός στην εξελικτική, εκπαιδευτική και ψυχοκινητική πορεία του κάθε ατόμου. Οι εμπειρίες και οι δεξιότητες που αποκτούν καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία σημαδεύουν όλη τη μετέπειτα ζωή τους και είναι θεμελιώδους σημασίας για την ομαλή ανάπτυξή τους σε υγιείς και πλήρως αναπτυγμένες προσωπικότητες.

Ο/Η νηπιαγωγός, λοιπόν, έχοντας την κατάλληλη μόρφωση και διαρκή επιμόρφωση, καλείται μέσα από την εφαρμογή των Αναλυτικών προγραμμάτων, να γίνει αγωγός και κοινωνός της γνώσης, την οποία πρέπει να απλοποιήσει και να μεταδώσει στο νήπιο. Καλείται να μορφώσει, να εμπνεύσει, να διαπαιδαγωγήσει, να συμβουλέψει και να υποβοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και ισόρροπα και να καλλιεργήσει τη σκέψη, το λόγο και τις δεξιότητές του. Ταυτόχρονα, είναι εκείνος/η που υποδεικνύει στο παιδί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του και του μαθαίνει τους τρόπους της σωστής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομήλικους του, ενισχύοντας παράλληλα το ομαδικό πνεύμα και το αίσθημα της συντροφικότητας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει να υποβοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τη γνώση με τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, ενθαρρύνοντάς το να προβλέπει, να ερευνά, να πειραματίζεται, να δημιουργεί, να συγκρίνει, να ανακαλύπτει σχέσεις, να ταξινομεί και να αναπτύσσεται νοητικά οικοδομώντας συγχρόνως και τους απαραίτητους μηχανισμούς για την κατάκτηση της γνώσης. Έτσι, το παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην κρίση του και γίνεται ολοένα και πιο αυτόνομο⁵.

2.2 Η ανάγκη ένταξης της διδασκαλίας μιας Ξένης Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες αυτής της ηλικιακής ομάδας αλλά και τις ανάγκες που επιτάσσουν οι σύγχρονες αλλά και οι μελλοντικές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που τα παιδιά θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικες, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και διδάσκονται με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, θα καταφέρουν ως ενήλικες να ανταπεξέλθουν σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία του μέλλοντος. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας εθνικής ξενόγλωσσης πολιτικής με βάση τις κοινωνικές ανάγκες που εξελικτικά δημιουργούνται στον ελλαδικό χώρο λόγω της παγκόσμιας αλλαγής. Μία ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να εξελίξει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να δημιουργεί ολοκληρωτικές αλλαγές στην ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και να ανταποκρίνεται στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής που εφαρμόζουν όλα τα κράτη-μέλη για την προώθηση της

⁵ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

πολυγλωσσία⁶.

Συνεκτιμώντας τις παραπάνω συνιστώσες και λαμβάνοντας υπόψη την τάση της Ευρώπης για άνοιγμα του ορίζοντά της προς την πολυγλωσσία, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν αποτελεί, πλέον, μία απλή προσωπική επιλογή ευχαρίστησης και ενασχόλησης, αλλά, αφενός, μία αναγκαιότητα, ένα μελλοντικό προσόν που θα αποτελεί ένα διαβατήριο για μία θέση στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Αφετέρου, η γλωσσομάθεια διευρύνει την κριτική ικανότητα του ατόμου και δημιουργεί νέα μονοπάτια και νοητικές δεξιότητες. Ερχόμενος κάποιος σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, με νέους τρόπους και συνθήκες διαβίωσης συνειδητοποιεί ότι η διαφορετικότητα είναι σεβαστή, αμβλύνεται η δυσχέρεια κατανόησης και επαναπροσδιορίζονται στάσεις ζωής. Η γλωσσομάθεια είτε για επαγγελματικούς λόγους είτε για λόγους προσωπικής εξέλιξης διαφαίνεται επιτακτική για όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.

Και όταν μιλάμε για γλωσσομάθεια και επιλογή μιας βασικής ξένης γλώσσας για ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση, η γλώσσα που φαίνεται να κυριαρχεί στις επιλογές των ευρωπαϊκών κρατών είναι η αγγλική. Η δύναμη που διαθέτει στην παγκόσμια αγορά και η κυριαρχία της χρήσης της σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς την έχουν παγιώσει στη συνείδηση των ανθρώπων με αποτέλεσμα η εκμάθησή της να αποτελεί πόλο έλξης και πλεονέκτημα για κάθε μελλοντικό ομιλητή της. Επίσης, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων παρουσιάζει άνοδο όσο μικρότερος αρχίζει κανείς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και όσο πιο διαρκής είναι αυτή, ότι υπάρχει συνεχής ανάγκη για αυξανόμενα προσόντα στην εκμάθηση γλωσσών λόγω της διεθνούς αγοράς εργασίας που θα επιφέρει άνθηση στην κατάκτηση των «ασχυρών» γλωσσών με πρώτη την αγγλική, τη γενίκευση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βασική εκπαίδευση) και το γεγονός ότι η γνώση της Αγγλικής πράγματι αποτελεί επαγγελματικό προσόν, τότε η Αγγλική γλώσσα θα αποτελεί μια *lingua franca* διότι, μέσω αυτής, οι περισσότεροι πολίτες της Ε.Ε. θα μπορούν να επικοινωνούν, σε προφορικό επίπεδο ή σε γραπτό λόγο, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα⁷.

Σύμφωνα με δημοσιευμένη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζουν τα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην προσχολική ηλικία και έχουν μειώσει την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησής τους⁸. Τα νηπιαγωγεία ή αλλιώς σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται χώροι όπου μέσα από το παιχνίδι, τις πολλές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και τις ευκαιρίες για ανακαλυπτική μάθηση προωθείται η διαπολιτισμικότητα και η πολλαπλογλωσσία επιτυχέστερα από κάθε άλλη βαθμίδα.

⁶Saylor, G. J., W.M. Alexander & A.J. Lewis (1981), Curriculum planning for better teaching and learning. New York: Holt, Rinehart and Winston (4th edition).

⁷Λάζος, Χ. (1999), Εθνικές γλώσσες και Ευρωπαϊκή Κοινή. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/G2/index.html

⁸Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012), Στην Ευρώπη τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες από όλο και πιο μικρή ηλικία. Στο: https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_el.htm.

2.3 Διαμόρφωση της ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Πως, όμως, ένας/μία σύγχρονος/η εκπαιδευτικός γίνεται δεκτικός/ή σε αυτές τις αλλαγές; Πως διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του/της μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον; Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία η ανθρώπινη συμπεριφορά απεικονίζεται, διαμορφώνεται ή ελέγχεται από περιβαλλοντικές επιδράσεις ή καθοδηγείται από την εσωτερική διάθεση του ατόμου. Επίσης, οι προσωπικοί παράγοντες, η συμπεριφορά και τα περιβαλλοντικά γεγονότα αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται αμφίδρομα. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι ρυθμίζουν και τα κίνητρα και τη δράση τους σε κάθε πτυχή της ζωής τους καθώς και τις συναισθηματικές επιδράσεις. Επίσης, σχεδιάζουν τη δράση που θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και αποφεύγουν τεχνικές που είναι πιθανό ή έχουν δει να αποτυγχάνουν. Γενικότερα, εφαρμόζουν ότι γνωρίζουν ότι έχει επιτυχία, τους ικανοποιεί και τους δίνει μία αίσθηση αυτό-αξίας και αυτοπραγμάτωσης⁹.

Αφετέρου, την τελευταία δεκαετία η έννοια της «επαγγελματικής ταυτότητας» ή προφίλ του/της εκπαιδευτικού έχει αναδυθεί ως μια περιοχή επιστημονικής έρευνας με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με τον όρο «προφίλ» ή «ταυτότητα» εννοούμε ένα σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου ή των τάσεων μιας κατηγορίας ατόμων ή πραγμάτων. Ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι πρόκειται για μια δυναμική και συνεχή διαδικασία η οποία επηρεάζεται από μια σειρά εξωτερικών ή εσωτερικών παραγόντων με τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: 1) εξαρτάται και σχηματίζεται εντός πολλών πλαισίων τα οποία συνθέτουν κοινωνικοί-πολιτιστικοί-πολιτικοί-ιστορικοί παράγοντες, 2) σχηματίζεται μέσα από τη σχέση με τους άλλους και με τα συναισθήματα, 3) αλλάζει και είναι ασταθής και πολύπλευρη ανάλογα με τις συγκεκριμένες κατά καιρούς απαιτήσεις της εκπαίδευσης αλλά και του κρατικού σχεδιασμού, 4) περιλαμβάνει την κατασκευή και ανακατασκευή του νοήματος μέσω εξιστορήσεων στην πάροδο του χρόνου¹⁰.

Κατά τους Coldron και Smith, οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους, προσπαθώντας να δομήσουν το δικό τους προφίλ, επαναπροσδιορίζοντας το μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με παιδιά, γονείς και συναδέλφους¹¹. Η επιστημονική έρευνα για το πώς διαμορφώνεται η εκπαιδευτική ταυτότητα συνεισφέρει κατά πολύ στο να κατανοήσουμε το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός στα σχολεία του σήμερα, όπου πραγματοποιούνται ραγδαίες αλλαγές αλλά και το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτές τις αλλαγές. Κάποιες μπορεί να

⁹Bandura, A. (1999), Social cognitive theory: An agentic perspective. Στο:[https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura 1999AJSP.pdf](https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura%201999AJSP.pdf).

¹⁰Rodgers, C., & K. Scott, (2008), *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. Στο:[https://www.academia.edu/1879050/Rodgers and Scott 2008 The development of the personal self and professional identity in learning to teach](https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach)

¹¹Coldron, J., & Smith, R. (1999), *Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities*. Στο:[https://www.Researchgate.net/publication/261684366ActiveLocationinTeachersConstructionoftheir Professional Identities](https://www.Researchgate.net/publication/261684366ActiveLocationinTeachersConstructionoftheirProfessionalIdentities)

εναρμονίζονται και να θεωρούνται κατάλληλες, μπορεί, όμως, να έρχονται σε αντίθεση με το τι οι εκπαιδευτικοί προσωπικά θεωρούν κατάλληλο σύμφωνα με την εμπειρία τους¹².

Υπάρχουν, επίσης, κάποιες παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού και είναι οι ακόλουθοι: 1) οι πολιτικές για την εκπαίδευση, 2) τα προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού, 3) οι εκπαιδευτικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία (παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική έκρηξη κ.τ.λ.) 4) τα συναισθήματα του/της εκπαιδευτικού, όπως διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και μπορεί να είναι αρνητικά (αμφισβήτηση, συγκρούσεις με συναδέλφους, φόβος αναποτελεσματικότητας ή αλλαγών) ή θετικά (ευχαρίστηση, εργασιακή ικανοποίηση, λήψη ρίσκου και ευελιξία για καλύτερα αποτελέσματα κ.τ.λ.)¹³.

Επίσης, όσον αφορά στις αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών και της αποδοχής και εφαρμογής των μεταρρυθμιστικών αλλαγών στην πράξη, φαίνεται να υπάρχει μια συσχέτιση ανάμεσα στα συναισθήματα, την ηλικία και την υιοθέτηση των αλλαγών, πράγμα που σημαίνει ότι όσα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας έχει ένας/μία εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο δεκτικός είναι στην εφαρμογή τους πιθανότατα εξαιτίας των πολυάριθμων αλλαγών που έχει βιώσει ως εργαζόμενος/η¹⁴. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους μέσα από μια πληθώρα συνεχών αλλαγών, αναγκών και διαφοροποιήσεων που αντιμετωπίζουν μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και θεσμικές εξελίξεις έξω από αυτόν. Τέλος, η προσωπική θεώρηση των πραγμάτων και τα προσωπικά βιώματα αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της διαμόρφωσης της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού και των επιλογών του/της εντός και εκτός σχολικής τάξης.

3. Σκοπός της έρευνας

Το έναυσμα για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής που αφορά στην ανίχνευση μιας πιθανής συσχέτισης μεταξύ του προφίλ του/της κάθε νηπιαγωγού και της αντίληψής του/της για την ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, ήταν το ενδιαφέρον μας για το συγκεκριμένο θέμα και, κυρίως, το γεγονός ότι, σε συζητήσεις με νηπιαγωγούς, παρατηρούσαμε μια διαφοροποίηση στις απόψεις τους για το ζήτημα αυτό, γεγονός που μας

¹²Beijaard, D., P.C. Meijer & N. Verloop (2004), Reconsidering research on teachers' professional identity. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf>

¹³Σκόδρα, Ε. (2010). Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή; Φωτοπούλου, Β. (2003), Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Διδακτορική Διατριβή.

¹⁴Hargreaves, A. (2005), Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Στο: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/educational-change-takes-ages-life-career-and-generational-factors-in-MgSV2bnJEi>

προβλημάτισε και μας δημιούργησε ερωτηματικά, όσον αφορά τους παράγοντες που θα μπορούσαν να προκαλούν αυτές τις διαφοροποιήσεις.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσουμε τη συσχέτιση μεταξύ των ατομικών κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων των νηπιαγωγών και των αντιλήψεών τους για την ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε το αν η θετική ή αρνητική στάση των εν ενεργεία νηπιαγωγών ως προς τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο και, ειδικότερα, ως προς την ένταξη της Αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, επηρεάζεται από το ατομικό και εκπαιδευτικό προφίλ τους.

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετίζονται με παράγοντες που δυνητικά θαεπηρεάζαν τις απαντήσεις του δείγματος και ήταν τα ακόλουθα:

- 1) Ο παράγοντας ηλικία καθορίζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών στην χώρα μας για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική εκπαίδευση;
- 2) Αποτελούν τα έτη προϋπηρεσίας παράγοντα που επηρεάζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την προώθηση της ένταξης των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο;
- 3) Κατά πόσο οι απόψεις των νηπιαγωγών για την επιστημονική τους κατάρτιση επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο και την ανάπτυξη προγραμμάτων που την υποστηρίζουν;
- 4) Η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί παράγοντα για να δει ο/η νηπιαγωγός την ένταξη της αγγλικής γλώσσας με μια πιο θετική ματιά; Όσοι/Όσες έχουν το γλωσσικό υπόβαθρο της αγγλικής γλώσσας, συγκλίνουν θετικά στην εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο;
- 5) Η γεωγραφική περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζει μια πιθανή εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης;
- 6) Οι μόνιμοι/ες νηπιαγωγοί ή οι αναπληρωτές/τριες είναι αυτοί που συγκατατίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό σε μια επικείμενη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσα στην προσχολική αγωγή;
- 7) Σε ποιο βαθμό η θέση του/της κάθε νηπιαγωγού στη σχολική μονάδα παίζουν προσδιοριστικό ρόλο όσον αφορά τις θέσεις των νηπιαγωγών περί της εισαγωγής των αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο;
- 8) Ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών στη σχολική μονάδα που εργάζεται αποτελεί παράγοντα που θα επηρεάσει μια επικείμενη ένταξη της Αγγλικής γλώσσας στα Α.Π. του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου.

4. Μεθοδολογία

4.1. Δείγμα

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Θεσπρωτίας, Κεφαλληνίας, Εύβοιας, Κρήτης, Θεσσαλονίκης και Αττικής. Οι περισσότεροι νομοί που επιλέχθηκαν σχετίζονται με περιοχές που έχουμε ζήσει και διδάξει ως νηπιαγωγοί έχοντας, έτσι, πιο εύκολη πρόσβαση (ηλεκτρονική κυρίως) στα νηπιαγωγεία των συγκεκριμένων περιοχών. Άλλοι επιλέχθηκαν τυχαία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), αλλά και ιδιοχειρώς (σε όσες περιοχές ήταν άμεσα προσβάσιμες), ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, τα οποία οι υπηρετούντες εκείνη τη χρονική περίοδο νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν. Το δείγμα που μελετήθηκε, λοιπόν, είναι τυχαίο και αφορά 50 εν ενεργεία νηπιαγωγούς της επικράτειας με 50% του δείγματος να απευθύνεται σε ημιαστικές περιοχές, 26% σε αγροτικές και 24% σε αστικές περιοχές. Ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών στην πλειοψηφία των νηπιαγωγείων ήταν μέχρι και 30 μαθητές. Η έρευνα διήρκησε από το Σεπτέμβριο του σχολικού έτους 2017-2018 έως το Δεκέμβριο του αυτού έτους.

Το 100% των νηπιαγωγών ήταν γυναίκες υπηρετούντες το δημόσιο νηπιαγωγείο, με το έτος γέννησης να κυμαίνεται από το 1961 μέχρι το 1985, με μεγαλύτερο το ποσοστό (60%) αυτών που είναι γεννημένες μέχρι το 1974 και μικρότερο ποσοστό (40%) αυτών που είναι γεννημένες μετά το 1974. Τα χρόνια προϋπηρεσίας που διέθετε καθεμία από τις νηπιαγωγούς κυμαίνεται από 5 χρόνια μέχρι και 30 χρόνια, με μόνο τέσσερις νηπιαγωγούς να ξεπερνάνε τα 30 χρόνια. Οι περισσότερες, όμως, με ποσοστό 48% κατείχαν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Η διδακτική τους εμπειρία κυμαινόταν από 5 έως 30 έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος αφορούσε σε μονίμους εκπαιδευτικούς (72%) κυρίως τετραετούς φοίτησης ενώ το υπόλοιπο σε σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί ήταν γενικής αγωγής, ενώ πολλές νηπιαγωγοί ασκούσαν και διοικητικό έργο ως προϊσταμένες, και αρκετές ήταν νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής. Όσον αφορά την κατάρτιση και τα γενικότερα προσόντα του δείγματος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλες γνώριζαν μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα με κυριότερη την Αγγλική (65,5%), όλες χειρίζονται Η/Υ, αλλά το 55,2% δεν έχει προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία και μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε νηπιαγωγούς το Σεπτέμβριο του 2017 και η συλλογή τους ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Τα ερωτηματολόγια ήταν δομημένα σε τρία μέρη:

- A. 13 ερωτήματα κλειστού τύπου που αφορούσαν το προφίλ των νηπιαγωγών.
- B. 13 ερωτήματα κλειστού τύπου που αφορούσαν τις απόψεις των νηπιαγωγών.
- Γ. 11 ερωτήματα κλειστού τύπου που αφορούσαν ζητήματα πρακτικής εφαρμογής.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, δημιουργήθηκε προκειμένου να διερευνήσει τις υποθέσεις εργασίας της συγκεκριμένης έρευνας και περιελάμβανε ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούσαν στα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούσαν κάποιες απόψεις των νηπιαγωγών πάνω σε ζητήματα πιθανής ένταξης μιας ξένης γλώσσας, και ειδικότερα της Αγγλικής γλώσσας, στα Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού νηπιαγωγείου, καθώς και ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της εν λόγω καινοτομίας. Αναλυτικότερα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που σχετίζονταν με το προφίλ των Ελληνίδων νηπιαγωγών, όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική προϋπηρεσία, οι βασικές τους σπουδές, αλλά και σπουδές που έχουν κάνει επιπλέον, οι γνώσεις του πάνω στους Η/Υ, αλλά και τις ξένες γλώσσες που γνωρίζουν, τη σχέση εργασίας που έχουν με τις δομές την εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται και τη θέση που κατέχουν στη σχολική τους μονάδα. Επίσης, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπως ο τύπος της σχολικής μονάδας και η περιοχή που βρίσκεται αυτή, καθώς και ο αριθμός των φοιτούντων νηπίων σε αυτήν.

Ως εξαρτημένη μεταβλητή καθορίστηκε η ερώτηση «θα μπορούσαν τα αγγλικά να ενταχθούν ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο Ελληνικό Νηπιαγωγείο;».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που συντέλεσε στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επέφεραν περισσότερες από μία απαντήσεις.

4.3. Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της και να καταλήξουμε σε κάποιες γενικεύσεις σχετικά με την επίδραση που πιθανόν να ασκούν τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία των Ελληνίδων νηπιαγωγών στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ένταξη της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στα Α.Π. της Προσχολικής Εκπαίδευσης, προχωρήσαμε σε μια στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS, ένα στατιστικό πακέτο για σύνθετα στατιστικά δεδομένα και βασικό εργαλείο για περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Για τη στατιστική ανάλυση των συγκεκριμένων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Cross Tabs για συσχετίσεις μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε η επίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που αφορούν στην ηλικία, σχέση εργασίας, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, γνώση

της αγγλικής γλώσσας, γεωγραφική περιοχή της σχολικής μονάδας και θέση των νηπιαγωγών σε αυτή, αριθμός φοιτούντων μαθητών, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που αναδείχθηκαν παρουσιάζονται και αναλύονται στο ακόλουθο κεφάλαιο.

5. Παρουσίαση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι, συμμετείχε μόνο γυναικείος πληθυσμός ως δείγμα για την παρούσα έρευνα. Όπως διαφαίνεται και στην συγκεκριμένη μικροανάλυση, στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο διδάσκουν σε μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες εκπαιδευτικοί, διαιώνίζοντας έτσι μια παράδοση που θέλει το επάγγελμα της νηπιαγωγού να είναι καθαρά ένα γυναικείο επάγγελμα.

Προσεγγίζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από μια στατιστική προοπτική, οι περισσότεροι (38%) συμμετέχοντες αφορούν μεσαίας ηλικιακής κατηγορίας νηπιαγωγούς με ηλικία γέννησης από 1968-1973κι συνεπώς με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, κάτι που καταδεικνύει ταυτόχρονα ότι πέρασαν μέσα στις σχολικές τάξεις τις αλλαγές που έγιναν στις διδακτικές μεθόδους και στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και τις μεταβατικές περιόδους ανάμεσα στις αλλαγές αυτές. Αναλυτικότερα, στην κατηγορία των νηπιαγωγών γεννηθέντων μεταξύ 1961-1967, υπάρχει μια ισορροπία των συμφωνούντων (8%) και διαφωνούντων (8%) με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην Προσχολική εκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί με ηλικία γέννησης από 1968-1973 είναι αυτοί που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας (12%) με την εισαγωγή του εν λόγω νεοτερισμού, ενώ η ηλικιακή κατηγορία των γεννηθέντων ανάμεσα στα 1980-1985 είναι αυτή που εμφανίζει τα μεγαλύτερα ποσοστά (14%) συμφωνούντων με τη θέση αυτή.

Μια στατιστική σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των ερευνητικών υποκειμένων και των αντιλήψεών τους σχετικά μια πιθανή ένταξη των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, αποδεικνύει ότι οι δύο προαναφερόμενοι παράγοντες ενεργούν ανεξάρτητα, χωρίς να τίθενται ζητήματα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Ο παράγοντας ηλικία λοιπόν των νηπιαγωγών δεν φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά στις απόψεις που εκφράζουν οι σχετικά με την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο ΑΠ του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου. (Πιν. 1)

Πίνακας 1. Συσχέτιση ηλικίας νηπιαγωγών με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών /Ετος γέννησης	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
fi%							

				διαφωνώ			
1961-1967	N	0	4	3	4	0	11
	fi%	0.0%	8.0%	6.0%	8.0%	0.0%	22.0%
1968-1973	N	1	5	7	6	0	19
	fi%	2.0%	10.0%	14.0%	12.0%	0,0%	38.0%
1974-1979	N	0	5	2	2	0	9
	fi%	0.0%	10.0%	4.0%	4.0%	0,0%	18.0%
1980-1985	N	0	7	1	2	0	10
	fi%	0.0%	14.0%	2.0%	4.0%	0,0%	20.0%
Πριν το 1985	N	0	1	0	0	0	1
	fi%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	26,0%	0,0%	100%

Επιπλέον, όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα και τον παράγοντα διδακτική προϋπηρεσία, οι αναλύσεις καταδεικνύουν ότι τη μεγαλύτερη συμμετοχή (48%) στην έρευνα σημειώνουν οι νηπιαγωγοί της κατηγορίας από 11-20 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, ενώ τη μικρότερη με ποσοστό μόλις 2% οι νηπιαγωγοί έως 5 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τα ερευνητικά υποκείμενα που συμφωνούν με την άποψη της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας ήδη από την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης αγγίζουν μόλις το 22% για την κατηγορία από 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ αυτών που διαφωνούν με ποσοστό 12% στην κατηγορία από 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Η ίδια κατηγορία νηπιαγωγών (11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας) εκφράζει ταυτόχρονα και την ουδετερότητά του εκφράζει με ποσοστό 18%.

Μέσα από μια συσχέτιση των μεταβλητών έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στο Α.Π. του νηπιαγωγείου, οι στατιστικές αναλύσεις αποδεικνύουν ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας της εκάστοτε νηπιαγωγού δεν αποτελούν δυναμική που επηρεάζει τις θέσεις τους πάνω στο υπό διαπραγμάτευση θέμα (Πιν. 2).

Πίνακας 2. Συσχέτιση ετών διδακτικής εμπειρίας νηπιαγωγών με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών /Ετη διδακτικής υπηρεσίας	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
fi%							

Έως 5	N	0	1	0	0	0	1
	fi%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
6 έως 10	N	0	11	2	4	0	17
	fi%	0.0%	22.0%	4.0%	8.0%	0,0%	34.0%
11 έως 20	N	1	8	9	6	0	24
	fi%	2.0%	16.0%	18.0%	12.0%	0,0%	48.0%
21 έως 30	N	0	2	2	2	0	6
	fi%	0.0%	4.0%	4.0%	4.0%	0.0%	12.0%
Πάνω από 30	N	0	0	0	2	0	2
	fi%	0.0%	0.0%	0.0%	4.0%	0,0%	4.0%
Total	N	1	26	0	0	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	26,0%	0,0%	100%

Στο τρίτο ερώτημα που διαπραγματεύεται τη διάσταση του κατά πόσο οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλα επιστημονικά καταρτισμένο ώστε να υποστηρίξουν πρακτικά ένα τέτοιο καινοτόμο εγχείρημα, εμφανίζεται μια διχογνωμία με το 50% να θεωρεί το εαυτό του επαρκώς καταρτισμένο και το 50% να αισθάνεται μια επιστημονική ανεπάρκεια ως προς την ανάληψη της υπό διαπραγμάτευσης καινοτομίας. Το κατά πόσο αυτή η θεώρηση επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με ένταξη των αγγλικών ως ξένη γλώσσα ήδη από την Προσχολική Εκπαίδευση εξετάζεται μέσα από τον ποιοτικό συσχετισμό Chi-Square, ο οποίος αποδεικνύει ότι δεν υφίσταται καμία σχέση εξάρτησης μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Μπορεί, λοιπόν, οι συμμετέχοντες στο δείγμα νηπιαγωγοί που συμφωνούν με την εισαγωγή των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Νηπιαγωγείο να αισθάνονται μια σχετική ανεπάρκεια ως προς το επιστημονικό τους υπόβαθρο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές νηπιακής ηλικίας, αφού μόνο το 32% δηλώνει κατάλληλα επιστημονικά καταρτισμένο, ωστόσο, δεν φαίνεται οποιαδήποτε άποψή τους σχετικά με την επιστημονική τους αυτοεικόνα να ασκεί οποιαδήποτε επίδραση στην διαμόρφωση των αντιλήψεών για μια πιθανή ένταξη της ξένης γλώσσας σε προσχολικό επίπεδο φοίτησης (Πιν. 3).

Πίνακας 3. Συσχέτιση επιστημονικής κατάρτισης για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών / Επιστημονική κατάρτιση για τη διδασκαλία της Αγγλικής	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total

	fi%						
Ναι	N	0	16	6	3	0	25
	fi%	0.0%	32.0%	12.0%	6.0%	0.0%	50.0%
Όχι	N	1	6	7	11	0	25
	fi%	2.0%	12.0%	14.0%	22.0%	0.0%	50.0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	28.0%	0.0%	100%

Συνεχίζοντας με το τέταρτο ερώτημα που σχετίζεται με τα τυπικά προσόντα των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην εν λόγω έρευνα, και συγκεκριμένα με την γνώση της αγγλικής γλώσσας, οι περισσότερες από αυτές (38 στον αριθμό) και σε ποσοστό 65,5% φαίνεται να έχουν γνώση της αγγλικής γλώσσας, 9 από αυτές (15,5%) φαίνεται να γνωρίζουν την γερμανική γλώσσα, ενώ 5 (8,6%) από αυτές, 4 (6,9%) και 2 (3,4%) την ιταλική, τη γαλλική και την ισπανική γλώσσα αντίστοιχα.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η σύγχρονη μέση εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αποκαλύπτει η έρευνα, διαθέτει πολλά περισσότερα ακαδημαϊκά εφόδια από έναν απλό ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών, που της δίνει το εφελτήριο για τη διδασκαλία στην τάξη του νηπιαγωγείου. Όπως αποδεικνύει μια ανάλυση συχνότητας ορισμένων δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, η Ελληνίδα νηπιαγωγός είναι πλέον καταρτισμένη πέραν του δέοντος, με παραπάνω από ένα τίτλο σπουδών, με μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης, με γνώσεις πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και με γνώσεις τουλάχιστον μιας ακόμα ευρωπαϊκής γλώσσας, εκτός από τη μητρική τους.

Από τις νηπιαγωγούς λοιπόν που γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα 38% συμφωνούν με την εισαγωγή των Αγγλικών στα Α.Π. του Νηπιαγωγείου, ενώ από όσες δεν διαθέτουν γλωσσική επάρκεια της συγκεκριμένης ξένης γλώσσας μόνο το 8% συμφωνεί, ενώ το 10% διαφωνεί με την καινοτομία αυτή. Το υπόλοιπο ποσοστό παραμένει ουδέτερο. Πέρα όμως από τα στοιχεία καθαρά περιγραφικού χαρακτήρα, η ανάλυση μιας πιθανής συσχέτισης μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στην αγγλική γλώσσα και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, καταδεικνύει ότι οι δύο παράγοντες δεν εξαρτώνται μεταξύ τους, αλλά αποτελούν δυο ανεξάρτητες μεταβλητές (Πιν. 4).

Πίνακας 4. Συσχέτιση γλωσσικού υπόβαθρου Νηπιαγωγών στην Αγγλική γλώσσα με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών/ Γλωσσικό υπόβαθρο στην αγγλική γλώσσα	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
	fi%						
Όχι	N	1	3	3	5	0	12
	fi%	2.0%	6.0%	6.0%	10.0%	0.0%	24.0%
Ναι	N	0	19	10	9	0	38
	fi%	0.0%	38.0%	20.0%	18.0%	0.0%	76.0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	28.0%	0.0%	100%

Συνεχίζοντας με τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην έρευνά μας και αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αποδεικνύεται ότι όλες οι νηπιαγωγοί εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας μας, οι μισές σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές, 26% σε αγροτικές περιοχές και 24% σε αστικές περιοχές. Συγκρίνοντας τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας με την άποψη της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, τα ερευνητικά υποκείμενα που συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (24%) είναι αυτά που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας εκφράζονται από νηπιαγωγούς των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Το μεγαλύτερο ποσοστό ουδετερότητας αντικατοπτρίζεται επίσης από τις νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές (16%), ενώ το μικρότερο ποσοστό διαφωνίας (8%) εκφράζεται από νηπιαγωγούς των αστικών κέντρων. Όσον αφορά, λοιπόν, στη γεωγραφική περιοχή, στην οποία βρίσκεται το εκάστοτε νηπιαγωγείο που εργάζεται η κάθε νηπιαγωγός, η έρευνα αποδεικνύει ότι και αυτό αποτελεί έναν παράγοντα που δεν διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική εκπαίδευση. Συνεπώς, μια συσχέτιση μεταβλητών σε επίπεδο χ^2 , δεν αποδεικνύει ενδεχόμενη επιρροή μεταξύ των δυο παραγόντων αλληλεξάρτησης (Πιν. 5).

Πίνακας 5. Συσχέτιση γλωσσικού υπόβαθρου Νηπιαγωγών στην Αγγλική γλώσσα με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών / Γεωγραφική περιοχή	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
Αστική	N	1	5	2	4	0	12
	fi%	2.0%	10.0%	4.0%	8.0%	0.0%	24.0%
Ημιαστική	N	0	12	8	5	0	25
	fi%	0.0%	24.0%	16.0%	10.0%	0.0%	50.0%
Αγροτική	N	0	5	3	5	0	13
	fi%	0.0%	10.0%	6.0%	10.0%	0.0%	26.0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	28.0%	0.0%	100%

Επιπλέον, κατά τη διερεύνηση του έκτου ερωτήματος αναδεικνύεται ότι η πλειοψηφία (72%) του δείγματος των νηπιαγωγών είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ το υπόλοιπο 28% είναι αναπληρώτριες, δηλαδή εκπαιδευτικοί σε σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην Προσχολική εκπαίδευση δείχνουν να διαφοροποιούνται ως προς τη σχέση εργασίας των νηπιαγωγών, και, πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μόνιμοι νηπιαγωγοί είναι αυτοί που κρίνουν περισσότερο θετικά την ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τόσο τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας (26%) με την ένταξη της υπό διαπραγμάτευση καινοτομίας στο προσχολικό σύστημα εκπαίδευσης, όσο και τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας (28%) αλλά και ουδετερότητας (18%), φαίνεται να διατυπώνονται από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι αναπληρωτές συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα καταλαμβάνουν ένα ποσοστό 20% συμφωνίας, ενώ εντύπωση προκαλεί το μηδενικό ποσοστό που καταλαμβάνουν σε επίπεδο διαφωνίας. Η στατιστική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών αποδεικνύει μια σχέση εξάρτησης μεταξύ τους και μια επιρροή της σχέσης εργασίας των νηπιαγωγών στην διαμόρφωση της στάσης τους σχετικά με μια πιθανή ένταξη της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η σταθερότητα των επαγγελματικών συνθηκών φαίνεται να είναι μια σημαντική αιτία θετικής στάσης ως προς το εν λόγω εγχείρημα σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους, οι οποίοι δείχνουν να επηρεάζονται ως προς την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους (Πιν. 6).

Πίνακας 6. Συσχέτιση σχέσης εργασίας με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών/ Σχέση εργασίας	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
	fi%						
Μόνιμος	N	1	12	9	14	0	35
	fi%	2,0%	24,0%	18,0%	28,0%	0,0%	72,0%
Αναπληρωτής	N	0	10	4	0	0	14
	fi%	0,0%	20,0%	8,0%	0,0%	0,0%	28,0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2,0%	44,0%	26,0%	28,0%	0,0%	100%

Συνεχίζοντας την ανάλυση των ευρημάτων και στα πλαίσια του έβδομου ερωτήματος, αναδεικνύεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (57, 1%) των συμμετεχόντων στην έρευνα αφορά νηπιαγωγούς γενικής αγωγής, δηλαδή διδάσκουν σε μια συμβατική τάξη νηπιαγωγείου, ενώ το μικρότερο ποσοστό (10,7%) αφορά νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, που διδάσκουν δηλαδή σε ειδικά νηπιαγωγεία ή κάνουν παράλληλη στήριξη σε μαθητές με ειδικές ικανότητες. 18 από τις νηπιαγωγούς που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι εκτελούν καθήκοντα προϊσταμένης νηπιαγωγείου (Πιν. 7).

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση εργασίας

	Απαντήσεις		Συνολικό Ποσοστό απαντήσεων
	N	Ποσοστό	
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	6	10,7%	12,0%
Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής	32	57,1%	64,0%
Προϊσταμένη	18	32,1%	36,0%
Σύνολο	56	100,0%	112,0%

Μια προσεκτική μελέτη της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταδεικνύει ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας (36%) με την εισαγωγή της διδασκαλίας των Αγγλικών από την προσχολική βαθμίδα, όσο και τα μεγαλύτερα ποσοστά ουδετερότητας (14%) αλλά και διαφωνίας (24%) εκφράζονται από νηπιαγωγούς που δεν επιφορτίζονται με διοικητικά καθήκοντα της σχολικής μονάδας, Οι νηπιαγωγοί που κατέχουν ταυτόχρονα και θέση προϊσταμένης στη σχολική μονάδα παραμένουν σε ποσοστό 14% ουδέτερες ως προς την καινοτομία αυτή, ενώ διαφωνούν σε ποσοστό 14% και συμφωνούν σε ποσοστό 10%. Στα πλαίσια μια συσχέτισης του βαθμού επίδρασης της θέσης ευθύνης της νηπιαγωγού στη

σχολική μονάδα και της αντίληψής της για την ένταξη της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο, δεν φαίνεται να υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Το κατά πόσο η νηπιαγωγός ασκεί ταυτόχρονα, πέρα από τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα, δεν αποδεικνύεται ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την άποψή της περί της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στην τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου (Πιν. 8).

Πίνακας 8. Συσχέτιση θέσης νηπιαγωγών στη σχολική μονάδα με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών / Θέση Προϊσταμένης	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
	fi%						
Όχι	N	1	17	7	7	0	32
	fi%	2,0%	34,0%	14,0%	24,0%	0,0%	64,0%
Ναι	N	0	5	6	7	0	18
	fi%	0,0%	10,0%	12,0%	14,0%	0,0%	36,0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2,0%	44,0%	26,0%	28,0%	0,0%	100%

Τέλος, επιχειρώντας μια ανάλυση των ποσοστών που αφορούν τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών ανά σχολική μονάδα σε σχέση με τις απόψεις των υπηρετούντων νηπιαγωγών στις μονάδες αυτές, διαπιστώνεται ότι τόσο τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας (32%), όσο και ουδετερότητας (20%) αλλά και διαφωνίας (16%) εκφράζονται από υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες από αριθμό μαθητών από 11-30. Τα μικρότερα ποσοστά συμφωνίας (4%) αλλά και διαφωνίας (2%) αντικατοπτρίζονται από νηπιαγωγούς με λιγότερους από 10 μαθητές ανά σχολική μονάδα. Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο κατά πόσο ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών στις εκάστοτε σχολικές μονάδες νηπιαγωγείων επηρεάζει έως κάποιο βαθμό τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο σε επίπεδο Προσχολικής εκπαίδευσης, μια ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, αναδεικνύει ότι ούτε ο αριθμός των νηπίων ανά σχολική μονάδα φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά ως προς την διαμόρφωση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση της εκπαιδευτικής αυτής καινοτομίας (Πιν. 9)

Πίνακας 9. Συσχέτιση αριθμό φοιτούντων μαθητών στη σχολική μονάδα με αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο

Απόψεις Νηπιαγωγών/ Αριθμός φοιτούντων μαθητών	Τα αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο						
	N fi%	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
Έως 10	N	0	2	2	1	0	5
	fi%	0.0%	4.0%	4.0%	2.0%	0.0%	10.0%
11-30	N	1	15	10	8	0	34
	fi%	2.0%	30.0%	20.0%	16.0%	0,0%	68.0%
31-50	N	0	5	0	3	0	8
	fi%	0.0%	10.0%	0.0%	6.0%	0,0%	16.0%
Πάνω από 50	N	0	0	1	2	0	3
	fi%	0.0%	0.0%	2.0%	4.0%	0,0%	6.0%
Total	N	1	22	13	14	0	50
	fi%	2.0%	44.0%	26.0%	26,0%	0,0%	100%

Σε γενικές γραμμές η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το προφίλ της σύγχρονης Ελληνίδας νηπιαγωγού δεν φαίνεται να ασκούν θεμελιώδη επίδραση στις αντιλήψεις της σχετικά με μια πιθανή ένταξη τη διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η εισαγωγή στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας από την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης, αποτελεί ήδη μια πραγματικότητα για πολλές χώρες διεθνώς. Η Ε.Ε έχει οδηγήσει με τις διακηρύξεις της και τα επίσημα κείμενά της, στην αναθεώρηση και ανασύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν στην Προσχολική εκπαίδευση, στη βάση της επίτευξης του στόχου της πολυγλωσσίας, ώστε να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας ραγδαίως μεταβαλλόμενης κοινωνίας, έντονα πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής. Ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές επιταγές με αρκετά αργούς ρυθμούς, η χώρα μας με τον Ν.4692/2020 (άρθρο 2) πρόσφατα θεσμοθέτησε μια πιλοτική εφαρμογή της «δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την αγγλική γλώσσα» σε περιορισμένο αριθμό δημόσιων νηπιαγωγείων της επικράτειας.

Το ενδιαφέρον λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν

αρκετές ερευνητικές δράσεις στον ελλαδικό χώρο για το συγκεκριμένο διακύβευμα παρά το επίκαιρο του θέματος και τον επιστημονικό λόγο των σύγχρονων θεωρητικών που συγκλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση¹⁵. Ελάχιστες και ποιοτικού κυρίως χαρακτήρα είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα στη χώρα μας για την ένταξη της Αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο Προσχολικής εκπαίδευσης και σχετίζονται πρωτίστως με προτάσεις-προγράμματα για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, ως ξένη γλώσσα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο¹⁶. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα ίσως να πυροδοτήσει το ενδιαφέρον για περισσότερα και πιο εξειδικευμένα ερωτήματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών σχετικών με το εν λόγω θέμα.

Δεδομένης της κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που αφορά στην Προσχολική εκπαίδευση σχετικά με την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, επιχειρήθηκε σε ένα πρωταρχικό και μικρής εμβέλειας επίπεδο να διερευνηθεί αν αποτελούντα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία του/της εκάστοτε νηπιαγωγού παράγοντα που επηρεάζει τις θέσεις και τις αντιλήψεις της για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο Προσχολικής Αγωγής.

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας μας και με την αβίαστη συμμετοχή 50 νηπιαγωγών, ξεκάθαρα γίνεται αντιληπτό ότι, τελικά, τα ατομικά στοιχεία που θεμελιώνουν το προφίλ του/της μέσου/ης Έλληνα/νίδας νηπιαγωγού, δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις του/της για την ένταξη της Αγγλικής γλώσσας, ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Εξετάζοντας μεθοδικά ένα-ένα τα ερευνητικά ερωτήματα αποκαλύπτεται ότι παράγοντες όπως η ηλικία της εκάστοτε νηπιαγωγού και τα χρόνια προϋπηρεσίας της, η γλωσσική ικανότητα στην αγγλική γλώσσα, καθώς και οι απόψεις της για το αν είναι επαρκώς καταρτισμένη να υποστηρίξει την εφαρμογή ενός τέτοιου καινοτόμου εγχειρήματος, δεν φαίνεται να επηρεάζουν κάπου τις θέσεις τους για την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο από τη νηπιακή κιόλας ηλικία. Παράλληλα, η γεωγραφική περιοχή της σχολικής μονάδας που εργάζεται καθεμία εξ αυτών, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτή, καθώς και το αν εκτελούν ταυτόχρονα και καθήκοντα προϊσταμένου/-ης δεν αποδεικνύεται ότι ασκούν κάποια επιρροή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το ζήτημα της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του σύγχρονου ελληνικού Νηπιαγωγείου.

Ο μόνος παράγοντας που προκύπτει από την εν λόγω έρευνα να επηρεάζει και να

¹⁵Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts : The M.I.T. Press.; Gardner, H. (1976), *The Grasp of Consciousness*. Στο: <https://www.nytimes.com/1976/08/01/archives/the-grasp-of-consciousness-jean-piaget-at-80-continues-to-learn.html>; Kotulak, R., (1997), *Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works*. KansasCity : AndrewsMcMeelPublishing; Τσιαντούλη, Ε. (2012), Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγείων Γόννων και Μακρυχωρίου Νομού Λάρισας. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

¹⁶Κακανά, Δ.Μ. & Δ. Καραντζά (2016), Πρόγραμμα- πρόταση για τη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας; Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. (1992), Τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

διαφοροποιεί σε αισθητό βαθμό τις θέσεις των νηπιαγωγών σε ζητήματα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, από την νηπιακή ηλικία, είναι το καθεστώς σύμβασης και η σχέση εργασίας που έχουν με τον φορέα απασχόλησης (μόνιμοι-αναπληρωτές). Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι νηπιαγωγοί φαίνεται να βλέπουν με μια πιο θετική οπτική την υλοποίηση μιας τέτοιας καινοτομίας, αντίθετα με τους αναπληρωτές που δεν φαίνεται να τους απασχολούν τέτοιους είδους πρακτικά ζητήματα, αφού δεν τους έχει παραχθεί ακόμα από την εργασία τους το προαπαιτούμενο αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας.

Σίγουρα, όμως, αξίζει να μελετηθεί και να διερευνηθεί περαιτέρω για το ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που το εν λόγω ζήτημα δεν τυγχάνει μιας ένθερμης ολικής αποδοχής, χωρίς ενδοιασμούς, ανασφάλειες και δισταγμούς από τους/τις νηπιαγωγούς. Και οπωσδήποτε οι έρευνες αυτές θα πρέπει, ίσως, να επικεντρωθούν σε παράγοντες όπως πρακτικά ζητήματα (π.χ. στελέχωση, αριθμός μαθητών, καταλληλότητα χώρων) επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο της εφαρμογής της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Η Αγγλική γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση είναι πλέον μια πραγματικότητα διεθνώς, τόσο σε επίπεδο θεσμικό, όσο και σε επίπεδο πιλοτικής εφαρμογής. Στην Ελλάδα, όσο και αν τα βήματα που γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση ακολουθούν πολύ αργούς ρυθμούς, ωστόσο οι απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και οι επιβεβλημένες εκπαιδευτικές πολιτικές οδηγούν σταδιακά και ευρέως στην ένταξη της Αγγλικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο στα Αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου. Το σίγουρο είναι πως στην χώρα μας, η ομαλή εφαρμογή μιας τέτοιας καινοτομίας δεν θα είναι εφικτή χωρίς συστηματικές έρευνες και μελέτες ως προς την ενδεδειγμένη εξέταση της κάθε συνιστώσας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν είναι η καινοτομία αυτή καθ’ αυτή να λειτουργήσει προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων, ελαχιστοποιώντας όλους τους αρνητικούς παράγοντες, ώστε οι αυριανοί πολίτες να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής τους.

«Ο όρος «διδασκαλία» της Αγγλικής γλώσσας διατρέχει το άρθρο στο σύνολό του. Επομένως, θεωρούμε χρήσιμο να επισημάνουμε ότι η χρήση του όρου «διδασκαλία» δεν αντιστοιχεί σε μια ακριβή προσέγγιση του όρου «διδασκαλία», όπως αυτή πραγματώνεται σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά σε μια ευρύτερη διάστασή της. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στη διάσταση της «διδασκαλίας», όπως αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στη βάση κατάλληλων εκπαιδευτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση. Ως γνωστό, στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχουν διακριτά γνωστικά αντικείμενα, οπότε η «διδασκαλία» ερμηνεύεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής του εκπαιδευτικού τριπτύχου μαθητής-εκπαιδευτικός-γνώση.»

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Κακανά, Δ.Μ. & Δ. Καραντζά (2016), Πρόγραμμα- πρόταση για τη διδασκαλία των

Αγγλικών ως ξένης γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. (1992), Τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο. Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ντούσκας, Ν. (2005), Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παππάς, Α. (1995), Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.

Σκόδρα, Ε. (2010). Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή

Φωτοπούλου, Β. (2003), Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Διδακτορική Διατριβή.

Τσιαντούλη, Ε. (2012), Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγείων Γόννων και Μακρυχωρίου Νομού Λάρισας. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020), Αναβάθμιση σχολείου και άλλες διατάξεις.

Ξενογλώσση

Chomsky, N. (1965), Aspects of the Theory of Syntax. Massachusetts : The M.I.T. Press.

Kotulak, R., (1997), Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works.

Kansas City : Andrews McMeel Publishing.

Saylor, G. J., W.M. Alexander & A.J. Lewis (1981), Curriculum planning for better teaching and learning. New York : Holt, Rinehart and Winston (4th edition).

Ιστοσελίδες

Bandura, A. (1999), Social cognitive theory: An agentic perspective. Retrieved from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura 1999AJSP.pdf>

Beijaard, D., P.C. Meijer & N. Verloop (2004), Reconsidering research on teachers' professional identity. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf>

Coldron, J., & Smith, R. (1999), Active Location in Teachers’ Construction of their Professional Identities. Retrieved from: https://www.Researchgate.net/publication/261684366ActiveLocationinTeachers'ConstructionoftheirProfessional_Identities

Ευρωπαϊκή Επιτροπή,
(2012), Στην Ευρώπη τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες από όλο και πιο μικρή ηλικία. Στο: [https://europa.eu/rapid/press-release IP-12-990el.htm](https://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990el.htm)

Gardner, H. (1976), The Grasp of Consciousness [online]. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/1976/08/01/archives/the-grasp-of-consciousness-jean-piaget-at-80-continues-to-learn.html>

Hargreaves, A. (2005), Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers’ emotional responses to educational change. Retrieved from: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/educational-change-takes-ages-life-career-and-generational-factors-in-MgSV2bnJEi>

Λάζος, Χ. (1999), Εθνικές γλώσσες και Ευρωπαϊκή Κοινή. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/eur_ope/G2/index.html

Rodgers, C., & K. Scott, (2008), The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Retrieved from: https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach

Εισαγωγικές έννοιες στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών

Introductory concepts in social science research methodology

Χριστίνα Κωφίδου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Φιλολόγος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, christy_kof@hotmail.com

Christina Kofidou, University of Thessaly, Philologist-Adult Educator, PhD Candidate, Department of Special
Education, University of Thessaly, christy_kof@hotmail.com

Abstract: The aim of this paper is to present basic concepts in the research methodology of social sciences. First, the established, traditional, naturalistic view and the more recent, interpretive, humanitarian view of social research will be presented, whereas the basic assumptions of the naturalistic and humanitarian/interpretive "example" will be pointed out. A distinction will be made between qualitative and quantitative research, and research design issues will be commented on. Furthermore, the main stages of qualitative and quantitative research and some common data collection tools will be analyzed. Any issues of access to the field will be reviewed, along with issues of validity and reliability, whereas the ethical aspects of a research will be examined. In conclusion, there will be a brief reference to quality data analysis software and, in particular, to N-Vivo and ATLAS.ti.

Keywords: qualitative and quantitative research, research design, validity and reliability, research ethics, N-Vivo and ATLAS.ti quality data analysis software

Περίληψη: Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει βασικές έννοιες στη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών. Αρχικά, θα παρουσιαστεί η καθιερωμένη, παραδοσιακή, φυσιοκρατική θεώρηση και η νεότερη, ερμηνευτική, ανθρωπιστική θεώρηση της κοινωνικής έρευνας, αλλά και θα επισημανθούν οι βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού/ερμηνευτικού «παραδείγματος». Θα γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες και θα σχολιαστούν ζητήματα σχεδιασμού μιας έρευνας. Επιπρόσθετα, θα αναλυθούν τα βασικά στάδια της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και ορισμένα συνήθη μέσα συλλογής δεδομένων. Ζητήματα πρόσβασης στο πεδίο θα μελετηθούν, ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αλλά και θα γίνει μια εμβάθυνση σε πτυχές δεοντολογίας και ηθικής μιας έρευνας. Ολοκληρώνοντας, θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε λογισμικά ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και, ειδικότερα, στο N-Vivo και το ATLAS.ti.

Λέξεις κλειδιά: ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες, σχεδιασμός ερευνών, εγκυρότητα και αξιοπιστία, δεοντολογία έρευνας, λογισμικά ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων N-Vivo και ATLAS.ti

Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας: Ποσοτικές και Ποιοτικές

Όταν αναφερόμαστε σε «κοινωνική έρευνα» εννοούμε την ακαδημαϊκή έρευνα που αντλεί τη θεματολογία της, τις έννοιες και θεωρίες από τους κοινωνικοεπιστημονικούς κλάδους, έχει ως αφετηρία κοινωνικές αλλαγές και ζυμώσεις και προέρχεται από τις κοινωνικές επιστήμες (Bryman, 2017).

Για την αντιμετώπιση των κοινωνικών επιστημών υπάρχουν δύο αντικρουόμενες θεωρήσεις: η καθιερωμένη, παραδοσιακή, φυσιοκρατική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές επιστήμες ταυτίζονται με τις φυσικές επιστήμες και επιδιώκουν να ανακαλύψουν οικουμενικούς και φυσικούς νόμους και η νεότερη, ερμηνευτική, ανθρωπιστική θεώρηση, κατά την οποία οι άνθρωποι έχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Όταν αναφερόμαστε σε μεθόδους κοινωνικής έρευνας εννοούμε τις διαδικασίες και τεχνικές που χρησιμοποιούμε κατά την πορεία συλλογής δεδομένων (Cohen et al., 2008) και οι οποίες περιλαμβάνουν τη δειγματοληψία, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τις μεθόδους συλλογής ανάλυσης δεδομένων (Bryman, 2017). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους φυσιοκρατικούς ερευνητές είναι οι λεγόμενες ποσοτικές, ενώ οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους ερμηνευτικούς ερευνητές είναι οι λεγόμενες ποιοτικές.

Παρακάτω παρουσιάζονται συγκριτικά οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι:

Πίνακας 1. Σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων

Ποσοτικές μέθοδοι	Ποιοτικές μέθοδοι
1. Το κύριο ενδιαφέρον των ποσοτικών μεθόδων εστιάζεται στο γενικό και καθολικό των κοινωνικών φαινομένων.	1. Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους.
2. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος με βάση το «παράδειγμα»: αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα.	2. Στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η κατανόηση ενός συμβάντος στο πλαίσιο της ολότητας της κοινωνικής ζωής με βάση το «παράδειγμα» ολότητα-μέρος.
3. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η διατύπωση καθολικών νόμων. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται εδώ ότι είναι από τη βάση τους νομοθετικές.	3. Στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η διατύπωση επιμέρους νόμων. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται εδώ ότι είναι από τη βάση τους ιδιογραφικές.
4. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η ποσοτική ανάλυση και μέτρηση.	4. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι η πλαισιοθετημένη κατανόηση και σύνθεση.
5. Το κυρίαρχο μοντέλο είναι το εξηγητικό υποθετικο-απαγωγικό μοντέλο.	5. Το κυρίαρχο μοντέλο είναι το ερμηνευτικό post factum μοντέλο.
6. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών (π.χ. συντελεστές συνάφειας).	6. Βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (ερμηνευτική).
7. Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι πειραματικές.	7. Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι επικοινωνιακές, αφηγηματικές και διαλογικές.

Πηγή: Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση* [Ηλεκτρ. βιβλ.], σσ. 28–29. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5826>

1. Σχεδιασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών

Ο σχεδιασμός των ερευνών αποτελεί ένα καθοριστικής σημασίας ζήτημα για τη διεξαγωγή κάθε έρευνας, που δεν βασίζεται σε μία συνταγή και πεπατημένη οδό, αλλά εμποτίζεται και εξαρτάται κάθε φορά από τις επιστημολογικές παραδοχές και τους βασικούς σκοπούς της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, για τον ερευνητικό σχεδιασμό είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη: (1) το αντικείμενο της έρευνας, (2) το σκοπό (ή στόχους) της έρευνας, (3) το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο, (4) τα ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις, (5) τις μεθόδους παραγωγής του ερευνητικού υλικού, (6) την τεχνική της δειγματοληψίας, (7) την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, (8) την αναστοχαστικότητα του ερευνητή, δηλαδή την αυτοκριτική του ενδοσκόπηση και το βαθύ του στοχασμό με στόχο την εξάλειψη

προσωπικών στοιχείων που ενδεχομένως επηρεάσουν την έρευνα και (9) ζητήματα δεοντολογίας κατά την ερευνητική διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τους Cohen και συνεργάτες (2008), τα ζητήματα που αφορούν το σχεδιασμό μιας έρευνας μπορούν να ερμηνευτούν με ποικίλο τρόπο, βάσει των διαφόρων τύπων έρευνας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τον εκάστοτε ερευνητή και κάποια από αυτά αφορούν:

1. τους γενικούς σκοπούς και στόχους της έρευνας,
2. τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να λειτουργικοποιηθούν οι στόχοι και οι σκοποί,
3. τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων,
4. τον εντοπισμό και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και των περιορισμών της έρευνας,
5. τη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδίου,
6. την εστίαση της έρευνας,
7. την ερευνητική μεθοδολογία,
8. τα ζητήματα δεοντολογίας,
9. τους αποδέκτες της έρευνας,
10. τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων,
11. τη δειγματοληψία,
12. τα χρονοδιαγράμματα,
13. τις πηγές που απαιτούνται,
14. την εγκυρότητα και την αξιοπιστία,
15. την ανάλυση των δεδομένων,
16. την επιβεβαίωση και την επικύρωση δεδομένων και
17. την αναφορά και την τελική συγγραφή της έρευνας. (Cohenetal., 2008, σελ. 118)

2. Η μελέτη περίπτωσης, η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη

Υπάρχουν ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων. Η επιλογή του εκάστοτε μέσου εξαρτάται από τη μεθοδολογική σκοπιά του ερευνητή, τους στόχους που θέτει, το μέγεθος του δείγματος κ.ά. Ενδεικτικά, θα γίνει μια αναφορά στη μελέτη περίπτωσης, τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνέντευξη.

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας όρος «ομπρέλα», που περιλαμβάνει ένα σύνολο ερευνητικών τακτικών ή μεθόδων και ασχολείται κυρίως με τις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα σε πρόσωπα, γεγονότα ή καταστάσεις (Verma&Mallick, 2004). Οι μελέτες

περίπτωσης αποτελούν συγκεκριμένα περιστατικά ενός ευρύτερου συνόλου, βοηθούν στην πιο ξεκάθαρη κατανόηση εννοιών και στη διείσδυση σε πραγματικές καταστάσεις, ενώ παρατηρούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τα διάφορα περιβάλλοντα, επισημαίνοντας ότι το πλαίσιο είναι καθοριστικό για τις αιτίες και τα αποτελέσματα (Cohenetal., 2008).

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί βασικό κοινωνιολογικό εργαλείο της έρευνας πεδίου (fieldwork), μια ευέλικτη μέθοδο, ενώ παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει στη μελέτη περίπτωσης που έχει, να διαμορφώσει αντιλήψεις για τη συμπεριφορά των υπό παρατήρηση ερευνώμενων υποκειμένων και να αναλύσει πολυδύναμα και επιμέρους φαινόμενα και χαρακτηριστικά μιας πραγματικότητας (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Η συνέντευξη θεωρείται το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο για τη σε βάθος μελέτη των στάσεων του δείγματος, την ερμηνεία της συμπεριφοράς του δείγματος, αλλά και την κατανόηση φαινομένων. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι σημαντική η προσπάθεια δημιουργίας μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να μιλήσουν ελεύθερα, χωρίς το φόβο διαπόμπευσής τους από το συνεντευκτή.

Μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων, χαρακτηριστικών και αντιπροσωπευτικών περιπτώσεων. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους που απάντησαν με το συγκεκριμένο τρόπο.

Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή όχι απλώς να πλησιάζει εις βάθος το θέμα του, αλλά και να αξιοποιεί εμπειρίες και συναισθήματα, και γενικά, συναισθηματικού τύπου δεδομένα. Με άλλα λόγια, η συνέντευξη είναι ένας τρόπος για να ανακαλύψει ο ερευνητής τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι ερωτώμενοι. Ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, διότι δίνει ευκαιρίες να διευκρινιστούν κάποιες απαντήσεις, να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα για εμβάθυνση, όπου ήταν αδιευκρίνιστα όσα λέχθηκαν, και λόγω της αμεσότητάς της βρίσκει, συνήθως, μεγάλη αποδοχή από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα.

Επιπλέον, η συνέντευξη επιτρέπει την ευελιξία συνεντευκτή-συνεντευξιαζόμενου, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, συμβάλλει στη λήψη αυθόρμητων και ειλικρινών απαντήσεων, ενώ δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρεί και τις εκφράσεις χεριών και προσώπου, τον τόνο της φωνής κ.ά. των συνεντευξιαζόμενων, στοιχεία χρήσιμα για την αποφυγή επιφανειακών ερμηνειών.

Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονούνται και τα μειονεκτήματα που πηγάζουν από την τεχνική της συνέντευξης, όπως το μικρό δείγμα και το γεγονός πως χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί πως εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα. Επίσης, πολλές φορές οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ενδέχεται να «καθοδηγούν» τους ερωτώμενους σε συγκεκριμένες «αποδεκτές» απαντήσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ερευνητές μπορεί ακόμα και να «υποβάλλουν» τις «σωστές» απαντήσεις. Σε οποιαδήποτε περίπτωση πάντως, ο συνεντευκτής οφείλει να παραμένει αποστασιοποιημένος από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και να μην κρίνει ή προδιαθέτει τις απαντήσεις τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως δεν ενδιαφέρεται για αυτές.

3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, από την κατασκευή του εργαλείου της συνέντευξης και τη χορήγηση των κλιμάκων μέχρι την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων, ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο τα ευρήματα είναι πραγματικά και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική (Miles&Huberman, 1994). Η εσωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με το ερευνητικό σχέδιο, τη μέθοδο, τα δεδομένα και την ερμηνεία τους (Cohenetal., 2008· Hitchcock&Hughes, 1995), ενώ η εξωτερική εγκυρότητα, από την άλλη πλευρά, αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η δυνατότητα γενίκευσης αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία τα ευρήματα της έρευνας είναι εφαρμόσιμα σε διαφορετικές συνθήκες και πλαίσια από αυτό που διερευνάται ή αναφέρεται στη γενίκευση των συμπερασμάτων σε άλλον πληθυσμό από αυτόν της έρευνας (Miles&Huberman, 1994· Robson, 2007).

Η αξιοπιστία περιγράφει τη σταθερότητα μια μέτρησης, δηλαδή εάν η επανάληψη της μέτρησης θα μπορούσε να δώσει τα ίδια αποτελέσματα, αν διεξαγόταν η ερευνητική μελέτη δεύτερη φορά σε μια παρόμοια ομάδα απαντώντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον (Cohenetal., 2008· Silverman, 2000). Η αξιοπιστία σε μια έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέγηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα.

Διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι περιγραφές μας, ανεξάρτητα από τις επιστημολογικές αφετηρίες μας, ανταποκρίνονται στο υπό μελέτη θέμα μας και δεν είναι αποτέλεσμα αυθαίρετων ερμηνειών. Στηρίζονται δηλαδή σε πραγματικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από αυστηρές και μεθοδικές διαδικασίες (Βρυωνίδης, 2015).

4. Πρόσβαση στο πεδίο και ζητήματα δεοντολογίας

Όσον αφορά στην πρόσβαση στο πεδίο, αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό ζήτημα και αναφέρεται στην επιλογή του χώρου (πεδίου έρευνας), καθώς και του τρόπου προσέγγισής του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στοιχείο καίριας σημασίας στη διαδικασία αυτή αποτελεί η αποδοχή του ερευνητή από τα ερευνητικά υποκείμενα, η οποία εξαρτάται σημαντικά από τις κοινωνικές δεξιότητές του. Ειδικότερα, ο ερευνητής θα πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη και οικειότητα, να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τα άτομα, να είναι ευγενικός, διακριτικός. Η συμπεριφορά του δεν θα πρέπει να αποτελεί παρέμβαση στη «φυσιολογική λειτουργία» του πεδίου της έρευνας» (Φίλιας, 1996). Σε πρώτη φάση, συνεπώς, ο ερευνητής πρέπει να λάβει την επίσημη άδεια, που θα του επιτρέψει να ξεκινήσει την έρευνα στον οργανισμό ή την κοινότητα και σε δεύτερη φάση να προσεγγίσει τα άτομα που θα συνδράμουν στην οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας (Cohenetal., 2008).

Ο Ιωσηφίδης (2003) υποστηρίζει πως τόσο το θέμα της ηθικής όσο και της δεοντολογίας είναι αναγκαίο σε όλα τα είδη κοινωνικής έρευνας, είτε αυτή είναι ποιοτική είτε ποσοτική. Γενικά, τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας έχουν άμεση σχέση με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται μέσα τα οποία να είναι κοινωνικά και επιστημονικά αποδεκτά και ενδεδειγμένα. Τα σημαντικότερα στοιχεία αποτελούν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας συχνά αποκαλύπτουν στον ερευνητή προσωπικές τους πληροφορίες, τις οποίες δεν επιθυμούν να έρθουν στο φως (Cohenetal., 2008).

Αναφορικά με άλλα ζητήματα δεοντολογίας, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, αφού πρώτα ενημερωθούν πλήρως για το σκοπό της και τούς επιλυθούν οποιεσδήποτε απορίες. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται και στην αναλογία κόστους – οφέλους, η οποία αναφέρεται στην «ισορροπία μεταξύ αφενός των απαιτήσεων τις οποίες επιφορτίζονται οι ερευνητές ως επαγγελματίες επιστήμονες, που έχουν ως στόχο την αναζήτηση της αλήθειας και αφετέρου των δικαιωμάτων και αξιών των υποκειμένων, που εν δυνάμει απειλούνται από την έρευνα» (Cohen et al., 2008). Καλό είναι μάλιστα να λαμβάνεται και γραπτή συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ώστε να είναι εξασφαλισμένες ηθικά και ερευνητικά και οι δύο πλευρές, αυτή του ερευνητή και αυτή του συμμετέχοντα. Επιπλέον, πρέπει τονίζεται στους συμμετέχοντες ότι τα στοιχεία τους θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για τη διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων, πάντα στα πλαίσια της τήρησης της ανωνυμίας. Με άλλα λόγια, κρίνεται απαραίτητο να καταστεί σαφές ότι θα υπάρξει μεγάλη τυπικότητα και θα τηρηθούν με ακρίβεια οι κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας (Patton, 1990).

5. Ανάλυση δεδομένων

Αντίστοιχα όπως συμβαίνει με τα μέσα συλλογής δεδομένων, έτσι χρησιμοποιούνται και διάφοροι τρόποι ανάλυσης των δεδομένων.

Προκειμένου να επεξεργαστούν και να αναλυθούν στατιστικά οι πληροφορίες που συγκεντρώνουν οι ερευνητές π.χ. από τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιείται συχνά το στατιστικό πακέτο SPSS και, ειδικότερα, οι μέθοδοι της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων χρησιμοποιείται συχνά η ερμηνευτική προσέγγιση, μέσα από την προκωδικοποίηση των απαντήσεων και τη δημιουργία ευρύτερων θεματικών ενοτήτων, που διευκολύνουν κατά πολύ και συστηματοποιούν το ερευνητικό έργο (Cohenetal., 2008). Στο παρόν υποκεφάλαιο θα εστιάσουμε στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βασίζεται συχνά στη λεγόμενη θεματική ανάλυση, η οποία επιδιώκει να αναζητήσει, να οργανώσει και να κατανοήσει νοήματα μέσα από ένα σύνολο δεδομένων (Τσιώλης, 2015) και αποτελείται από έξι στάδια. Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιείται η εξοικείωση με τα δεδομένα και το ερευνητικό υλικό, μέσα από τη συνεχή και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων και την αναζήτηση νοημάτων που έχουν αξία για το ερευνώμενο φαινόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο δεύτερο στάδιο, κωδικοποιείται το υλικό, δίνοντας τίτλους σε αποσπάσματα του κειμένου, βάσει της προσωπικής αντίληψης των ερευνητών (Bryman, 2017). Η κωδικοποίηση αποτελεί απαραίτητη διαδικασία, ώστε να μειωθεί ο όγκος των δεδομένων (Cohenetal., 2008), αλλά και μια δημιουργική διαδικασία, η οποία εμποτίζεται από τους θεωρητικούς προϋποθέσεις του ερευνητή (Τσιώλης, 2015). Η κωδικοποίηση είναι ένας τρόπος να συνδέονται ή να κατηγοριοποιούνται δεδομένα, με στόχο να δημιουργηθούν θεματικές περιοχές σχετικές με τα δεδομένα που εξετάζονται και σχετίζεται με την αναγνώριση και την καταγραφή σημαντικών τμημάτων των δεδομένων, ώστε να εξηγηθούν τα ίδια τα δεδομένα περιγραφικά και ίσως και θεωρητικά (Creswell, 2016).

Στο τρίτο στάδιο αναζητούνται πιθανά θέματα ή υποθέματα από το σύνολο των δεδομένων, μέσα από τη σύνδεση, τη νοηματοδότηση, την κατανόηση, την επιλογή, περιγραφή και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού εκ μέρους των ερευνητών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα θέματα/θεματικές ενότητες αποτελούν συμπυκνωμένες και σφαιρικές περιγραφές και ερμηνείες του τρόπου που συνειδητοποιούν και μεταφράζουν οι συμμετέχοντες το υπό μελέτη φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007).

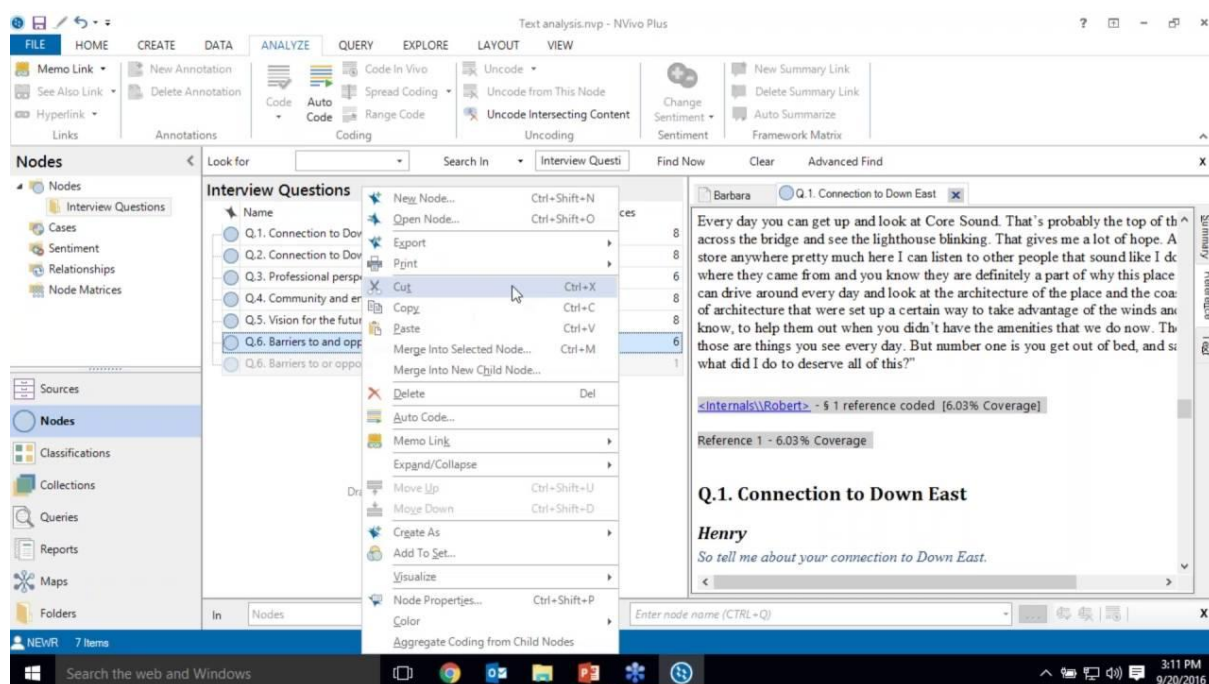
Στο τέταρτο στάδιο επανεξετάζονται τα θέματα, ώστε να υπάρχει συνοχή ανάμεσα στα δεδομένα των θεμάτων και σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις διάφορες θεματικές ενότητες, ενώ στο πέμπτο στάδιο προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, βάσει του συνολικού θεματικού χάρτη των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο έκτο στάδιο της ανάλυσης,

πραγματοποιείται η αναφορά των ευρημάτων, μέσα από αφηγηματική συζήτηση και παρουσίαση διαλογικών μερών μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2016).

6. Λογισμικά ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

6.1. Λογισμικό N-Vivo

Υπάρχουν διάφορα λογισμικά που βοηθούν στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, όπως π.χ. το λογισμικό N-Vivo. Το N-Vivo είναι ένα δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, που δημιουργήθηκε στην Αυστραλία και βασίζεται στη λογική της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Τσιώλης, 2014).



Σχήμα 1. Περιβάλλον εργασίας N-Vivo. Πηγή: <https://i.ytimg.com/vi/SgY0MNdKVwM/maxresdefault.jpg>

Οι κυριότερες λειτουργίες του N-Vivo είναι οι εξής: α) η οργάνωση και η διαχείριση των δεδομένων, β) η κωδικοποίηση, γ) η αναζήτηση και η ανάκτηση των δεδομένων, δ) η οπτικοποίηση των ευρημάτων της ανάλυσης μέσω σχηματικών απεικονίσεων, ε) η σύνταξη εκθέσεων που παρουσιάζουν με συνεκτικό και εμπειρικά θεμελιωμένο τρόπο τις θεωρητικές κατηγορίες και υποθέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων (Bazeley&Jackson, 2013).

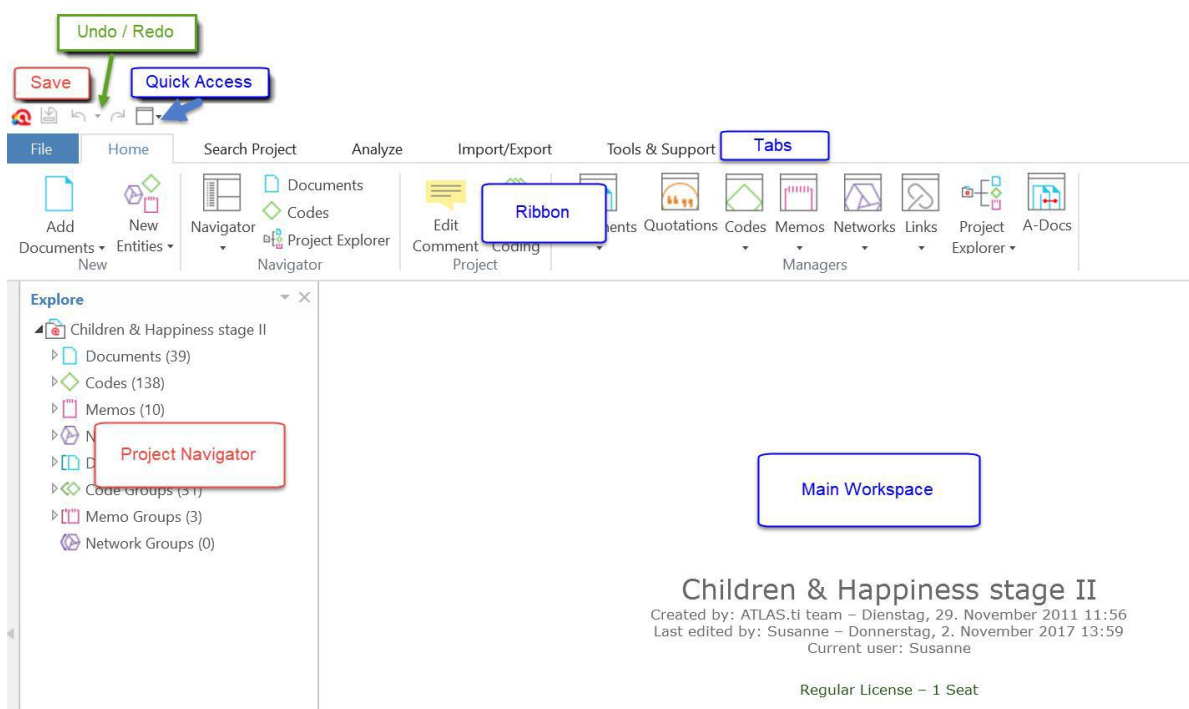
6.2. Λογισμικό ATLAS.ti 8

Το ATLAS.ti 8 αποτελεί ένα λογισμικό για δημιουργική ανάλυση, που επιτρέπει την εξαγωγή, κατηγοριοποίηση και διασύνδεση τμημάτων δεδομένων από μια μεγάλη ποικιλία

και όγκο εγγράφων. Υποστηρίζει επίσης την ανακάλυψη προτύπων και τον έλεγχο υποθέσεων. Με τη βοήθεια του λογισμικού, ο ερευνητής μπορεί να εξερευνήσει δεδομένα, να τα κωδικοποιήσει, να εργαστεί με σχόλια και υπομνήματα, να αναζητήσει δεδομένα, να δημιουργήσει δίκτυα και αναφορές (Friese, 2019).

Τα δεδομένα μας μπορούν να αποτελούνται από:

- έγγραφα κειμένου (όπως συνεντεύξεις, άρθρα, αναφορές)
- εικόνες (φωτογραφίες, στιγμιότυπα οθόνης, διαγράμματα),
- ηχογραφήσεις (συνεντεύξεις, εκπομπές, μουσική),
- βίντεο κλιπ (οπτικοακουστικό υλικό),
- αρχεία PDF (άρθρα, φυλλάδια, αναφορές),
- ακόμα και γεωγραφικά δεδομένα (π.χ. χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Open Street Map). (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2019)



Σχήμα 2. Η Επιφάνεια Εργασίας του Atlas.ti 8. Πηγή: “Atlas.ti 8 Windows – Quick Tour” [online document] by ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2019. Copyright 2019 by the ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Διαθέσιμο στο http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_en.pdf

7. Συμπεράσματα

Οι ερευνητές, ανεξαρτήτως της μεθοδολογίας που θα ακολουθήσουν για τη διεξαγωγή μιας έρευνας και της θεώρησης που πρεσβεύουν -φυσιοκρατικής ή ερμηνευτικής-, οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί κατά το σχεδιασμό της, αλλά και κατά την εφαρμογή της. Σε όλα τα στάδια διεκπεραίωσής της πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά ζητήματα πρόσβασης στο πεδίο, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αλλά και δεοντολογίας. Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι να αναδυθεί η αλήθεια, μέσα τις εμπειρίες, τις απόψεις, τα συναισθήματα, την οπτική και τις επισημάνσεις των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρχει κάποια πρόθεση βλάβης τους ή αλλοίωσης των ερευνητικών δεδομένων.

Σκοπός κάθε ερευνητή είναι τα αποτελέσματα της έρευνας να προάγουν το επιστημονικό πεδίο τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό. Βέβαια, αξίζει να τονιστεί πως κάθε έρευνα ενδέχεται να έχει περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να επισημαίνονται από τους εκάστοτε ερευνητές, προκειμένου να διευρύνεται το ερευνητικό πεδίο και να προτείνονται/ανοίγονται νέοι ερευνητικοί ορίζοντες σε μελλοντικούς ερευνητές. Με τον τρόπο αυτό διαιωνίζεται ο «ερευνητικός κύκλος» και κάθε ερευνητής προσθέτει το δικό του λιθαράκι στον αέναο αυτό κύκλο της έρευνας και της αναζήτησης της αλήθειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2019). Atlas.ti 8 Windows – Quick Tour [online document]. Συγγραφέας. Διαθέσιμο στο http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_en.pdf
- Βρυωνίδης, Μ. (2015). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σημειώσεις Μαθήματος). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Κύπρος, Λευκωσία.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ., & Π. Σακελλαρίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μελέτες περίπτωσης. Στο Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου (Μεταφρ.), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Κεφ. 9, σσ. 309–325). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* [2η ελληνική εκδ, Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), Ν. Καραβάκου (Μετάρφ.)]. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Friese, S. (2019). Grounded theory analysis and CAQDAS: A happy pairing or remodeling GT to QDA? In A. Bryant, & K., Charmaz, (Eds), *The SAGE handbook of current developments in Grounded Theory* (pp. 282–313). London, UK: SAGE Publications.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London, New York: Routledge
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση* [Ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μαντζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική* 46(1), 88–98. Διαθέσιμο στο <http://cris.teiep.gr/jsui/handle/123456789/1365>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20–33. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: New Delhi.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Thousand Oaks.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην Επιστημολογική Θεωρία και την Ερευνητική Πράξη* (σσ. 473–498). Αθήνα: Πεδίο. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/profile/Giorgos_Tsiolis/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies/links/57336cc108aea45ee838f602/Analyse-poiotikon-dedomenon-dilemmata-dynatotetes-diadikasies.pdf?origin=publication_detail
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). Ερευνητικά εργαλεία στην εκπαίδευση. Στο Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), & Ε. Γρίβα (Μεταφρ.), *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Κεφ. 6, σσ. 223–270). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Φίλιας Β. (Επιμ.) (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*
(2η έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.