



INTERNATIONAL SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 10 | ISSUE 2 | YEAR 10 | 2022

Περιεχόμενα

Editorial	7
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
1. Η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργανωσιακή κουλτούρα μέσω της λήψης απόφασης/ The contribution of educational specialties to the organizational culture through decision making	9
Αναστασία Τσερεγκούνη, Εμμανουήλ Παυλάκης/ Anastasia Tseregouni, Emmanouil Pavlakis	
2. Η κατακεκομμένη ηγεσία στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης/ Distributed leadership in the primary schools of Crete	28
Αρχοντούλα Λαχανοπούλου/ Archoudoula Lachanopoulou	
3. Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων/ About the concept of learning organization as an administrative dimension in adult education organizations and structures	44
Κωνσταντίνος Οικονόμου, Αγγελική Λαζαρίδου/ Konstantinos Oikonomou, Angeliki Lazaridou	
4. Απόψεις στελεχών της εκπαίδευσης για παρεχόμενη επιμόρφωση των δασκάλων. Μελέτη περίπτωσης/ Investigating the views of education staff on the training provided to teachers. Case study	64
Παναγιώτα Τσιαχρή, Ευάγγελος Ανάγνου/ Panagiota Tsiachri, Evaggelos Anagnou	
5. Παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου, και το καθιστούν οργανισμό μάθησης/ The factors that contribute to the improvement of the quality and efficiency of the modern school establishing it as a learning organisation	89
Τασία Ρισβά, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος/ Tasia Risva, Georgios Alexandropoulos	
6. Λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε αυτές, μέσω των υποβιβλημένων εκθέσεων τους/ Operation of the Educational Priority Zones Reception Classes: Investigation of the views of teachers teaching in them, through their submitted reports	108
Αθανάσιος Μαλέτσκος, Αλέξιος Μαστρογιάννης/ Athanasios Maletskos, Alexios Mastrogiannis	
7. «Οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση/ Greek - Cypriot parents and intercultural education	134
Άντρια Λοΐζου/ Antria Loizou	
8. Η επίδραση της πανδημίας του Covid 19 στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μια ερευνητική προσέγγιση της διαδικτυακής μάθησης σε τελειόφοιτους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Κύπρο/ The impact of the Covid 19 pandemic on the educational process: A research approach to online learning for high school students with learning difficulties in Cyprus	147
Κωνσταντία Χαραλάμπους, Ζαχαρούλα Καραβά/ Constantia Charalampous, Zacharoula Karava	

9. Η Τεχνολογία Blockchain στην εκπαίδευση: οι προοπτικές μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών πληροφορικής/ Blockchain technology in education: the future through the views of computer educators	162
Δημοσθένης Σαλαγιάννης, Γρηγόρης Σαλαγιάννης, Στέφανος Αρμακόλας, Αλέξανδρος Μικρογιαννίδης/ Dimosthenis Salagiannis, Grigoris Salagiannis, Stefanos Armakolas, Alexander Mikroyannidis	
10. Η χρήση της Ρομποτικής στα παιδιά με αυτισμό/ The use of Robotics in children with autism	185
Αθανασία Μεϊντάση, Μαρία Ευαγγελίου/ Athanasia Meintasi, Maria Evangeliou	
11. Ο φάκελος υλικού ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας του Γενικού Λυκείου/ Portfolio as a means of authentic evaluation of students in the context of Senior High School autonomy	200
Μιχαήλ Ρέμπας/ Michael Rempas	
12. Διερεύνηση στάσεων και απόψεων φιλολόγων για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση/ Exploring Greek language teachers' views and attitudes on teaching speaking and listening in Greek Secondary education	217
Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Ελένη Κολιώνη/ Konstantina Iliopoulou, Eleni Kolioni	
13. Συγκριτική Ανάλυση Δια Ζώσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης/ Comparative Analysis of Classroom Based and Distance Education	236
Παναγιώτης Λιόντος, Λουΐζα Ανδρέου/ Panagiotis Liontos, Louiza Andreou	
14. Ιστορίες για τα παιδιά την εποχή της πανδημίας. Το παράδειγμα της Ιολίνας και του Κορονάκου. Μια βιβλιογραφική και ερευνητική προσέγγιση./ Stories about children during the pandemic. The example of Iolina and Koronakos. A bibliographic and research approach.	257
Νίκη Δρίτσα, Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Ευάγγελος Καραδήμας/ Niki Dritsa, Anastasia Kalantzi-Azizi, Evangelos Karademas	
15. Απόψεις Φιλολόγων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική/ Opinions of Philologists on the problems they face in their educational work. Case study in West Attica	274
Σοφία Σαββίδου, Ευάγγελος Ανάγνου/ Sofia Savidou, Evaggelos Anagnou	
16. Η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση/ The attitude of secondary education teachers in Distance Education	293
Θεοδώρα Μουστάκα, Βασιλική Παπαϊωάννου, Ιωάννης Αντωνιάδης/ Theodora Moustaka, Vasiliki Papaioannou, Ioannis Antoniadis	
17. Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/ The implementation of the theory of transformative learning in Primary Education	313
Μαρία Χρήστου/ Maria Christou	
18. Η αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του	331

Λυκείου: απόψεις και στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων/ The value of critical language awareness in language teaching and in wider cognitive structure of Lyceum students: views and attitudes of the teaching philologists of the 3rd year of Lyceum	
Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Χαρίκλεια Βελαλή/ Konstantina Iliopoulou, Charikleia Velali	
19. Argumentative writing –moral justification- critical thinking through collaborative computer supported environments	350
Βασιλική Παπαδοπούλου/ Vassiliki Papadopoulou	
20. Η Εκπαιδευτική Θεωρία του Πλάτωνα/ Plato`s theory of Education	371
Μαρία Ανδριτσοπούλου/ Maria Andritsopoulou	
21. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και ο ρόλος τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η περίπτωση εκπαιδευτικών ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας/ Teachers` views on school performance and their role in the teaching approach and in their relationships with students. The case of mountainous and secondary schools in the Prefecture of Ilia	387
Ευγενία Δάβου, Νατάσσα Ράικου/ Eugenia Davou, Natassa Raikou	
22. Διερευνώντας την προβλεπτική αξία της προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών/ Exploring the predictive value of background knowledge in listening comprehension of digital stories	414
Ελένη Γκαντιά, Κώστας Ντίνας/ Eleni Gkantia, Kostas Dinas	
23. Λειτουργία ενός σχολείου με τους κανόνες της αειφορίας/ Operation of a school with the rules of sustainability	434
Χρήστος Ιωαννίδης, Ιωάννης Αρναούτης/ Christos Ioannidis, Ioannis Arnaoutis	
24. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της εργοθεραπείας στο πλαίσιο δημιουργίας ενταξιακότερων περιβαλλόντων μάθησης: Μια ποσοτική μελέτη/ Preschool teacher`s views on the possibility of entering the specialty of occupational therapy in kindergarten in the context of creating more inclusive learning environments: A quantitative study	458
Κωνσταντίνα Κούκη, Βασιλική Σιαμαντά/ Konstantina Kouki, Vasiliki Siamanta	
25. Σχολεία και Επιχειρήσεις: Υπάρχει αντιστοίχιση;/ Schools and Businesses: Is there a match?	476
Γεώργιος Γκίνης/ Georgios Gkinis	
26. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Επιμόρφωσης Β2 Επιπέδου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Κορινθίας/ The effectiveness of the B2 Level Training program in Information and Communication Technologies. Opinions of Secondary Education Teachers of the Regional Units of Achaia and Corinth	495
Μαριάννα Διαμαντοπούλου, Ιωσήφ Φραγκούλης/ Marianna Diamantopoulou, Iosif Frangoulis	
27. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της	510

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας/ Occupational burnout among Physical Education teachers in the Primary and Secondary Education sector in Evia

Μαρία Ιωάννα Ιωαννίδη/ Maria Ioanna Ioannidi

28. "Η έννοια του "πολίτη" – "πολιτειότητα" στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε' δημοτικού και στο εκπαιδευτικό υλικό της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής της Ε' δημοτικού"/ "The concept of" citizen "- citizenship "in the Curriculum of the course of Social and Political Education of the primary school and in the educational material of the Social Political Education of the primary school" 531

Μαρία Καράμπελα/ Maria Karambela

29. Η έμφυλη διάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα- Η Γυάλινη οροφή ή το κολώδες πάτωμα;/ The gender dimension in the Greek educational reality - The Glass roof or the cobbled floor? 548

Μαρία Καράμπελα/ Maria Karambela

Editorial

The second issue of the tenth volume of the “educ@tional circle” contains 29 new articles, which cover issues related to general and special education and in particular issues of pedagogical and didactic methodology, distance education during the pandemic period, as well as, the administration of education. .

The publication of this issue coincides with a transitional period for education, where a series of innovations and changes emerge not only in theory but also in practice. The New Curricula and the perspective of the multiple book, which have been in the forefront since the beginning of the year, reinforce the vision of achieving an effective, innovative, creative and sustainable school. At the same time, a series of massive open training programs of the Institute of Educational Policy come to contribute to the demand not only for introductory but also for the continuous training of teachers, through modern and asynchronous distance learning methods. At the same time, the concept of quality in education ceases to be a purely theoretical approach, as it is now contained in the principles and philosophy of a new legislative framework for education, in which new roles and institutions, such as that of Quality Supervisor, make their appearance.

What remains is the vision and the prospect of making it a reality. In this direction, the "leadership" can play a decisive role, given that any innovation is also a conflict with the established principles, perceptions and often erroneous assumptions. In this perspective, education is the one that once again seems to have the dominant role. In this context, the development of critical thinking skills is an important parameter for the design of curriculum content, capable of contributing to the transformation of perceptions and practices that are barriers to change and innovation.

In developing critical thinking skills, learners and the practical aspects of their lives are placed in the center. Individuals' experiences are considered a source of knowledge, as the educational process is based on the experiences and practical issues of the trainees, giving priority to their personal educational choices. The primary goal of critical education is to empower individuals and social groups so that they can express their own worldview, refuting the imposition of the dominant ideology as self-evident and unique.

The “educ@tional circle” aspires to contribute to this reflection, which now acquires a special meaning and content, highlighting 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

Το δεύτερο τεύχος του δέκατου τόμου του εκπαιδευτικού κύκλου φιλοξενεί 29 νέα άρθρα, τα οποία καλύπτουν θέματα που αφορούν στη γενική και ειδική εκπαίδευση και ειδικότερα σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς και στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η έκδοση αυτού του τεύχους συμπίπτει χρονικά με μία μεταβατική περίοδο για την εκπαίδευση, όπου μία σειρά από καινοτομίες και αλλαγές αναδύονται όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και η προοπτική του πολλαπλού βιβλίου, που από την αρχή του έτους βρίσκονται στο προσκήνιο, ενισχύουν το όραμα της πραγμάτωσης ενός αποτελεσματικού, καινοτόμου, δημιουργικού και αειφόρου σχολείου. Συνάμα, μία σειρά από μαζικά ανοιχτά επιμορφωτικά προγράμματα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έρχονται να συμβάλλουν στο αίτημα όχι μόνο της εισαγωγικής αλλά και της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, παύει να αποτελεί μία θεωρητική καθαρά προσέγγιση, καθώς πλέον εμπεριέχεται στις αρχές και στη φιλοσοφία ενός νέου νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση, στο οποίο νέοι ρόλοι και θεσμοί, όπως αυτός του Επόπτη Ποιότητας, κάνουν την εμφάνισή τους.

Εκείνο το οποίο απομένει είναι το όραμα και η προοπτική να γίνουν πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή η «ηγεσία» μπορεί να παίξει ένα καθοριστικό ρόλο, δεδομένου, ότι κάθε καινοτομία, αποτελεί και μία σύγκρουση με ένα κατεστημένο αρχών, αντιλήψεων και εσφαλμένων συχνά παραδοχών. Στην προοπτική αυτή η εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία για μία ακόμη φορά φαίνεται να έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού στοχασμού συνιστά μια σημαντική παράμετρο για τον σχεδιασμό του περιεχομένου εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ικανών να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό αντιλήψεων και πρακτικών που αποτελούν εμπόδια στην αλλαγή και στην καινοτομία.

Στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι και οι πρακτικές πλευρές της ζωής τους τοποθετούνται στο επίκεντρο. Οι εμπειρίες των ατόμων θεωρούνται, πηγή γνώσης, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε βιώματα και πρακτικά ζητήματα των εκπαιδευομένων, δίνοντας προτεραιότητα στις προσωπικές τους εκπαιδευτικές επιλογές. Πρωταρχικός στόχος της κριτικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία, αντικρούοντας την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας ως αυτονόητης και μοναδικής.

Στον προβληματισμό αυτό που αποκτά πλέον ένα ξεχωριστό νόημα και περιεχόμενο, ο εκπαιδευτικός κύκλος φιλοδοξεί να συμβάλλει, αναδεικνύοντας 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

Η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργανωσιακή κουλτούρα μέσω της λήψης απόφασης

The contribution of educational specialties to the organizational culture through decision making

Αναστασία Τσερεγκούνη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, tseregkoua@sch.gr

Εμμανουήλ Παυλάκης, ΣΕΠ ΕΑΠ, pavlakis.emmanouil@ac.eap.gr

Anastasia Tseregouni, Secondary school teacher, MSC “Science of Education” Hellenic Open University, tseregkoua@sch.gr

Emmanouil Pavlakis, Tutor Hellenic Open University, pavlakis.emmanouil@ac.eap.gr

Abstract: The culture of educational organizations is influenced by different factors while the members of the teachers' association contribute significantly to its formation. Primary school units are staffed by general education and specialty teachers, most of whom serve in more than one educational organization to complete their hours. The present research studies the contribution of the educational specialties of the Prefecture of Ilia to the organizational culture through the degree of their participation in the decision making of the school unit they serve. With a qualitative method and conducting interviews with 31 specialty teachers and general education teachers of six schools, their views on the subject are researched. The results come from thematic analysis and show minimal participation of educational specialties in decision making and dissenting views of participants. The difficulty of developing a strong organizational culture common to all members is inferred when there is a presence of teachers shared in more than one school.

Keywords: specialty teachers, decision making, organization culture

Περίληψη: Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες ενώ τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συνδράμουν σημαντικά στη διαμόρφωση της. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώνονται με δασκάλους γενικής παιδείας αλλά και ειδικοτήτων, οι πιο πολλοί από τους οποίους υπηρετούν σε περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς οργανισμούς για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Η παρούσα έρευνα μελετά τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας στην οργανωσιακή κουλτούρα μέσα από το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Με ποιοτική μέθοδο και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε 31 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και δασκάλους έξι σχολικών μονάδων ερευνώνται οι απόψεις τους για το θέμα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από θεματική ανάλυση δείχνουν ελάχιστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη λήψη αποφάσεων αλλά και διάσταση απόψεων των συμμετεχόντων.

Συμπεραίνεται η δυσκολία ανάπτυξης μιας ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας κοινή σε όλα τα μέλη όταν υπάρχει παρουσία εκπαιδευτικών που διαμοιράζονται σε πάνω από ένα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, λήψη απόφασης, κουλτούρα

Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και οι διαρκείς μεταβολές ορίζουν το σημερινό σχολείο να είναι ευέλικτο και αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οργανωσιακή του κουλτούρα, τα εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν, δηλαδή, τη σχολική μονάδα και την διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, οι βαθύτερες αξίες και παραδοχές των ατόμων και του οργανισμού διαμορφώνουν την κουλτούρα μέσα στο χρόνο. Αυτή επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τον παράγοντα άνθρωπο, τον εκπαιδευτικό, και μεταξύ άλλων από τον τρόπο που συμμετέχει στις διαδικασίες που λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες στην ελληνική πραγματικότητα στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται σε αυτές από τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και πολλές φορές μετακινούνται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες κάθε χρόνο λόγω της έλλειψης μόνιμης ή οργανικής θέσης. Η σταθερότητα ή μη του εκπαιδευτικού προσωπικού οπωσδήποτε επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του και πολλές μελέτες έχουν γίνει τόσο στον ελληνικό εκπαιδευτικό κόσμο όσο και στο εξωτερικό. Η γενική εντύπωση που δημιουργείται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συνδράμουν στην κουλτούρα του σχολείου τους και στις περισσότερες περιπτώσεις εμφανίζονται ικανοποιημένοι από αυτήν. Ο ρόλος, όμως, των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ο μικρός αριθμός των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος τους, επιβάλλει τη συμπλήρωση του ωραρίου τους σε δύο και περισσότερα, πολλές φορές, σχολεία. Τα περιθώρια συμμετοχής στη λήψη απόφασης για διάφορα θέματα και ο τρόπος που αυτά επηρεάζουν την κουλτούρα του οργανισμού είναι τα θέματα που επιλέχθηκαν να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα. Μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε τρεις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών (ειδικότητες, δάσκαλοι, διευθυντές) επιχειρείται η σε βάθος κατανόηση της συμβολής των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες (υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία) στην οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται με μεγάλο ενδιαφέρον να προσθέσουν μια καλύτερη κατανόηση του θέματος της οργανωσιακής κουλτούρας και των παραγόντων που μπορεί να την επηρεάζουν, όπως είναι οι συνθήκες εργασίας. Η έρευνα πρόκειται να αναδείξει τις απόψεις μιας μερίδας εκπαιδευτικών των σχολείων της πρωτοβάθμιας που αν και δεν έχει μελετηθεί αρκετά αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, η διερεύνηση του θέματος μέσα από τις θέσεις των συναδέλφων τους δασκάλων αλλά και της διοίκησης του σχολείου προκειμένου να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή η διάσταση

απόψεων πιστεύεται ότι θα εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Κυρίως θέμα

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η οργανωσιακή κουλτούρα σε έναν οργανισμό δεν εμφανίζεται ξαφνικά και δε δημιουργείται από μόνη της. Τα ίδια τα άτομα, με την προσωπικότητά τους, το χαρακτήρα τους και την αλληλεπίδρασή τους τη χτίζουν σιγά σιγά και την επηρεάζουν (Schein, 2004). Είναι το σύστημα που περιέχει αξίες, πιστεύω, βασικές παραδοχές, σημασίες αλλά και άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002). Όλα τα παραπάνω είναι κοινά στα μέλη και τα συνδέουν μεταξύ τους ενώ ευθύνονται για τον τρόπο που αυτά σκέφτονται και επηρεάζουν τις πράξεις τους και τη συμπεριφορά τους.

Η καλύτερη κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας μπορεί να γίνει μέσα από τα επίπεδα της. Όλα αυτά, δηλαδή, που βλέπει ή δεν βλέπει κάποιος όταν εισέρχεται σε έναν καινούργιο οργανισμό. Ο Schein (2004), όπως περιγράφονται στη συνέχεια, αναφέρει τρία επίπεδα. Το πρώτο, το πιο ορατό από όλα είναι ό,τι μπορεί κανείς να αναγνωρίσει στην πρώτη επαφή με έναν άγνωστο οργανισμό. Το δεύτερο επίπεδο είναι συνειδητό και υπεύθυνο για τη συμπεριφορά που παρατηρείται στο πρώτο επίπεδο. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις που υπάρχουν σε αυτό είναι όσες τα άτομα φέρνουν στον οργανισμό από δικές τους εμπειρίες, δοκιμάζονται από τα μέλη σε προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν λύσεις και ανάλογα υιοθετούνται και μετασχηματίζονται σε συλλογικές παραδοχές ή όχι. Οι βαθύτερες αυτές παραδοχές που αποτελούν το τρίτο επίπεδο είναι σιωπηρές, καλά κρυμμένες στο υποσυνείδητο, μη αμφισβητήσιμες και δύσκολα αλλάζουν. Θεωρούνται δεδομένες και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Πολλές φορές τα άτομα δεν τις καταλαβαίνουν, αλλά γίνονται συνειδητές όταν κάποιο γεγονός τις κάνει να εκδηλωθούν οπότε και τα άτομα συνδέουν τη συμπεριφορά τους με αυτές (Maslowski, 2001). Γενικά, αποτελούν την ουσία της κουλτούρας και όταν γίνουν κατανοητές είναι εύκολο να ερμηνευτούν και τα άλλα δύο πιο επιφανειακά της επίπεδα (Schein, 2004). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι τα αντικείμενα, οι αξίες και οι βαθύτερες παραδοχές προσδιορίζουν ακριβώς την οργανωσιακή κουλτούρα μέσα από το περιεχόμενο, τη δύναμη και την ομοιογένειά τους (Maslowski, 2001). Το ποια ακριβώς είναι αυτά, πόσο επηρεάζουν τα άτομα και σε ποιο βαθμό γίνονται αποδεκτά καθορίζουν και χαρακτηρίζουν την κουλτούρα ως συνεργατική ή όχι, δυνατή ή αδύνατη και ομοιογενή ή με πολλές υποκουλτούρες.

Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ειδικότερα, αναφέρονται τέσσερα είδη κουλτούρας του Hargreaves (1994) οπ αναφ. στο Stoll, 1998 · Day, 2003. Η κουλτούρα του ατομικισμού είναι αυτή που ο εκπαιδευτικός είναι απόλυτα αυτόνομος και απομονωμένος στην τάξη του. Είναι ο απόλυτος άρχοντας που αποφασίζει για τα πάντα και κανείς δε γνωρίζει τί κάνει. Η

ανατροφοδότηση απουσιάζει όπως και οποιαδήποτε κριτική, καλή ή κακή. Από την άλλη σε οργανισμούς με *κουλτούρα συνεργασίας* οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν ατομικά ούτε ανεξάρτητα από το σύνολο αλλά συνεργάζονται μεταξύ τους. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ανταποκρίνονται σε αιτήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, προσανατολισμένοι στην ανάπτυξη του οργανισμού. Η εργασιακή τους αυτή συμπεριφορά είναι εθελοντική ακριβώς επειδή το θέλουν και όχι επειδή τους επιβάλλεται. Το αντίθετο συμβαίνει σε οργανισμούς με *κουλτούρα τεχνικής συναδελφικότητας*. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται καταναγκαστικά, χωρίς πραγματικά να το επιθυμούν και τις περισσότερες φορές επιβάλλεται από το διευθυντή. Τέλος, η *κουλτούρα του κατακερματισμού* δημιουργείται όταν οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν υποομάδες που προσπαθούν να ασκήσουν επιρροή στο σύνολο του οργανισμού. Ενδιαφέρονται για το συμφέρον της ομάδας τους και όχι για όλο τον οργανισμό. Η συνεργασία τους κατευθύνεται από αυτό το συμφέρον που τους ενώνει.

Η σημασία της κουλτούρας είναι μεγάλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι Kolb, Osland & Rubin (1971) την παρομοιάζουν με «κόλλα» που μπορεί να δέσει και να τον κρατήσει ενωμένο καθώς του δίνει συγκεκριμένη ταυτότητα μέσα από τα χαρακτηριστικά που γίνονται αποδεκτά από τα μέλη του. Με αυτό τον τρόπο τον διαφοροποιεί και τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους οργανισμούς (Robbins & Judge, 2011· Argyris, 1999). Ευθύνεται για την ύπαρξη συνεργατικής και καλής συμπεριφοράς των ατόμων (Stolp & Smith, 1995· Πασιαρδής, 2004) αλλά, επίσης, και για τον τρόπο σκέψης τους, συμβάλλοντας στην προαγωγή της συνοχής και της αφοσίωσης ή αντίθετα της αδιαφορίας και της αποχής. Όταν η κουλτούρα του οργανισμού είναι ισχυρή ωφελείται τόσο ο ίδιος ο οργανισμός μέσα από τη συνεργασία και τον συντονισμό των μελών για αποτελεσματικό έργο όσο και το ίδιο το άτομο μέσα από τη σταθερότητα και την ασφάλεια που νιώθει (στο ίδιο). Αποτέλεσμα, τελικά, είναι η ενδυνάμωση του οργανισμού και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε όλοι να νιώθουν ευχαρίστηση για την παρουσία τους σε αυτόν και τη δουλειά τους.

Τέλος, η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζεται από έναν κοινό παράγοντα. Αυτός δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον άνθρωπο και τον τρόπο που αυτός συμπεριφέρεται και σκέφτεται μέσα στον εργασιακό του χώρο. Η συμμετοχή του στις διαδικασίες λήψης απόφασης είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας.

1.2. Λήψη απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Παρότι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί κυρίως ως συγκεντρωτικό (OECD, 2018), η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει μία σχετική αυτονομία αφού μέσα από το διάλογο συν διαμορφώνει, υποδέχεται και ασκεί κριτική στις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, αλλά και ταυτόχρονα διαμορφώνει τη δική της εσωτερική πολιτική (Σιακοβέλη, 2011) με καθημερινή λήψη αποφάσεων. Αποφάσεις που θα καθορίσουν την κουλτούρα και συνεπώς την αποτελεσματικότητά της και λαμβάνονται από τον διευθυντή με συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων (Μπακάλμπαση, Φωκάς και Δημητρίου, 2011).

Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σηματοδοτεί διαφορετικά στυλ. Αναλύοντας τα μοντέλα των Vroom & Yetton (1973) και Hoy & Tarter (2003) οπ αναφ. στο Hoy & Miskel (2013) αλλά και των Everard & Morris (1999) διαφαίνονται τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη ο διευθυντής αναλαμβάνει μόνος του την ευθύνη για τη λήψη απόφασης χωρίς να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς του οργανισμού. Στη δεύτερη το θέμα γνωστοποιείται στους εκπαιδευτικούς και ακούγεται η άποψή τους αλλά και πάλι την τελική απόφαση θα λάβει ο διευθυντής. Υπάρχει, τέλος, και η περίπτωση της ομόφωνης ή πλειοψηφικής απόφασης μετά από αναλυτική ενημέρωση και συζήτηση για το θέμα. Όπως φαίνεται, η διαδικασία λήψης απόφασης σε έναν σχολικό οργανισμό μπορεί να είναι υπόθεση της ηγεσίας ή του συνόλου των εκπαιδευτικών. Καθώς όλα τα θέματα που προκύπτουν δεν είναι πάντα κατάλληλα για εμπλοκή των υφισταμένων μερικές φορές ο διευθυντής αποφασίζει χωρίς την εμπλοκή του συλλόγου διδασκόντων. Όμως από τη στιγμή που αποφασίζεται η εμπλοκή τους οι γνώσεις και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία απέναντί τους αλλά και το ενδιαφέρον τους και η επιρροή των αποτελεσμάτων της απόφασης στους ίδιους είναι μερικοί παράγοντες που θα καθορίσουν το βαθμό συμμετοχής τους (Hoy & Miskel (2013)).

Τα οφέλη από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης είναι πολλά τόσο για τους ίδιους όσο και για τον οργανισμό. Οι Morris, Lummis, Lock, Ferguson, Hill & Nykiel (2019) και ο Μπουραντάς (2002) αναφέρουν την καλύτερη επαγγελματική απόδοση, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και υπευθυνότητα που αποκτά μέσα από την παράθεση της δικής του άποψης για το θέμα. Καλείται να συζητήσει, να προτείνει λύσεις, να εκφράσει τη συγκατάθεσή του ή την απόρριψη των λύσεων που προτείνονται. Δεσμεύεται, έτσι, για την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου αφού νιώθει ότι έχει συμμετάσχει και ο ίδιος σε αυτές και δεν καλείται να υλοποιήσει αποφάσεις των ανωτέρων του (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015· Devos, Tuytens & Hulpria, 2014). Επιπλέον, ασχολείται περισσότερο με τα θέματα του σχολείου οπότε και νιώθει να δεσμεύεται απέναντι σε αυτό (Lin, 2014). Εξάλλου, η ομαδική απόφαση δημιουργεί μεγαλύτερη αποδοχή και δέσμευση από μία αυταρχική που έχει ληφθεί μόνο από το διευθυντή του σχολείου (Hoy & Miskel, 2013). Σε πολλά θέματα, επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι κατάλληλος να βοηθήσει στη σωστή απόφαση. Είναι πιθανό να γνωρίζει καλύτερα το πρόβλημα ή να έχει καλύτερες σχέσεις με τους εμπλεκόμενους σε αυτό (μαθητές ή γονείς) (Schleicher, 2016). Είναι, λοιπόν, σημαντικά τα στοιχεία και οι πληροφορίες που μπορεί να παραθέσει προκειμένου να διευθετηθεί το θέμα που απασχολεί τον οργανισμό. Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει και την επίδραση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στον ψυχικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Ανεβάζει το ηθικό τους και αυξάνει τον ενθουσιασμό τους για το περιβάλλον όπου εργάζονται. Νιώθουν σημαντικοί όταν παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν. Νιώθουν ότι η γνώμη τους μετράει. Ο Schleicher (2016), μελετώντας αποτελέσματα από τη διεθνή έρευνα διδασκαλίας και μάθησης καταλήγει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση αλλά και αυτοεκτίμηση. Και όταν κάποιος είναι ικανοποιημένος από το επάγγελμά του θα καταβάλλει και μεγαλύτερη προσπάθεια για να αποδώσει σε αυτό σωστά. Ο Thierback (1981) συμπεραίνει ότι οι διευθυντές πρέπει να

παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης προκειμένου να επιτευχθούν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Τέλος, βελτιώνεται η ποιότητα του οργανισμού όταν υπάρχει διαρκής ενημέρωση για τα προβλήματα που εμφανίζονται (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015). Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, πιεσμένοι από το φόρτο εργασίας και τις υποχρεώσεις, κλεισμένοι στην τάξη τους δεν αντιλαμβάνονται όλα τα προβλήματα που προκύπτουν ή τα θέματα που καλούνται να λάβουν μια απόφαση. Ειδικά, στα μεγάλα σχολεία αυτό το φαινόμενο παρατηρείται πιο έντονο αφού σύμφωνα με τη Saiti (2015) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης στα μικρά σχολεία είναι πιο εύκολη. Με ομαδική δουλειά και αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών επιλέγονται οι κατάλληλες λύσεις (Πασιαρδής, 2004) και δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για μια κουλτούρα όπου επικρατούν δημοκρατικές συνθήκες και συνοχή μεταξύ των μελών (Γόγολα και Κατσή, 2017). Φυσικά, η λήψη αποφάσεων επηρεάζεται και από συγκεκριμένους παράγοντες που χρειάζεται να ξεπεραστούν προκειμένου να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει προς όφελος του οργανισμού. Ο χρόνος που έχουν για τη λήψη αποφάσεων και η σωστή ενημέρωση από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, τα κίνητρά τους για συμμετοχή, η ηθικές τους αξίες σχετικά με το ρόλο τους στον οργανισμό, ο ενθουσιασμός για το χώρο εργασίας τους και το επάγγελμά τους αλλά και οι ικανότητες και γνώσεις που κατέχουν είναι μερικοί από αυτούς (Hoy & Miskel, 2013).

1.3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει σημαντικά από αυτά άλλων χωρών κρίθηκε σκόπιμο να περιοριστεί η συζήτηση σε όσα αφορούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό η ανασκόπηση ερευνών πάνω στο θέμα περιορίζεται σε μελέτες που αφορούν ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό ότι ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015, Kefalidou Vassilakis & Pitsalidis, 2015). Παρόλα αυτά, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης απόφασης. Στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας οι μη έχοντες οργανική θέση στο σχολείο δεν ενεργοποιούνται σε αυτήν (Κατσίρη, 2015). Η προσωρινότητα της θέσης τους και η συχνή αλλαγή σχολείων λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία λήψης απόφασης (Χατζηπαναγιώτου, 2001) ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χάνουν την ευκαιρία της συμμετοχής λόγω συχνών μετακινήσεων σε άλλες σχολικές μονάδες για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους (Καλαβρός, 2007) ή εμπλέκονται λιγότερο στις αποφάσεις κατά τις συλλογικές διαδικασίες (Χατζημιχαηλίδου, 2019).

Από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών στον ελλαδικό χώρο, φαίνεται ότι ελάχιστες έχουν προσανατολιστεί στη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργανωσιακή κουλτούρα. Το πώς επηρεάζεται η

συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από τη μετακίνηση προς άλλα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους αλλά και η κουλτούρα του σχολείου αξίζει να διερευνηθεί. Από την άλλη, οι περισσότερες έρευνες που έχουν προηγηθεί είναι ποσοτικές. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανίχνευση σε βάθος των σκέψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και της απόδοσης της δικής τους οπτικής για το θέμα. Ενδιαφέρον έχει η σύγκριση των απόψεών τους με αυτές των συναδέλφων τους δασκάλων αλλά και των διευθυντών τους καθώς ενδέχεται να βλέπουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες κάτι που και πάλι αναμένεται να επηρεάσει την οργανωσιακή κουλτούρα.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσα από τη διερεύνηση σε βάθος της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης απόφασης για τα θέματα που προκύπτουν στα σχολεία υπηρέτησής τους. Διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης απόφασης;
- Σε ποιο βαθμό η συμμετοχή τους αυτή επηρεάζει την κουλτούρα των σχολικών μονάδων;

Ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία ορίστηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δάσκαλοι και διευθυντές, άντρες και γυναίκες, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Δήμων Ήλιδας και Πηνειού του νομού Ηλείας. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και 16 δάσκαλοι και δασκάλες παιδαγωγικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 5 είναι διευθυντές και διευθύντριες σε σχολεία των δήμων που προαναφέρθηκαν. Συμπεριλήφθηκαν άτομα από διαφορετικές ειδικότητες και διαφορετικές σχολικές μονάδες, τόσο μεγάλες όσο και μικρότερες, αστικές και ημιαστικές, προκειμένου τα δεδομένα να προέρχονται από ποικιλία περιπτώσεων και σχολικών περιβαλλόντων. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο βολικής δειγματοληψίας καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτά λόγω της γνωριμίας τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007) και δήλωσαν σύμφωνα να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία (Creswell, 2016).

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς αυτό που ενδιέφερε είναι η σε βάθος κατανόηση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία μέσα από τη δική τους ματιά αλλά και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την κουλτούρα του οργανισμού. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο πώς οι ίδιοι ερμηνεύουν αυτές τις συμπεριφορές και τους δίνουν νόημα. Για τη βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση και κατανόηση του θέματος αλλά και λόγω του

προβληματισμού που δημιουργήθηκε για το αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το θέμα αναζητήθηκαν, επίσης, οι απόψεις των συναδέλφων τους δασκάλων και των διευθυντών τους. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη καθώς εξασφαλίζει τη δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων των συμμετεχόντων (Mason, 2003) με ερωτήσεις, ευέλικτες και στοχευμένες στη γενικότερη εικόνα, που έχουν τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται ανά περίπτωση. Πλεονέκτημα θεωρείται η δυνατότητα διευκρινήσεων στις απαντήσεις αλλά και η προσωπική επαφή και συνεργασία μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιζόμενου (Cohen et al, 2007).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκε την άνοιξη της σχολικής χρονιάς 2019-2020. Καθώς η κυκλοφορία ήταν περιορισμένη από τα μέτρα για την πανδημία του COVID-19 οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά ή μέσω skype. Προηγήθηκε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες για την ώρα και μέρα της συνέντευξης. Κατά τη λήψη της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε έντυπο πρωτόκολλο ως οδηγός για τις ερωτήσεις και τα βήματα που θα ακολουθούνταν. Το περιεχόμενο καταγράφηκε και μαγνητοφωνήθηκε μέσω ειδικού προγράμματος. Οι συμμετέχοντες είχαν εκ των προτέρων ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους για μαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις διαρθρώθηκαν με επικεφαλίδες θεμάτων και ανοιχτές ενδεικτικές ερωτήσεις. Επιπλέον, συμπληρώθηκαν με ερωτήσεις ανίχνευσης για την εμβάθυνση των βασικών ερωτήσεων και την αύξηση του πλούτου των δεδομένων (Patton, 1990) δίνοντας έμφαση σε απαντήσεις που αφορούν το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Η δομή της συνέντευξης συμφωνεί με τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας και αποτελείται από δύο άξονες. Τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όσο και για τους δασκάλους και τους διευθυντές χρησιμοποιήθηκαν, με μικρές τροποποιήσεις, τα ίδια ερωτήματα προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα πολύπλευρα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται σε προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες σε διάφορα θέματα λειτουργίας του σχολικού οργανισμού όπως η λήψη αποφάσεων. Από την ανάλυση των απαντήσεων εξάγονται συμπεράσματα και για τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον έχει προστεθεί ένας ακόμη άξονας στις συνεντεύξεις των δασκάλων που διερευνά την ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στο σχολείο τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Μία επαγωγική μέθοδος που αναλύει τα δεδομένα και τα κωδικοποιεί σε θέματα (Dawson, 2002· Τσιώλης, 2017). Έτσι μετά τη λήψη όλων των συνεντεύξεων ξεκίνησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους σε κείμενο προσθέτοντας διάφορα σύμβολα όπου χρειάστηκε για να αποδοθούν και οι πιο σημαντικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις, χρησιμοποιώντας ανάλογο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που ενδιαφέρουν την έρευνα, κωδικοποιήθηκαν και αναδείχθηκαν τα θέματα και υποθέματα των αποτελεσμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελέσματα

1. Προφίλ συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν σε δύο κατηγορίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Στην πρώτη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εκ των οποίων οι δεκατέσσερις (14) είναι γυναίκες και ο ένας (1) άντρας. Πέντε (5) υπηρετούν με μόνιμη σχέση εργασίας και δέκα (10) ως αναπληρωτές σε Δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας. Δύο από αυτούς είναι καθηγητές αγγλικής γλώσσας (ΠΕ 06) , ένας γαλλικής γλώσσας (ΠΕ 05), ένας πληροφορικής (ΠΕ 19/20), δύο φυσικής αγωγής (ΠΕ 11), δύο θεατρικής αγωγής (ΠΕ 32), τρεις εικαστικών (ΠΕ 08) και τέσσερις μουσικών σπουδών (ΠΕ 79.01). Σχετικά νέοι στην εκπαίδευση μετρώντας από 2-4 χρόνια προϋπηρεσίας είναι πέντε (5) εκπαιδευτικοί, έξι (6) από αυτούς κατέχουν μια εμπειρία 6-10 χρόνων ενώ άλλοι τέσσερις (4) υπηρετούν πάνω από 10 χρόνια. Όλοι τους συμπληρώνουν το ωράριο εργασίας τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες. Το πλήθος αυτών διαφοροποιείται ανάλογα την ειδικότητα και επηρεάζεται από τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος σε συνάρτηση με την οργανικότητα του σχολείου. Παρατηρείται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας να υπηρετούν σε δύο σχολικές μονάδες ο καθένας ενώ αντίθετα της γαλλικής σε πέντε. Σε δύο επίσης, σχολικές μονάδες υπηρετούν και οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής, φυσικής αγωγής και εικαστικών ενώ οι εκπαιδευτικοί της θεατρικής αγωγής υπηρετούν σε τέσσερις ή και πέντε σχολικές μονάδες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μουσικής υπηρετούν σε δύο, σε τρεις, σε τέσσερις ή σε πέντε ανάλογα την περίπτωση. Διερευνήθηκε επίσης, η παλαιότερη υπηρετήση στα σχολεία που υπηρετούν την τρέχουσα χρονιά προκειμένου να διαπιστωθεί η πιθανότητα προηγούμενης σχέσης και επαφής με τα άτομα του συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισοί (7) από τους συμμετέχοντες δεν έχουν προηγούμενη υπηρετήση σε κάποιο από τα σχολεία της τρέχουσας σχολικής χρονιάς ενώ οι υπόλοιποι (8) έχουν υπηρετήσει στα σχολεία ή τουλάχιστον σε κάποιο από αυτά και προηγούμενα χρόνια. Η δεύτερη κατηγορία συμμετεχόντων αφορά τους δασκάλους και τους διευθυντές εκ των οποίων οι έντεκα (11) είναι γυναίκες και οι πέντε (5) άντρες. Οι οκτώ (8) από τους δεκαέξι (16) κατέχουν θέση ευθύνης και συγκεκριμένα οι πέντε (5) είναι διευθυντές και οι τρεις (3) υποδιευθυντές ενώ οι υπόλοιποι οκτώ (8) υπηρετούν ως δάσκαλοι τμημάτων. Όλοι τους έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και συγκεκριμένα επτά (7) διδάσκουν 10-20 χρόνια, τέσσερις (4) 21-30 χρόνια και πέντε (5) από 30 χρόνια και πάνω. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία τους έχει υπηρετήσει στην ίδια σχολική μονάδα που υπηρετεί και την τρέχουσα σχολική χρονιά και προηγούμενα έτη και μάλιστα κάποιοι και αρκετά, γεγονός που βοηθά στην εις βάθος γνώση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Τέλος, μόνο οι τρεις από αυτούς υπηρετούν ως αναπληρωτές ενώ οι υπόλοιποι δεκατρείς είναι μόνιμοι.

2. Η λήψη απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και όσον αφορά τις απόψεις της πρώτης ομάδας

συμμετεχόντων, των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, προέκυψαν σημαντικά θέματα σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ένα μεγάλο θέμα που αναδείχθηκε είναι αυτό της μικρής ή ανύπαρκτης συμμετοχής σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και μάλιστα σημαντικά υποζητήματα αξίζει να σχολιαστούν. Το πρώτο είναι η δυσκολία συμμετοχής τους σε συνεδριάσεις λόγω της απουσίας τους σε άλλο σχολείο την ημέρα της συνεδρίασης. Όπως αναφέρεται από την Ε5 οι αποφάσεις *«υπάρχει περίπτωση να παρθούν και σε μέρες που δεν είμαι εγώ εκεί»*. Ένα δεύτερο υποζήτημα είναι η μικρή σημασία που έχει η παρουσία τους στις συνεδριάσεις για το σύλλογο διδασκόντων. Η Ε12 αναφέρει *«έχει τύχει πολλές φορές να γίνεται συνεδρίαση και να μου ζητηθεί να κάνω εφημερία στο προαύλιο του σχολείου για να συζητήσουν κάποιο θέμα που θεωρούν σημαντικό»*. Τέλος, αναδεικνύεται από ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων η μονομερής συμμετοχή τους σε συνεδριάσεις στο σχολείο τοποθέτησής τους και μέσα από αυτό διαφαίνεται η άγνοια θεμάτων εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Αναφέρεται σχετικά: *«Συμμετέχω κυρίως στις συνεδριάσεις που γίνονται στο σχολείο που έχω την αρχική τοποθέτηση. Το λέει και ο νόμος έτσι; Δεν είμαι υποχρεωμένη να συμμετέχω και στα υπόλοιπα»* (Ε10). Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπάρχει, βέβαια, και μία σημαντική μειοψηφία που υποστηρίζει την *«άμεση, ενεργή»* (Ε1) συμμετοχή στις συνεδριάσεις και τη λήψη απόφασης. *«...πάντα έχω άποψη για αυτά που γίνονται για το σχολείο. Πάντα με ενημερώνουν ότι έχουμε συνεδρίαση»*(Ε1). Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες της μειοψηφίας ανήκουν στον ίδιο σχολικό οργανισμό, γεγονός που αποκαλύπτει στοιχεία για την κουλτούρα του.

Επιπλέον θέματα, εξίσου σημαντικά, αναδείχθηκαν μέσα από συμπληρωματικές ερωτήσεις της ερευνήτριας, όπως το ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας τόσο από τους ίδιους όσο και από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή. Τρία σημαντικά υποζητήματα προέκυψαν σχετικά, τα οποία παρουσιάζονται με τον ίδιο βαθμό βαρύτητας στις απαντήσεις τους. Το πρώτο είναι το υποζήτημα του ζωηρού ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή στις συζητήσεις των συλλόγων διδασκόντων, το δεύτερο είναι το επιλεκτικό ενδιαφέρον ανάλογα το θέμα συζήτησης ενώ το τρίτο είναι η απουσία ενδιαφέροντος για λόγους όπως η προσωρινότητα της εργασιακής τους σχέσης, η απουσία αισθήματος «ανήκειν» και η αποφυγή συγκρούσεων: *«Δεν είναι κάτι το οποίο με καίει πάρα πολύ γιατί ξέρω ότι είμαι για μια χρονιά. Ότι θα είμαι για ένα εξάμηνο και ότι την επόμενη χρονιά το πιο πιθανό δε θα ξαναβρίσκομαι εκεί»* (Ε4). Από την άλλη το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όπως υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους είναι μέτριο. Εδώ, βέβαια, αναδεικνύεται η διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τους δασκάλους συναδέλφους τους. Η Ε10 αναφέρει *«δεν έχω τον πρώτο λόγο εγώ συνήθως επειδή είμαι ειδικότητα. Κυρίως τα θέματα αφορούν πολύ περισσότερο τους δασκάλους οι οποίοι έχουν ολόκληρη τάξη. Στις συνεδριάσεις είμαστε και λίγο σε δεύτερη μοίρα οι ειδικότητες θεωρώ»*. Κάποιες φωνές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η σημασία που δίνει η σχολική μονάδα επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα, η θεματολογία, ο τρόπος ηγεσίας και το μέγεθος του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται από την Ε14 *«εκεί που είναι μονοθέσια, διθέσια, για παράδειγμα, με υπολογίζουν πολύ περισσότερο γιατί είμαστε πιο*

λίγοι. Στα πιο μεγάλα σχολεία δεν μετράει η γνώμη σου τόσο». Τέλος, υπάρχει και μία σημαντική μειοψηφία που υποστηρίζει την εμφάνιση ζωνρού ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις συζητήσεις για τη λήψη απόφασης.

Ένα θέμα που διερευνήθηκε μέσα από τη δεύτερη ερώτηση του δεύτερου άξονα είναι αυτό της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά την απουσία τους σε άλλο σχολείο. Η πλειοψηφία αναφέρει μηδαμινή ή σπάνια ενημέρωση. «Έχει τύχει να πάω ακόμα και σε σχολείο και να 'χει πάει εκδρομή και να βρίσκω τις πόρτες κλειστές και να 'χουν ξεχάσει να με ενημερώσουν. Δηλαδή είναι απίστευτο έτσι; Να μπαίνω μέσα και να λέω: "ντάξει έχουν πάει εκδρομή..." και να αρχίζω τα τηλέφωνα και να ψάχνω. Πού βρίσκονται που είναι...» (E10). Στις περιπτώσεις που υπάρχει ενημέρωση φαίνεται πως αυτή γίνεται επιλεκτικά μόνο για τα θέματα που εμπλέκονται άμεσα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και "πολλές φορές τυχαία». Αναφέρεται σχετικά: «Δηλαδή από κάποιο συνάδελφο...μπορεί ακόμα και από τα παιδιά. Να μου αναφέρουν.... "αα τελικά εμείς είπαμε, μας είπαν οι δάσκαλοί μας ότι την τάδε μέρα θα γίνει αυτό"»(E12). Αξιοσημείωτη, επίσης, είναι η άποψη ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την απουσία του διευθυντή στη διαδικασία της ενημέρωσης. Αξίζει να αναφερθεί η αντίληψη μιας συμμετέχουσας για το ρόλο της ηγεσίας στο όλο θέμα "Στα σχολεία που ο διευθυντής τον ρόλο του τον σέβεται ενημερώνομαι από τον ίδιο το διευθυντή"(E1). Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μικρού μόνο ποσοστού συμμετεχόντων στην ύπαρξη ενημέρωσης. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται και ο σημαντικός ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς η E1 αναφέρει «στο ένα σχολείο επειδή ο υποδιευθυντής είναι πολύ καλός μου φίλος και σέβεται και την άποψή μου θα με ενημερώσει»

Αναλύοντας τις απαντήσεις των δασκάλων για ίδιο θέμα παρατηρείται ότι συμφωνούν με αυτές των συναδέλφων τους ειδικοτήτων και αναδεικνύουν, επίσης, το θέμα της μικρής τους παρουσίας στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων «Δεν είναι παρόντες κάθε φορά που προκύπτει ένα ζήτημα ή πρέπει να συζητήσουμε κάτι» (δ7) Οι λόγοι που δικαιολογούν τη μικρή τους παρουσία φαίνεται ότι είναι η απουσία τους σε άλλο σχολείο η οποία εξαρτάται από «το πόσα σχολεία πηγαίνουν γιατί άλλο να πηγαίνεις σε δύο σχολεία άλλο σε τρία και άλλο σε πέντε» (Δ3), η θεματολογία που καλούνται από τα σχολεία να συμμετάσχουν καθώς πολλές φορές «Συμμετέχουν στις συνεδριάσεις και ζητάμε τη γνώμη τους όταν είναι να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Όπως ας πούμε παραδείγματος χάρη στην τελική γιορτή του σχολείου» (δ4), αλλά και ο τρόπος που χειρίζεται το θέμα ο διευθυντής «προσπαθούμε να κάνουμε σύλλογο όταν υπάρχει απαρτία όταν είναι δηλαδή τα περισσότερα μέλη παρόντα στο σχολείο»(Δ4). Τέλος, αναδεικνύεται και το υποθέμα της συμμετοχής τους μόνο για τους τύπους καθώς υπάρχουν φορές που «φαίνεται ότι έχουν συμμετάσχει ενώ δεν έχουν» (δ10). Οι απόψεις των δασκάλων-διευθυντών διαφοροποιούνται στο θέμα της εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για συμμετοχή στις συνεδριάσεις και τις αποφάσεις του συλλόγου καθώς δεν παρατηρούν αδιαφορία. Υποστηρίζουν κατά πλειοψηφία ότι το ενδιαφέρον είναι υπαρκτό ενώ κάποιοι που το χαρακτηρίζουν μέτριο αναδεικνύουν σημαντικούς παράγοντες που το επηρεάζουν. Τέτοιοι

είναι ο «*χαρακτήρας και η προσωπικότητα του καθενός*»(Δ5)., η απουσία του σε άλλο σχολείο «*Αν βρίσκονται εκεί, συμμετέχουν λένε αυτό που θέλουν*»(δ7), η όχι βαθιά γνώση των θεμάτων υπό συζήτηση αλλά και η έλλειψη της αίσθησης ότι πραγματικά ανήκουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα η δ3 επισημαίνει «*έχει και ως αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τα προβλήματα που ενσκήπτουν στη σχολική μονάδα εις βάθος άρα να μην μπορούν να έχουν και άποψη για την λύση τους*» και ο δ2 «*ενδιαφέρονται. Αλλά όχι ότι είναι τόσο μεγάλο το ενδιαφέρον. Θεωρούν ότι επειδή μοιράζονται σε πολλά σχολεία ότι δεν έχει ίσως η άποψή τους τόσο μεγάλη βάση ή ότι δεν θα ληφθεί σοβαρά υπόψη.*» Ένα άλλο θέμα που αναδεικνύεται είναι αυτό του ζωντανού ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στη διαδικασία λήψης απόφασης. Μέσα από την συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζεται ότι «*είναι ισότιμη η γνώμη τους με όλων και των μονίμων*» (δ5,δ9,δ11) ενώ ένα μικρό ποσοστό αναφέρει το επιλεκτικό ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν εκδηλώσεις του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από την δ6 «*Ιδίως σε γιορτές και τέτοια ναι, τους ζητείται η γνώμη τους και βέβαια*». Παρατηρείται, τελικά, διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο κατηγοριών συμμετεχόντων με τους μεν δασκάλους να υποστηρίζουν την ύπαρξη ενδιαφέροντος από το μόνιμο προσωπικό για συμμετοχή των ειδικοτήτων στις αποφάσεις, τους δε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να αναδεικνύουν το θέμα της διαφορετικής μεταχείρισης τους.

Διαφορετική, τέλος, άποψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εμφανίζουν οι δάσκαλοι-διευθυντές και όσον αφορά το θέμα της ενημέρωσης για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Προκύπτει από τις απαντήσεις τους το έντονο ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για ενημέρωση είτε με κάποιον επίσημο τρόπο είτε ανεπίσημα από τους συναδέλφους. Υπάρχει, βέβαια, η υποψία ότι η ενημέρωση περιορίζεται σε θέματα που κρίνονται ότι τους αφορούν. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται «*Πιστεύω ότι ενημερώνονται για τις αποφάσεις που τους αφορούν*» (δ10, δ2).

3. Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και κουλτούρα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται συμπληρωματικά και μέσα από τον τρίτο άξονα ο οποίος χρησιμοποιήθηκε μόνο για τους δασκάλους και διευθυντές των σχολικών μονάδων που πήραν μέρος στην έρευνα. Και αυτό γιατί θεωρήθηκαν πιο κατάλληλοι για να την απαντήσουν καθώς η παρουσία τους στον οργανισμό είναι συχνότερη και περισσότερα χρόνια από αυτή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Έχουν, έτσι, καλύτερη εικόνα της σχολικής κουλτούρας από τους συναδέλφους τους που εμφανίζονται περιστασιακά στη σχολική μονάδα.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες διχάζονται πάνω στη συγκεκριμένη ερώτηση. Δύο θέματα συγκεντρώνουν την πλειοψηφία και υποστηρίζονται σχεδόν το ίδιο. Το πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν και σε άλλες

σχολικές μονάδες έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα καθώς «ο καθένας επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει»(δ9). Εδώ αναδεικνύονται δύο υποζήτηματα. Το πρώτο και πλέον υποστηρίξιμο από τους συμμετέχοντες είναι η θετική επίδραση των συναδέλφων τους: «θετικά επηρεάζουν, θα λεγα, γιατί το ότι υπηρετούν και σε άλλα σχολεία μπορούν να μεταφέρουν την κουλτούρα των άλλων, τις καλές πρακτικές, τις καινοτόμες ιδέες και έτσι να συντελέσουν στη διαμόρφωση για την τροποποίηση της κουλτούρας του σχολείου» (Δ3). Το δεύτερο υποζήτημα αν και υποστηρίζεται από μειοψηφία εκπαιδευτικών θεωρείται άξιο να σχολιαστεί. Συγκεκριμένα η δ10 υποστηρίζει «Όταν αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο των ειδικοτήτων, γενικότερα, εκεί νομίζω ότι επηρεάζεται πάρα πολύ η κουλτούρα του σχολείου γιατί δεν μπορείς να διαμορφώσεις κουλτούρα. Τα παίρνεις πάλι από την αρχή όλα». Τονίζεται, λοιπόν, η αξία που έχει για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσα από τη συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται ότι δεν είναι η υπηρετήση σε πολλά σχολεία που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική κουλτούρα αλλά η αλλαγή σχολικής μονάδας κάθε χρόνο. Το δεύτερο θέμα που αναδεικνύεται επίσης από σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που απασχολούν την έρευνα αδυνατούν να επηρεάσουν την κουλτούρα του οργανισμού. Η περιστασιακή τους παρουσία στο σχολικό οργανισμό δεν είναι αρκετή για να την αλλάξει. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «για να διαμορφωθεί η κουλτούρα ενός σχολείου πρέπει να το ζήσεις, να είσαι πολλές ώρες εκεί, να έχεις συναναστροφή και με γονείς, με όλους τους εκπαιδευτικούς, με παιδιά, να γνωριστείς καλύτερα δηλαδή. Θεωρώ ότι το ότι υπηρετούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί και σε άλλα σχολεία τους κρατάει λίγο πίσω από αυτό» (δ2). Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο σημείο αυτό η άποψη μίας συμμετέχουσας ότι η επίδραση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη σχολική κουλτούρα είναι ανάλογη με τον αριθμό τους στη σχολική μονάδα: «Όταν σε ένα σχολείο οι 15 από τους 20 είναι σταθεροί καθημερινά εκεί, δε θεωρώ ότι επηρεάζεται» (δ1).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο θέμα της κουλτούρας των εκπαιδευτικών οργανισμών οι δάσκαλοι και διευθυντές έχουν ποικίλες απόψεις.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες του νομού Ηλείας, στην κουλτούρα των μονάδων αυτών μέσα από την συμμετοχή τους στις διαδικασίες της λήψης απόφασης. Διερευνήθηκαν σε βάθος οι αξίες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και αισθήματα των υποομάδων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των δασκάλων-διευθυντών.

Από τα αποτελέσματα γίνεται γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της παρούσας έρευνας συμμετέχουν λίγες φορές ή καθόλου στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, κάτι που υποστηρίζεται από όλους τους συμμετέχοντες. Το εύρημα αυτό εντοπίζεται και σε έρευνα της Χατζημιχαηλίδου (2019), γεγονός που σύμφωνα με τη θεωρία μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στις αποφάσεις

που λαμβάνονται όσο και απέναντι στον ίδιο το σχολικό οργανισμό (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015 · Lin, 2014). Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συμμετέχουν σε συνεδριάσεις μόνο στο σχολείο τοποθέτησής τους θεωρώντας το μοναδική τους υποχρέωση. Παρατηρείται, λοιπόν, έλλειμμα στη γνώση του νομικού πλαισίου, όπως επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001). Ο κυριότερος λόγος που απουσιάζουν από τις συνεδριάσεις είναι η υπηρετήσή τους σε άλλες σχολικές μονάδες. Μάλιστα, όπως προκύπτει και επαληθεύεται από τους Kefalidou et al (2015) ο αριθμός των σχολείων που υπηρετούν επηρεάζει τη συμμετοχή τους καθώς όσο πιο πολλά τα σχολεία τόσο πιο δύσκολο είναι να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ανάλογο, όμως, είναι και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι ίδιοι για αυτή τη συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις το ενδιαφέρον απουσιάζει ή είναι επιλεκτικό και σχετίζεται με το θέμα συζήτησης, όχι μόνο εξαιτίας του πλήθους των σχολικών μονάδων που υπηρετούν αλλά και της προσωρινότητας της θέσης τους καθώς η τοποθέτηση στην ίδια σχολική μονάδα και την επόμενη χρονιά είναι αμφίβολη. Παρόμοιο εύρημα εντοπίζεται και στην έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001) και δημιουργεί ερωτήματα για τη συνοχή των μελών του οργανισμού (Γόγολα και Κατσή, 2017). Βέβαια, διαφορετική άποψη έχουν οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι που βρίσκουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στα διάφορα θέματα του σχολείου ζωηρό όταν, βέβαια, βρίσκονται παρόντες, γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα για την σωστή εκτίμηση της κατάστασης από πλευράς τους. Από την άλλη, το ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων για τη συμμετοχή τους στα διάφορα θέματα του σχολείου, τόσο μέσα από την συμπερίληψή τους στις συνεδριάσεις όσο και από την ενημέρωσή τους για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία τους χαρακτηρίζεται μέτριο ή ανύπαρκτο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο έχει παρατηρηθεί και σε έρευνα της Κατσίρη (2015) όπου οι μη έχοντες οργανική θέση στη σχολική μονάδα αισθάνονται λιγότερο σημαντικοί για τα όργανα λήψης απόφασης αλλά και σε έρευνα της Σαΐτη (2011) που οι συμμετέχοντες δηλώνουν αισθήματα απομόνωσης καθώς αποτελούν μειονότητα ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου. Αναδεικνύεται, ταυτόχρονα, το πρόβλημα της διαφορετικής αντιμετώπισης από τους συναδέλφους τους, αφού πολλές φορές επιλέγουν να μην τους συμπεριλάβουν στις συνεδριάσεις ακόμα και όταν βρίσκονται στο σχολείο. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται έμμεσα από τους δασκάλους, που αν και θεωρούν το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ζωηρό, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους σε πολλές περιπτώσεις αποφασίζεται από τη θεματολογία των συνεδριάσεων. Κάτι τέτοιο πιθανόν να φανερώνει την κουλτούρα που επικρατεί στον κύκλο των δασκάλων ότι τα θέματα του σχολικού οργανισμού τα γνωρίζουν καλύτερα οι ίδιοι, λόγω της καθημερινής τους παρουσίας στο σχολείο, και θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλους για την επίλυσή τους. Βέβαια, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στα συναισθήματά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για το περιβάλλον που εργάζονται και να χάσουν τον ενθουσιασμό που θα κέρδιζαν από τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης (Πασιαρδής, 2004). Υπάρχουν περιπτώσεις, ωστόσο, που η στάση της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού και το στυλ ηγεσίας, εύρημα που επιβεβαιώνει και τη θεωρία η οποία υποστηρίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του διευθυντή

στον τρόπο που συμπεριφέρεται στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η σωστή και έγκαιρη ενημέρωση από το διευθυντή για τις συνεδριάσεις του συλλόγου και ο χρόνος που διατίθεται για τις αποφάσεις επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2013). Σε κάποιες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο παίζει το μέγεθος της σχολικής μονάδας καθώς όπως επιβεβαιώνεται και από τη Saiti (2015) οι διαδικασίες λήψης απόφασης είναι πιο ευέλικτες στα μικρά σχολεία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, επίσης, μία διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων για το θέμα της ενημέρωσης από τη σχολική μονάδα, όπου οι δάσκαλοι και ακόμα περισσότερο οι διευθυντές υποστήριξαν συντριπτικά ότι υπάρχει ενημέρωση για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κάτι που δεν ασπάζονται, όμως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Η επίσημη καθοδική οργανωσιακή επικοινωνία απουσιάζει και τη θέση της έχει πάρει η ανεπίσημη οργανωσιακή επικοινωνία που σύμφωνα με το Ζαβλανό (1998) συντελείται μεταξύ των συναδέλφων στο σχολικό οργανισμό λόγω των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η διαφορετική οπτική του θέματος από τις δύο κατηγορίες συμμετεχόντων πιθανόν να φανερώνει άγνοια της κατάστασης από την πλευρά των δασκάλων αφού δεν είναι ένα πρόβλημα που τους αγγίζει και τους επηρεάζει. Μπορεί, όμως, να ερμηνευτεί και ως απόρροια της απουσίας συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτικών αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα για το συγκεκριμένο θέμα που δεν γνωρίζουν καν οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι.

Συμπερασματικά, όταν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διανέμονται σε πάνω από ένα σχολεία η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης απόφασης της σχολικής μονάδας είναι μικρή. Τόσο το ενδιαφέρον των ιδίων όσο και των συναδέλφων τους για τη συμπερίληψή τους σε συνεδριάσεις ή σε σχολικές διαδικασίες είναι μειωμένο εξαιτίας της μικρής επαφής που υπάρχει. Όσον αφορά τις απόψεις των δασκάλων-διευθυντών για την επίδραση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην κουλτούρα του σχολείου που υπηρετούν και πάντα σε σχέση με την υπηρετήσή τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες δε έχουν όλοι την ίδια οπτική για το θέμα και υποστηρίζεται τόσο η θετική όσο και η μηδενική επίδρασή τους

Η υπηρετήση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πάνω από μία σχολικές μονάδες φαίνεται, τελικά, ότι επηρεάζει την κουλτούρα των σχολικών οργανισμών. Από την έρευνα προκύπτει μία διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων σε αρκετά θέματα. Αυτό και μόνο φανερώνει την έλλειψη συνοχής στην ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε σχολικό οργανισμό. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2008) παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ύπαρξη διαφορετικών υποομάδων οι οποίες έχουν διαφορετικές κουλτούρες. Ο βαθμός συνοχής των υποκουλτούρων αυτών, όμως, είναι που ενισχύει τη γενική κουλτούρα. Και απ’ ότι φαίνεται στις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν η συνοχή αυτή απουσιάζει. Η ομάδα των δασκάλων βλέπει την υπάρχουσα κουλτούρα ισχυρή και θεωρεί ότι οι διαμορφωτές της είναι οι ίδιοι λόγω της σταθερότητάς τους στον οργανισμό. Η άποψή τους ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων επηρεάζουν ελάχιστα την κουλτούρα του οργανισμού φανερώνουν έμμεσα την άγνοιά τους σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Η

κουλτούρα δεν είναι κάτι που διαμορφώνεται από ένα μέρος μόνο των μελών του οργανισμού. Χρειάζεται σταθερότητα και ενότητα όλων των εμπλεκόμενων, την οποία φαίνεται ότι το μόνιμο προσωπικό των σχολικών μονάδων την εξασφαλίζει αφήνοντας απ' έξω όσους έρχονται και παύουν από αυτές. Σε πολλές περιπτώσεις επιλέγουν να μην εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σε αποφάσεις για τον οργανισμό ενώ αγνοούν τα βαθύτερα αισθήματα των συναδέλφων τους που φανερώνουν την δυσαρέσκεια τους για τις αντιλήψεις και τη στάση τους. Όμως, η οργανωσιακή κουλτούρα ορίζεται μέσα από κοινές στα μέλη αξίες, βαθύτερες παραδοχές και άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002), κάτι που, επίσης, στην προκειμένη περίπτωση δεν υφίσταται. Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε διαφορετική σχολική μονάδα κάθε χρόνο θεωρείται καταστροφική σύμφωνα με τους Purkey & Smith (1983) για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής προσωπικότητας του οργανισμού.

Η «εισβολή» των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σχετικά πρόσφατα χρονικά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έφερε πολλές αλλαγές που από ότι φαίνεται δεν έχουν ακόμα αφομοιωθεί από την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι εργασιακές τους συνθήκες και ο ρόλος τους στο σχολείο δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές ή αποδεκτές από το σύνολο των συναδέλφων τους. Φαίνεται, τελικά, ότι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα επακόλουθα από την υπηρετηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πάνω από ένα σχολεία αν θέλουν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μια συνεκτική και ισχυρή κουλτούρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γόγολα , Α., & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), σσ. 237-254. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14322>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Crerwell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη , Μεταφρ.) Αθήν: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.) Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ"

- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: (Διπλωματική Εργασία). ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20262>
- Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), σσ. 19-38.
- Κατσίρη, Θ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(59), σσ. 118-140.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, σσ. 93-106.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. ΜΠΕΝΟΥ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Robbins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Α. Σαχινίδης, Επιμ., & Α. Σαχινίδης, Μεταφρ.) Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Σαίτη, Ε. (2011). *Το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή του Νομού Φθιώτιδας*. ΠΑΤΡΑ (ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ) ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ανάκτηση Μάιος 14, 2020, από <https://apothesis.eap.gr/>
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.
- Χατζημιχαηλίδου, Α. (2019). *Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Σπάρτη (ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση Απρίλιος, 15, 2020 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσ/νική (Διδακτορική διατριβή). ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 13525)

Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning. Second Edition*. Blackwell Publishing.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture Revised Edition*. Jossey-Bass.
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research*. Oxford: How to Books.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers’ Organizational Commitment: Examining the Mediating Effects of Distributed Leadership. *American Journal of Education*, 120(2), pp. 205-231. doi:10.1086/674370
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration Ninth Edition*. New York: Mc GRAW-HILL INTERNATIONAL EDITION.
- Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(12), pp. 1489-1495. doi:10.12691/education-3-12-2
- Kolb, A., Osland, S., & Rubin, M. (1971). *Organizational Behavior. An Experiential Approach. Sixth Edition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), pp. 50-58. doi:10.5296/jse.v4i3.6179
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Enschede, the Netherlands: Twente University Press. Retrieved November 2, 2019, from <https://research.utwente.nl/en/publications/school-culture-and-school-performance-an-explorative-study-into-t>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Fergunson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2019). The role of Leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-19. doi:10.1177/1741143219864937
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece*,. Reviews of National Policies for Education,. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. SAGE Publications.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427-452. Retrieved June 23, 2020, from <http://www.jstor.com/stable/1001168>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp. 582-609. doi: 10.1177/1741143214523007
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. Retrieved November 15, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9. Ανάκτηση November 20, 2019, από <https://www.researchgate.net/>
- Stolp, S.W., & Smith, S.C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. Michigan: Clearinghouse on Educational Management. Retrieved November 2, 2019, from <https://eric.ed.gov/?id=ED386783>
- Thierback, G. (1981). Teacher Involvement in Decision Making: An Analysis at the Middle and Junior High School Level. *Middle School Research Selected Studies*, 6(1), pp. 24-36. doi:10.1080/08851700.1981.11670208

Η καταναεμημένη ηγεσία στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης

Distributed leadership in the primary schools of Crete

Αρχοντούλα Λαχανοπούλου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΠΕ70, M.ed., arxontoulalah@gmail.com

Archodoula Lachanopoulou, Hellenic Open University, ΠΕ70, M.ed., arxontoulalah@gmail.com

Abstract: The present research investigates the readiness of the primary schools of Crete to distribute the leadership. It was implemented in April 2020. The research involved 345 teachers, who in the school year 2019-2020 served in the Primary Schools of the Region of Crete. The data collection, which was mainly quantitative, was carried out through an electronic questionnaire. According to the results of the research, the readiness of the primary schools of Crete to distribute the leadership is at moderate levels. Participants were also very positive about the possible implementation of distributed leadership in their school. In their opinion, the possible benefits that arise are the distribution of leadership, the improvement of the organization, the improvement of the school culture, the strengthening of the collective responsibility, the self-improvement of the members and finally the promotion of learning.

Keywords: distributed leadership, elementary school, teachers

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα διερευνά την ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων της Κρήτης να καταναείμουν την ηγεσία. Υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020. Στην έρευνα συμμετείχαν 345 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσαν στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης. Η συλλογή των δεδομένων, που ήταν κυρίως ποσοτικά, πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων της Κρήτης να καταναείμουν την ηγεσία βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Επίσης, οι συμμετέχοντες ήταν πολύ θετικοί απέναντι στον ενδεχόμενη εφαρμογή της καταναεμημένης ηγεσίας στο σχολείο τους. Σύμφωνα με τη γνώμη τους τα πιθανά οφέλη που προκύπτουν είναι η κατανομή της ηγεσίας, η βελτίωση του οργανισμού, η βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου, η ενίσχυση της συλλογικής υπευθυνότητας, η αυτοβελτίωση των μελών και τέλος η προαγωγή της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: καταναεμημένη ηγεσία, δημοτικό σχολείο, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η ηγεσία που ασκείται από έναν ηγέτη, ο οποίος παραγκωνίζει τη διάδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού (Harris, 2008), δεν είναι ικανή να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες των σχολείων (Fullan, 2001· Lashway, 2003· Timperley, 2005). Πρέπει να εφαρμοστούν άλλα μοντέλα ηγεσίας, όπου η ηγεσία διαμοιράζεται σε πολλά μέλη και δίνεται

η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έχουν ηγετικό ρόλο, έτσι ώστε να αντεπεξέλθουν στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις των καιρών (Harris, 2002· Harris & Spillane, 2008· Πετρά, Μπούσας, & Μπαχτσεβάνη, 2017). Η κατανομημένη ηγεσία είναι ένα μοντέλο που ταιριάζει στο σύγχρονο σχολείο, γιατί στηρίζεται στη συνεργασία των μελών, στην εργασία σε πολλά επίπεδα (Harris, 2008, 2011· Harris & Spillane, 2008), επηρεάζει περισσότερο το σχολείο και τους μαθητές (Leithwood et al., 2007) και ταυτόχρονα είναι ικανή να ανταποκριθεί στις σύγχρονες πολιτικές (MacBaeth, Oduro, & Waterhouse, 2005). Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μία διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης ως προς την ετοιμότητα των σχολείων τους να καταναείμουν την ηγεσία.

1. Η έννοια της κατανομημένης ηγεσίας

Για την κατανομημένη ηγεσία έγινε πρώτη φορά λόγος τη δεκαετία του '60 στο πλαίσιο της οργανωσιακής θεωρίας (Barnard, 1968, όπ. αναφ. στο Harris, 2009). Από τότε έχει εκδηλωθεί με διάφορες μορφές και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003· Bolden, 2011· Goldstein, 2004· Harris, 2002· Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

Η έννοια της κατανομημένης ηγεσίας εκδηλώνεται με πολλές μορφές (Bennett et al., 2003· Harris, 2004· Harris & Spillane, 2008· Woods, Bennett, Harvey, & Wise, 2004). Ενίοτε την αποκαλούν «διαμοιρασμένη», «συλλογική», «συνεργατική», «εξουσιοδοτημένη», «διάσπαρτη», «δημοκρατική» (MacBeath et al., 2005· Woods et al., 2004), χωρίς όμως οι όροι αυτοί να ταυτίζονται απόλυτα με την έννοια της.

Βασικό στοιχείο της κατανομημένης ηγεσίας είναι ότι η ηγεσία διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και δεν πηγάζει από ένα μόνο άτομο (Harris, 2007· Louis, Maygowitz, Smiley, & Murphy, 2009). Στην κατανομημένη ηγεσία δεν κατανέμονται απλά αρμοδιότητες, αλλά υπάρχουν δυναμικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη (Gronn, 2002· Harris, 2008· Timperley, 2005), οι οποίες επιφέρουν ένα αποτέλεσμα πιο μεγάλο από το άθροισμα των επιμέρους προσπαθειών (Gronn, 2002) και επιπλέον μεγιστοποιούν τις ικανότητες των μελών μέσα στο πλαίσιο του οργανισμού (Harris, 2002).

Στη δική μας εργασία η κατανομημένη ηγεσία αφορά την ηγεσία που πηγάζει από τη διεύθυνση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Όλοι αυτοί αναλαμβάνουν ρόλους ανάλογα με τα προσόντα τους, αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο και διαμορφώνουν τελικά μία κοινή κουλτούρα στο σχολείο.

2. Προϋποθέσεις και παράγοντες που ευνοούν την κατανομημένη ηγεσία

Τα άτομα που ηγούνται και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση καθορίζουν την επιτυχία της κατανομημένης ηγεσίας (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007). Είναι απαραίτητο η ηγεσία να ασκείται από άτομα που διαθέτουν ηγετικά προσόντα και συντονίζονται μεταξύ

τους με έναν οργανωμένο τρόπο (Leithwood et al., 2007). Βέβαια, ταυτόχρονα θα πρέπει να υπάρχουν οι ανάλογες συνθήκες, όπως είναι η επάρκεια χρόνου, ώστε οι ηγέτες να συζητούν μεταξύ τους ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου (Harris, 2003). Για την αποφυγή παρεξηγήσεων καλό είναι να περιγράφονται με ακρίβεια οι κανόνες που θα ακολουθήσει κάθε μέλος-ηγέτης, καθώς και το πώς κατανέμονται οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις του καθενός στον οργανισμό (Harris, 2002). Επίσης, η νοηματοδότηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας (Louis et al., 2009). Με τον όρο νοηματοδότηση εννοούμε τη διαδικασία όπου τα άτομα της ομάδας κατανοούν με τον ίδιο τρόπο διάφορες έννοιες (Coburn, 2001· Kezar & Eckel, 2000), στην προκειμένη περίπτωση την έννοια της ηγεσίας (Louis et al., 2009). Η επίτευξη της συλλογικής νοηματοδότησης στο σχολείο γίνεται με τη βοήθεια των επαγγελματικών κοινοτήτων, των συζητήσεων (Coburn, 2001· Honig & Hatch, 2004· Spillane et al., 2002), της οργανωσιακής μάθησης και των κοινών αποφάσεων για τον συλλογικό τρόπο δράσης (Bryk et al., 1999, όπ. αναφ. στο Louis et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί μέσω της ανταλλαγής απόψεων οδηγούνται στις αλλαγές των πρακτικών τους (Coburn, 2001· Louis, Febey & Schroeder, 2005). Από την άλλη η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που λειτουργεί σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και δέχεται επιρροές από τις κοινωνικές κατηγορίες, τις προδιαθέσεις, τη φήμη και τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων (Louis et al., 2009). Η εμπιστοσύνη αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την πετυχημένη κατανομή της ηγεσίας (Day et al., 2009) και τη θετική εξέλιξη του οργανισμού (Harris, 2013). Πιο συγκεκριμένα, μειώνει τη γραφειοκρατία (Bryk & Schneider, 2002· Kramer & Cook, 2004· Tschannen-Moran, 2004), συμβάλλει στην αλλαγή μέσα από την αίσθηση ασφάλειας που προσφέρει (Bryk & Schneider, 2002), επηρεάζει θετικά τις ομαδικές δραστηριότητες (Uphoff, 2000), ενισχύει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με άτομα που κατέχουν ανώτερες θέσεις (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Σύμφωνα με τους Blase and Blase (1999) επιπρόσθετες τακτικές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, η αποδοχή των συγκρούσεων, το συναινετικό κλίμα και η καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών. Τέλος, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί διαμέσου των ιδρυμάτων να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών (Wang & Ho, 2019).

3. Οφέλη από την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας

Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας πρώτα απ’ όλα βελτιώνει τη διδασκαλία (Harris, 2002· Leithwood & Mascall, 2008· Leithwood et al., 2007), όπως και τις πρακτικές της τάξης και του σχολείου (MacBeath et al., 2005). Συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών (Fullan, 2001· Gordon, 2005· Hallinger & Heck, 2009· Leithwood & Mascall, 2008· Silins & Mulford, 2002). Επίσης, κάνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό (Harris, 2002· Harris & Spillane, 2008), επειδή με τη διάχυση της ηγεσίας τα μέλη έχουν μεγαλύτερη διάθεση να βελτιώσουν το σχολείο (Harris, 2013). Με τη συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων καλλιεργείται δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο (Bush, 2005), οι αποφάσεις είναι

ποιοτικότερες, τα μέλη γίνονται καλύτερα στη λήψη απόφασης, νιώθουν ικανοποίηση και αποδέχονται περισσότερο τις αποφάσεις (Yukl, 2013). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων δεσμεύονται περισσότερο για την τήρησή τους (Hulpria, Devos & Rosseel, 2009). Ακόμη, με την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι πιο σταθερές (Harris, 2004· Harris, 2009), γιατί επιτυγχάνονται με τη συμμετοχή πολλών ατόμων (Spillane et al., 2004), που διαθέτουν τις γνώσεις, προκειμένου να επιφέρουν την αλλαγή και την εξέλιξη του οργανισμού (Silins & Mulford, 2002). Ταυτόχρονα, με την κατανεμημένη ηγεσία βελτιώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Harris, 2008), τα οποία παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Harris, 2002). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα τους, την ηθική τους (Mitchell & Sackney, 2011) και παραμένουν περισσότερα χρόνια στην εργασία τους, διότι αισθάνονται στήριξη και ασφάλεια (Barth et al., 1999). Γενικότερα, τα οφέλη της κατανεμημένης ηγεσίας είναι πολλαπλά για την παιδαγωγική, τη σχολική κουλτούρα και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Griffin, 1995· King et al., 1996, όπ. αναφ. στο Harris, 2004).

4. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που μελετούν την κατανεμημένη ηγεσία στα σχολεία (Αλτιντζής, 2014· Βασάκη, 2019· Ξεσφίγγη, 2012· Παπαευαγγέλου, 2014). Έτσι, η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία λόγω της έλλειψης στοιχείων. Παράλληλα θεωρείται σημαντική, αφού τα αποτελέσματά της θα συμπληρώσουν την κεκτημένη γνώση. Τέλος, είναι πρωτότυπη, καθώς δεν υπάρχει άλλη μεικτή έρευνα που να διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης.

5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων τους να καταναείμουν την ηγεσία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- 1) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι έτοιμο να εφαρμόσει την κατανεμημένη ηγεσία;
- 2) Κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι θα βοηθούσε η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο τους;
- 3) Ποια είναι τα σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο;

6. Μεθοδολογία

6.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος που αρμόζει στον σκοπό της (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Συγκεντρώθηκαν κυρίως ποσοτικά δεδομένα που εξασφαλίζουν αντικειμενικότητα και γενικευσιμότητα, αλλά και ποιοτικά δεδομένα που εμβαθύνουν στο ερευνητικό πρόβλημα (Creswell, 2015).

6.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 345 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης, το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία, αφού το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς που ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να το συμπληρώσουν.

6.3 Ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, που παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα ευρύ δείγμα, σύντομα και οικονομικά. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή, όπου γνωστοποιούνται ο σκοπός της έρευνας, η εξασφάλιση της ανωνυμίας, η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες για τη διατύπωση ειλικρινών απαντήσεων (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα παρακάτω μέρη:

α) Τα γενικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

β) Την κλίμακα ετοιμότητας της κατανεμημένης ηγεσίας (Distributed Leadership Readiness Scale-DLRS) που κατασκευάστηκε από το Connecticut State Department of Education (CSDE). Η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει την ετοιμότητα που έχουν τα σχολεία να καταναείμουν την ηγεσία. Περιλαμβάνει σαράντα ερωτήσεις διαβαθμισμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Δεν έχω επαρκείς πληροφορίες, σπάνια/ποτέ, μερικές φορές, συχνά, συνέχεια). Οι ερωτήσεις καλύπτουν τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: α) όραμα, αποστολή και στόχοι της σχολικής μονάδας, β) σχολική κουλτούρα, γ) πρακτικές ηγεσίας δ) συλλογική υπευθυνότητα (Gordon, 2005). Η εσωτερική του συνέπεια ελέγχθηκε με τον συντελεστή Alpha του Cronbach, με τις τιμές του να κυμαίνονται πάνω από το 0,700 που θεωρείται η κατώτερη αποδεκτή τιμή (Taber, 2016).

γ) Πρόσθετες ερωτήσεις. Στο τέλος υπήρχε μία ερώτηση κλειστού τύπου για να διαπιστωθεί η στάση των εκπαιδευτικών στην ενδεχόμενη εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας και μία ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου προαιρετικά οι συμμετέχοντες κατέγραφαν τα σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας.

6.4 Ερευνητική διαδικασία

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε τον Απρίλιο του 2020 σε όλα τα δημοτικά σχολεία της Κρήτης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των διαδικασιών, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε την ίδια χρονική στιγμή, οι οδηγίες ήταν σαφείς και ίδιες οδηγίες για όλους, υπήρχε διαβεβαίωση για ανωνυμία, εχεμύθεια και αποφεύχθηκαν ενδείξεις, καθώς και παρακινήσεις από την ερευνήτρια.

6.5 Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά ευρήματα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS, που χρησιμοποιείται ευρέως (Μπατσίδης, 2014). Στα ποιοτικά δεδομένα εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου, μία απλή, εύκολη και σύντομη μέθοδος (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

7. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Σχετικά με το προφίλ του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες (81,4%) και δάσκαλοι (70,5%). Οι περισσότεροι εργάζονται σε σχολεία άνω των 100 μαθητών (83,2%). Είναι αρκετά έμπειροι, με το 37,4% να έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη και το 26,7% περισσότερα από 21 έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι μόνιμοι (60,3%), γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη διορισμών τα τελευταία χρόνια. Το 10,1% είναι διευθυντές, το 5,2% υποδιευθυντές, ενώ οι περισσότεροι (84,6%) υπηρετούν ως απλοί εκπαιδευτικοί. Συνολικά το 47,5% έχει πρόσθετες σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό).

Από την περιγραφική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, διαπιστώθηκε ότι η ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων της Κρήτης να κατανεύμουν την ηγεσία βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα (μ.ό. 3,52).

Πίνακας 1. Περιγραφικά Μέτρα για τη μεταβλητή της «Κατανεμημένης Ηγεσίας»

Διαστάσεις	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική ή απόκλιση
Σχολική κουλτούρα	345	1	5	3,79	0,816
Συλλογική υπευθυνότητα	345	1	5	3,51	0,777
Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου	345	1	5	3,44	0,878

Πρακτικές ηγεσίας 345 1 5 3,2 0,778
2

Κατανεμημένη ηγεσία	345	1	5	3,5	0,746
				2	

Από τις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας η «σχολική κουλτούρα» εμφανίζεται στα πιο υψηλά επίπεδα (μ.ό. 3,79). Πιο συγκεκριμένα, από τις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε αυτή τη διάσταση διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής πληροφορείται για τα τρέχοντα θέματα, τα λόγια του συνάδουν με τις πρακτικές του, προωθεί τις καινοτομίες και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και ανταλλάσσει απόψεις με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Στους τομείς που επιδέχεται βελτίωσης είναι σχετικά με τη συμμετοχή του διευθυντή σε προγράμματα διοίκησης και στην παροχή βοήθειας από αυτόν στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στη δεύτερη θέση βρίσκεται η διάσταση της «συλλογικής υπευθυνότητας» (μ.ό. 3,51). Από τις δηλώσεις της φάνηκε ότι το σχολείο ενημερώνει τους γονείς από ποιον θα ενημερωθούν για θέματα που τους απασχολούν, η αποτελεσματικότητα του σχολείου βελτιώνεται μέσα από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του, οι γονείς είναι ικανοί να παρέχουν βοήθεια στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν καλύτερες επιδόσεις των μαθητών. Τονίστηκε η έλλειψη χρόνου προκειμένου να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η απουσία αξιολόγησης. Επιπλέον, σε οριακά επίπεδα βρίσκεται η διάθεση των χρημάτων σε τομείς που βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών, καθώς και η ύπαρξη μίας επίσημης δομής που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Ακολουθεί η διάσταση «όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου» (μ.ό. 3,44). Αναδείχτηκε ο καθορισμός των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τα πρότυπα της Πολιτείας, στοιχείο που δηλώνει την ανυπαρξία ευελιξίας στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Στον αντίποδα βρίσκεται το γεγονός ότι οι γονείς και οι μαθητές δεν μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια την κοινή αποστολή του σχολείου, κάτι που δηλώνει τη χαμηλή εμπλοκή τους στη διοίκηση του σχολείου. Η διάσταση «πρακτικές ηγεσίας» (μ.ό. 3,22) βρίσκεται στην τελευταία θέση. Εδώ από τις δηλώσεις αναδείχτηκε η σπουδαιότητα των άτυπων ηγετών και της επαγγελματικής εξέλιξης του προσωπικού, παρότι αρκετοί ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν είχαν επαρκείς πληροφορίες. Στα αρνητικά συγκαταλέγονται το ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν πολλούς ηγετικούς ρόλους, οι νεότεροι δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες και υπάρχει ανεπάρκεια χρόνου και πόρων. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε θετική στάση στην ενδεχόμενη εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταγράφουν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα αντίστοιχα στην έρευνα του Αλτιντζή (2014), όπου πήραν μέρος και εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαφορά αυτή ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μάλλον δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας (Christy, 2008· Smith, 2007), γιατί το

δημοτικό σχολείο διακρίνεται για την κουλτούρα φροντίδας και εστίασης στις σχέσεις (Christy, 2008· Stone, Horejs, & Lomas, 1997). Σε σύγκριση με μελέτες του εξωτερικού η παρούσα έρευνα καταγράφει μικρότερους μέσους όρους από τις έρευνες των Gunter, Shopfner, Croom, Endel and Roberts (2008) και της Smith (2007), ενώ σημειώνει μεγαλύτερους μέσους όρους από πολλές άλλες έρευνες (Christy, 2008· Riddle, 2015· Tashi, 2015· Terrel, 2010), γεγονός πολύ αισιόδοξο για τα δημοτικά σχολεία της Κρήτης.

Από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου εκείνες που κατέγραψαν τους μεγαλύτερους μέσους όρους σχετίζονταν με την ενημέρωση του διευθυντή όσον αφορά τα τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα, τη σαφή πληροφόρηση των γονιών, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων από τον διευθυντή, την ενθάρρυνση του προσωπικού για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών του σχολείου σύμφωνα με τα ακαδημαϊκά πρότυπα της πολιτείας.

Από την άλλη, από τους χαμηλότερους μέσους όρους κατέγραψε η ανεπάρκεια πόρων, η οποία αποτελεί αναγκαίο εφόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως ηγέτες στο σχολείο (Blase & Blase, 1999· Gordon, 2005· Spillane et al., 2004· Spillane & Sherer, 2004). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές και οι γονείς αδυνατούν να περιγράψουν την αποστολή του σχολείου και ότι τα προγράμματα σπουδών δεν αξιολογούνται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, αντίθετα με άλλες μελέτες (Tashi, 2015). Όμως, αν οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, δεν θα είναι εφικτή η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Πιθανά εμπόδια για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς είναι η δυσπιστία των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς και η απαίτησή τους να λογοδοτούν για ό,τι κάνουν (Murphy, Smylie, Mayrowetz, & Seashore-Louis, 2009), η ιεραρχία του σχολείου (Mayrowetz, Murphy, Louis, & Smylie, 2007) και τέλος η ανεπαρκής επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας (Προβατά & Καρακατσάνη, 2012).

Το 84,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι αξίζει να εφαρμοστεί η κατανεμημένη ηγεσία στο σχολείο τους, γεγονός πολύ θετικό για την περαιτέρω εφαρμογή της. Σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν, διατύπωσαν τη γνώμη τους οι 89 από τους 345 ερωτηθέντες (ποσοστό 25,8%). Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων προέκυψαν 250 επιχειρήματα που κατανεμήθηκαν σε 5 σχετικά ομοιογενείς κατηγορίες, όπως φαίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Οφέλη από την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας

Κατηγορίες απάντησης	n	%
Κατανομή ηγεσίας	70	29,7
Βελτίωση οργανισμού	50	21,2
Βελτίωση κουλτούρας	47	19,9

Ενίσχυση της συλλογικής υπευθυνότητας	42	17,8
Αυτοβελτίωση μελών	15	6,4
Προαγωγή μάθησης	12	5,0
Σύνολο	236	100,0

Δεν απάντησαν N=256 (74,2%)

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις το σημαντικότερο όφελος είναι η κατανομή της ηγεσίας που συνίσταται στον διαμοιρασμό του φόρτου εργασίας, στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους και στην εκμετάλλευση των ικανοτήτων των μελών του σχολείου. Άλλο όφελος είναι η βελτίωση του οργανισμού, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του και την καλύτερη λειτουργία του, κάτι που αναφέρεται και από άλλους ερευνητές (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2005· Harris & Spillane, 2008· Leithwood et al., 2007). Τρίτο όφελος είναι η βελτίωση της κουλτούρας στο σχολείο, στοιχείο που συνάδει με τη βιβλιογραφία (King et al., 1996, όπ. αναφ. στο Harris, 2004). Επιπρόσθετα, προκύπτει η ενίσχυση της συλλογικής υπευθυνότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην τήρηση των αποφάσεων που έχουν λάβει συλλογικά (Hulpia et al., 2009· Yukl, 2013) και παράλληλα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Harris, 2002a). Οι αναφορές που αφορούν την αυτοβελτίωση των μελών είναι αρκετά λιγότερες. Η αυτοβελτίωση σχετίζεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη αφενός των μαθητών και αφετέρου των εκπαιδευτικών τόσο επαγγελματικά, όπως αναφέρει και ο Obadara (2013), όσο και συναισθηματικά, όπως δηλώνουν οι Barth et al. (1999). Τέλος, με την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας ενισχύεται η μάθηση, σύμφωνα με τη γνώμη και άλλων συγγραφέων (Harris, 2011· Leithwood & Jantzi, 2000· Silins & Mulford, 2002).

8. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων της Κρήτης να κατανείμουν την ηγεσία βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, τα οποία όμως είναι πιο υψηλά από αυτά των ελληνόγλωσσων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την κατανεμημένη ηγεσία, καθώς και πολλών ξενόγλωσσων μελετών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί θετικές προοπτικές για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης. Τον υψηλότερο μέσο όρο κατέγραψε η διάσταση «σχολική κουλτούρα», έπεται η «συλλογική υπευθυνότητα», ακολουθεί η διάσταση «όραμα, αποστολή, στόχοι του σχολείου» και τέλος η διάσταση «πρακτικές ηγεσίας».

Σχεδόν οχτώ στους δέκα συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αξίζει να εφαρμοστεί η κατανεμημένη ηγεσία στο σχολείο τους. Τα οφέλη που προκύπτουν είναι η κατανομή της ηγεσίας, η βελτίωση του οργανισμού και της κουλτούρας, η συλλογική υπευθυνότητα, η αυτοβελτίωση των μελών και η προαγωγή της μάθησης.

Βέβαια, η παρούσα έρευνα, όπως είναι φυσικό, δεν έχει καλύψει όλες τις πτυχές του θέματος, οπότε κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το θέμα προτείνεται:

1. Η υλοποίηση παρόμοιων μελετών και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
2. Η διεξαγωγή μελέτης που να διερευνά τις αντιλήψεις των επίσημων ηγετών σε σύγκριση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.
3. Η διεξαγωγή μελέτης που να διερευνά τις δυνατότητες της κατανεμημένης ηγεσίας, καθώς και τα εμπόδια στην εφαρμογή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S. and Wilkins, A. (1999). *Dispelling the Myth: High Poverty Schools Exceeding Expectations*. New York: ACSD. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445140.pdf>
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham: NCSL National College for School Leadership. The Open University and University of Gloucestershire. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf>
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: principals' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 476–500. doi:10.1108/09578239910288450.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Christy, K.M.J. (2008). *A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools* (Doctoral Dissertation). USA: University of Missouri. doi:10.32469/10355/5572
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Coburn/publication/254608202_Collective_Sensemaking_about_Reading_How_Teachers_Mediate_Reading_Policy_in_Their_Professional_Communities/links/55bb482708ae092e965dd9d2.pdf

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Καραβάκου). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ..., & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final Report*. London: DCSF. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Day/publication/242626347_The_Impact_of_School_Leadership_on_Pupil_Outcomes/links/54aa6a1c0cf2eccc56e6e9fa.pdf
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173-197. doi:10.3102/01623737026002173
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation). New Britain, CT: Central Connecticut State University. Retrieved from <https://content.library.ccsu.edu/cdm/singleitem/collection/ccsutheses/id/1106/rec/1>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451. doi:10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Gunter, M. B., Shopfner, R., Croom, K., Endel, M. K. D., & Roberts, K. (2008, September). *The Effects of a Distributed Leadership Preparation Program on the Practice of School Leadership Teams*. Paper Presentation for the National Council of Professors of Educational Administration. Arkansas Tech University, San Diego. Retrieved from https://www.atu.edu/research/ProfessionalDevelopmentGrants/07-08/Gunter_-_Final_Report_-_Distributed_Leadership_Program.pdf
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551. doi: 10.1108/09578230510625647
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46(3), 659–689. doi:10.3102/0002831209340042
- Harris, A. (2002, September). *Distributed leadership in schools: leading or misleading?* Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society Annual Conference, Birmingham. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481968.pdf>

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324. doi: 10.1080/1363243032000112801
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence , *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325, doi: 10.1080/13603120701257313
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What We Know. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-1-4020-9737-9_2
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17. doi:10.1108/026217111211190961
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. doi: 10.1177/1741143213497635
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. doi:10.1177/0892020607085623
- Honig, M., & Hatch, T. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30. doi:10.3102/0013189X033008016
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' jobsatisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317. Retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/626335/file/6817473.pdf>
- Kezar, A., & Eckel, P. (2000). *Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking and Inter-related Strategies*. Washington, DC: George Washington University, of Education and Human Development. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446720.pdf>
- Kramer, R., & Cook, K. S. (2004). *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*. New York: Russell Sage Foundation. Retrieved from https://www.russellsage.org/sites/all/files/kramer_chapter1_pdf_1.pdf

- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479933.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi:10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67. doi: 10.1080/15700760601091267
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. doi: 10.1177/0013161X08321221
- Louis, K. S., Febey, K., & Schroeder, R. (2005). State-mandated accountability in high schools: Teachers' interpretations of a new era. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 177-204. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Karen_Louis/publication/249795492_State-Mandated_Accountability_in_High_Schools_Teachers%27_Interpretations_of_a_New_Era/links/5845df3708ae61f75dd7cdf4/State-Mandated-Accountability-in-High-Schools-Teachers-Interpretations-of-a-New-Era.pdf
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 157-180). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-1-4020-9737-9_9
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005, January). *Distributed leadership: A developmental process*. Paper presented at the 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona. Retrieved from https://www.leraar24.nl/app/uploads/macbeath_et_al05.pdf
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101. doi:10.1080/15700760601091275
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement: Building Learning-Community Capacity on Living-System Principles* (2nd ed.). London, UK: Taylor & Francis. doi:10.4324/9780203826027
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Seashore-Louis, K. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 29(4), 181-214. doi: 10.1080/13632430902775699
- Obadara, O. E. (2013). Relationship between distributed leadership and sustainable school improvement. *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 69-74. Retrieved from <http://www.krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-05-0-000-13-Web/IJES->

05-1-000-13-ABST-PDF/IJES-05-1-069-13-166-Obadara-O-E/IJES-05-1-069-13-166-Obadara-O-E-Tt.pdf

- Riddle, P. L. (2015). *The Relationship between the Distributed Leadership Readiness of West Virginia Principals and Their Perceptions of Selected School-based Committees* (Doctoral dissertation, West Virginia University). Virginia. doi:10.33915/etd.6504
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100. doi:10.1177/0013161X06293631
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. doi:10.1108/09578230210440285
- Smith, L. M. (2007). *Study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia* (Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/282/>
- Spillane, J., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. doi: 10.3102/00346543072003387
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. doi: 10.1080/0022027032000106726.
- Spillane, J., & Sherer, J. (2004, April). *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. A paper presented at the Annual Meeting of the American Education Association, San Diego, CA. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/James_Spillane/publication/228728123_A_distributed_perspective_on_school_leadership_leadership_practice_as_stretched_over_people_and_place/links/02e7e529e14be05371000000/A-distributed-perspective-on-school-leadership-leadership-practice-as-stretched-over-people-and-place.pdf
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49–64. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407367.pdf>
- Taber, K.S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research Science Education*. University of Cambridge. doi: 10.1007/s11165-016-9602-2
- Tashi, K. (2015). A quantitative analysis of distributed leadership in practice: Teachers' perception of their engagement in four dimensions of distributed leadership in Bhutanese schools. *Asia Pacific Education Review* 16(3), 353–366. doi:10.1007/s12564-015-9387-4

- Terrell, H. P. (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement* (Doctoral dissertation, The George Washington University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3397678)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. doi: 10.3102/00346543070004547
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Timperley, H.S. (2005). Distributed leadership: Developing theory form practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. doi: 10.1080/00220270500038545
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation. In P. Dasgupta & I. Serageldin (Eds.), *Social capital: A multifaceted perspective* (pp. 215–259). Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved from <https://www.ircwash.org/sites/default/files/Uphoff-2000-Understanding.pdf>
- Wang, M., & Ho, D. (2019). A quest for teacher leadership in the twenty-first century—emerging themes for future research. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 354-372. doi:10.1108/IJEM-01-2019-0038
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457. doi: 10.1177/1741143204046497
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organisations* (8th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Retrieved from <http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo>
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της καταναεμμένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/132822155.pdf>
- Βασάκη, Μ. (2019). *Ο ρόλος της καταναεμμένης ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντιλήψεις των διευθυντών και των εν δυνάμει πηγών ηγεσίας σε Γυμνάσια του νομού Ρεθύμνου* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43284>
- Ξεσφίγγη, Π. (2012). *Καταναεμμένη Ηγεσία και Ενδυνάμωση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πέντε Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ν. Αττικής* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19934>

- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανοημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/44719>
- Πετρά, Β., Μπούσας, Π., & Μπαχτσεβάνη, Μ. (2017, Νοέμβριος). Το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας: Μια πρόταση για το σύγχρονο σχολείο. Στο Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος, & Α. Οικονόμου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές αξίες»*, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (τόμ. Β΄, σσ. 345-356). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_2.pdf
- Προβατά, Α., & Καρακατσάνη, Δ. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, 113-132. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/SEP126/Αναζητώντας%20το%20Νέο%20Σχολείο.pdf>

**Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών
εκπαίδευσης ενηλίκων**

**About the concept of learning organization as an administrative dimension in adult
education organizations and structures**

Κωνσταντίνος Οικονόμου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70, Υποδιευθυντής 1ου ΣΔΕ Λάρισας, Υποψήφιος
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας, lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας, alazarid@uth.gr

Konstantinos Oikomomou, Teacher of Secondary and Primary Education, Deputy Head of 1st Second Chance
School of Larissa, PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Thessaly,
lerkos0@gmail.com

Angeliki Lazaridou, Associate Professor of Educational Leadership, Department of Primary Education,
University of Thessaly, alazarid@uth.gr

Abstract: The concept of learning organization is very popular in the field of school administration. A literature review, this paper attempts to identify the concept in adult education literature and examine whether it is adopted and how it is perceived as relating to the management of organizations, structures, and institutions of adult education. A first conclusion is that it is possible to develop, although based on a few sources, a small but coherent and insightful body of knowledge around the subject, which was lacking. What we note is that, as in school education, the concept entered the arsenal of the administration of adult education during the 90s within the context of the shift of administrative thinking from functional structuralism to postmodernism. Moreover, it was conceived in a sociocentric rather than technocratic framework. Concluding, we explain how we can move forward with the concept more effectively, both practically and methodologically, in the field of adult education.

Key words: Learning organization, Educational administration, Adult education, Organization of adult education, Administration and leadership of adult education organizations

Περίληψη: Η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι πολύ δημοφιλής στην θεωρία της σχολικής διοίκησης. Στην εργασία αυτή, η οποία αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση, επιχειρούμε να εντοπίσουμε τη συγκεκριμένη έννοια στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και να δούμε εάν υιοθετείται και πώς γίνεται αντιληπτή σε σχέση με τη διοίκηση σε οργανισμούς, δομές, ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι είναι δυνατό να συγκροτήσουμε, αν και στη βάση ευάριθμων πηγών, ένα περιεκτικό και διαφωτιστικό σώμα γνώσης γύρω από το θέμα, που έλειπε. Παρατηρούμε, δε, ότι, όπως

συνέβη και με τη σχολική εκπαίδευση, η έννοια αυτή εντάχθηκε στο οπλοστάσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη δεκαετία του 1990 μέσα σ’ ένα πλαίσιο στροφής της διοικητικής σκέψης από το δομολειτουργισμό στο μεταμοντερνισμό. Επίσης, η κατανόησή της έγινε κοινωνιοκεντρικά και όχι τεχνοκρατικά. Καταληκτικά, εξηγούμε πώς μπορούμε να κινηθούμε καλύτερα, πρακτικά και μεθοδολογικά, σε σχέση με την έννοια αυτή και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, εκπαιδευτική διοίκηση, Εκπαίδευση ενηλίκων, οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων, διοίκηση και ηγεσία οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων.

► Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια οργανισμός μάθησης (ΟΜ) έχει βρεθεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος αυτών που ασχολούνται με την διοίκηση στη σχολική εκπαίδευση (Hoy & Miskel, 2013, Lunenburg & Ornstein, 2012, Bouvier, 2001, Rolff, 2016, Fischer, 2003, Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015, Πασιάς κ.ά., 2016). Το ενδιαφέρον αυτό τελεί σε συνάφεια με τη μετατόπιση που υιοθέτησε η εκπαιδευτική διοίκηση, μετά το 2000, από το πνεύμα του μάνατζμεντ στο πνεύμα της ηγεσίας (Bush κ.ά. [εκδ.] 2010). Σύμφωνα με τον ορισμό που έχουν προσφέρει πρόσφατα οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016, 63) «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μαθησιακής ηγεσίας». Ο ΟΜ αποτελεί μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. Αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020).

Η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτεί ένα ξεχωριστό (ή αυτόνομο) πεδίο δράσης, άρα και ένα ξεχωριστό (ή αυτόνομο) πεδίο έρευνας και θεωρίας, με την ειδοποιό διαφορά από την εκπαίδευση των παιδιών να αναζητείται στη δυνατότητα και αναγκαιότητα απόκλισης της μάθησης των ενηλίκων από εκείνη των παιδιών. Η διαφορά αυτή θεωρείται από τους ειδικούς (Jarvis, 2010) μικρότερη και λιγότερο σημαντική ποσοτικά και ποιοτικά σε σχέση με ό,τι είχε υποστηριχθεί παλαιότερα (κυρίως από τον Knowles, 1970), χωρίς να παραγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, που συνίσταται στην ανάγκη να είναι περισσότερο κριτική, μετασχηματιστική και μαθητοκεντρική (Κόκκος, 2017), ανάγκη που συναρτάται με τη μεγαλύτερη εμπειρία (ζωής) που κατά κανόνα χαρακτηρίζει τους ενηλίκους (Καραλής, 2020).

Οι αρχές που διέπουν το πεδίο της –γενικής ή σχολικής- εκπαιδευτικής διοίκησης, δηλαδή τα διάφορα ζητήματα, οι προβληματισμοί, οι ιδέες και οι προτάσεις, αφορούν σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως έχει επισημανθεί (Κόκκος & Μαυρογιώργος, 2008), με την έννοια ότι υπάρχουν κοινά ερωτήματα και προβλήματα. Ανεξάρτητα από αυτήν την παραδοχή, η βιβλιογραφία για την διοίκηση και τα συναφή ζητήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πάρα πολύ ευσύνοπτη σε σύγκριση με την αντίστοιχη για τη σχολική εκπαίδευση, παρόλο που η ειδική αυτή θεματική δεν έχει αφήσει αδιάφορους τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως στις ΗΠΑ, όπου και αναπτύχθηκε περισσότερο το πεδίο και συνεπώς και οι προβληματισμοί για τη συγκεκριμένη θεματική (Courtenay, 1990, Donaldson & Edelson, 2000, Donaldson, 1992, Edelson, 1992β, Heaney, 1993, Knox, 1993, Galbraith κ.ά., 1997). Η περιορισμένη ενασχόληση –με τη συνακόλουθη ύπαρξη ελάχιστων δειγμάτων (π.χ. Κουτούζης & Πρόκου, 2005)- χαρακτηρίζει και την περίπτωση της Ελλάδας, όπου η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων –πρακτική, αλλά συνάμα και επιστημονική- έχει υπάρξει υποτονική, καχεκτική και γενικότερα προβληματική – «σισύφεια», όπως χαρακτηριστικά αποκλήθηκε πρόσφατα λόγω των αντιφάσεων της (Karalis, 2017).

Ποια είναι η κατάσταση αναφορικά με τον ΟΜ στο πεδίο της (διοίκησης της) εκπαίδευσης ενηλίκων; Εντοπίζουμε σχετικούς προβληματισμούς; Έχει υιοθετηθεί η έννοια αυτή και, αν ναι, πώς γίνεται αντιληπτή σε σχέση με τη διοίκηση σε οργανισμούς, δομές, ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων; Αυτά είναι τα ερωτήματα που μας απασχολούν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, την οποία θεωρούμε σημαντική, δεδομένης της ισχνής σχετικής βιβλιογραφίας. Όπως είναι σαφές, στην εργασία μας η έννοια του ΟΜ προσεγγίζεται πρωτίστως από την οπτική της (εκπαιδευτικής) διοίκησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

► Μέθοδος

Η εργασία αυτή είναι βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης εργασιών προερχόμενων αποκλειστικά από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων για το θέμα «ΟΜ στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων». Επαναλαμβάνουμε ότι η έννοια ΟΜ δε μας ενδιαφέρει ως προς την «ανδραγωγική» της σημασία (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών οποιουδήποτε οργανισμού ως εκπαίδευση ενηλίκων), αλλά ως προς τη διευρυμένη σύλληψή της (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων ως συστατικό της οργανωσιακής-διοικητικής ζωής τους). Η φράση «ΟΜ στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων» δόθηκε (και με τις αναγκαίες παραλλαγές) στη μηχανή αναζήτησης google σε 5 γλώσσες: ελληνικά, αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά και ιταλικά (που αντιστοιχούν στο εύρος της γλωσσομάθειάς μας). Η αναζήτηση αυτή, που απέβλεπε στον εντοπισμό διαφόρων πηγών (εγχειριδίων, μονογραφιών και άρθρων), απέδωσε μάλλον φτωχά αποτελέσματα, ενώ οι βασικότερες πηγές που εντοπίστηκαν είναι στα αγγλικά και στα γερμανικά. Ο μεγάλος όγκος των αποτελεσμάτων αναφερόταν στην έννοια ΟΜ «ανδραγωγικά». Χρειάστηκε να διατρέξουμε προσεκτικά τα αποτελέσματα ώστε να απομονώσουμε τις πηγές που αντιστοιχούσαν στον δικό μας σκοπό. Η μελέτη μας, ωστόσο,

περιέλαβε και πηγές που δεν προέκυψαν από τη μηχανή αναζήτησης (όπως η ελληνική βιβλιογραφία). Παρά τους περιορισμούς αυτούς, πιστεύουμε ότι το σώμα των πηγών μας, και ως εκ τούτου των ευρημάτων μας, μπορεί να θεωρηθεί περιεκτικό και στοιχειώδες, ώστε η ανάλυσή μας επίσης να θεωρεί αξιόπιστη.

► Ευρήματα και συζήτηση

► Προκαταρκτικές παρατηρήσεις

Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία (Watkins & Marsick, 2010) ότι η έννοια του μανθάνοντος οργανισμού έγινε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής εξαιρετικά δημοφιλής στις σπουδές και στην πράξη του μάνατζμεντ μέσω του Senge (1990), ο οποίος την εισήγαγε στις οργανωσιακές σπουδές ως έννοια πρακτική, ως ένα συνιστώμενο σχήμα εφαρμοσμένης οργανωσιακής μάθησης. Η ιδέα για την εφαρμογή της έννοιας του OM στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε την δεκαετία του 1990 με σκαπανείς τους Fullan (π.χ. 1993, 1995), Chapman (π.χ. 1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998) και η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα (συγκεντρωτικά: Mulford κ.ά., 2004). Κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας εκπαίδευσης μετασχηματιστικού χαρακτήρα, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (Fullan, 1993). Η θεωρία για τον OM στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980. Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας, η οποία αντιπαρατίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Cope, 2012).

Οι Timanson & da Costa (2016) αναλύουν τις δύο διαφορετικές στάσεις, ή ερμηνείες, για το σχολείο ως OM, και συγκεκριμένα για το τι μπορεί και πρέπει να επιτύχει το σχολείο ως OM. Η μία συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινότητα μάθησης, η διερεύνηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης κλπ. Στον αντίποδά της βρίσκεται μια νεορεαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, στην παράδοση του νεοφιλελευθερισμού του Hayek (1948), η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μάθηση όσο για τη γνώση. Η γνώση συνδέεται στενά με την αγορά και η κατοχή της γνώσης θεωρείται η αποκλειστική υποχρέωση των ανθρώπων προκειμένου να διακρίνονται στην αγορά, που είναι ο φυσικός χώρος δράσης των ανθρώπων (βλ. επίσης Hargreaves, 2003, Νομικού, 2017,

Spratt, 2017). Όμως στη λογική αυτή, η οργανωσιακή μάθηση και ο ΟΜ κινδυνεύουν να μεταπέσουν από κοινωνιοκεντρικές έννοιες σε έννοιες που έχουν ταχθεί στην υπηρεσία του ατομισμού.

Πρόσφατα, οι Kools & Stoll (2016) προσέφεραν στην επιστημονική κοινότητα το πρώτο μοντέλο για τον ΟΜ στην εκπαίδευση, το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation), όπου ο ΟΜ, όπως προκύπτει με σαφήνεια από τον ορισμό τους, που παραθέσαμε στην αρχή της εργασίας μας, προσεγγίζεται ολιστικά ως μετασχηματιστική και χειραφετική έννοια, προβάλλεται δηλαδή ως μέσο για την εξασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και της ισοτιμίας των αποτελεσμάτων της μάθησης, για τη βελτίωση της μάθησης. Όπως έχουμε υποστηρίξει αναλυτικότερα αλλού (Οικονομού & Lazaridou υ.δ.), το μοντέλο αυτό αποτελεί τον πιο σημαντικό πρόσφατο σταθμό στη μελέτη του πεδίου. Κτίζει επάνω στην εκδοχή του ΟΜ από τις Watkins και Marsick (1993, 1996, 2019), για την οποία έχουμε εξηγήσει ότι είναι η πιο κριτική θεώρηση του ΟΜ (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.) αλλά συγχρόνως την υπερβαίνει: το μοντέλο γενικά διέπεται από ένα ολιστικό-μετασχηματιστικό πνεύμα για το πρότυπο του (σχολείου ως) οργανισμού μάθησης, αλλά είναι σαφέστερα μαθητοκεντρικά προσανατολισμένο. Σε τελική ανάλυση, όπως επιχειρηματολογήσαμε (Οικονομού & Lazaridou υ.δ.), το μοντέλο αυτό, ομιλώντας τη «γλώσσα της δυνατότητας» (Cho, 2013, Ματσαγγούρας, 2019), διεκδικεί έναν κριτικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα.

► Αρχές

Θα ήταν λάθος να εμμένει κανείς απλώς στην ορολογία και να παραβλέψει το γεγονός ότι η έννοια του ΟΜ, αλλά όχι ο όρος, απαντά ήδη στο κλασικό βιβλίο του Knowles (1970, 1980). Στην ενότητα όπου ο συγγραφέας αναφέρεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και όπου επισημαίνει την ανάγκη οι οργανισμοί να διαμορφώνονται δημοκρατικά προωθώντας κουλτούρα και κλίμα χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα αποτελέσματα, επισημαίνεται ότι κάθε οργανισμός οφείλει να φροντίζει για την αυτο-ανανέωση κάθε μέλους του, αλλά και του ίδιου ως συνόλου. Τα στοιχεία της δημοκρατίας και της καινοτομίας συμπορεύονται, σύμφωνα με τον Knowles, και είναι η αφετηρία για την πραγματοποίηση της ενήλικης μάθησης εντός των οργανισμών. Κάνει μάλιστα τη σαφή διάκριση μεταξύ στατικών οργανισμών και καινοτόμων οργανισμών, το δεύτερο είδος των οποίων έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, αποβλέποντας στην αλλαγή και στην ανάπτυξη-εξέλιξη. Ο Knowles επισημαίνει την υποχρέωση του οργανισμού να λειτουργεί ως «εκπαιδευτικό περιβάλλον» το οποίο δεν παρέχει απλώς κάποιες ευκαιρίες οργανωμένης μάθησης αλλά πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως: σεβασμό για την προσωπικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία έκφρασης και διαθεσιμότητα πληροφόρησης, αμοιβαιότητα ευθύνης στον καθορισμό στόχων, στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση. Ουσιαστικά, στις επισημάνσεις αυτές του Knowles ενυπάρχει η έννοια του ΟΜ, κάτι που από όσο γνωρίζουμε έχει αγνοηθεί από τη βιβλιογραφία (με την εξαίρεση μόνον του Rubenson, 2011), ενώ θεωρούμε ως αυτονόητο ότι, καθώς μεταφέρει όλες αυτές

τις ιδέες στην διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Knowles ουσιαστικά εισηγείται την εφαρμογή του ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραπέμποντας σε έναν άλλο θεμελιωτή της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Lindeman, ο Knowles επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων λόγω της φύσης της υποβάλλει και επιβάλλει αυτήν την ιδέα.

► Η δεκαετία 1990

Ωστόσο, όπως ισχύει και για τη σχολική εκπαίδευση, η εισαγωγή στις οργανωσιακές και διοικητικές σπουδές της έννοιας του ΟΜ από τον Senge (1990) και η περαιτέρω επεξεργασία της από τις Watkins & Marsick (1993) ήταν οι παράγοντες που έστρεψαν τους μελετητές που ασχολούνται με την διοίκηση στην εκπαίδευση ενηλίκων προς την έννοια αυτή. Σε κάθε περίπτωση, η «στροφή» αυτή πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τη διάθεση να απομακρυνθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από το στενό πλαίσιο του μάνατζμεντ και να προσανατολιστεί προς εκείνο της ηγεσίας, με βασικές αξίες την αποκέντρωση και τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, την ομαδικότητα, την ενδυνάμωση και φυσικά τη μάθηση, ατομική και οργανωσιακή (Edelson, 1992). Σύμφωνα με τον Donaldson (1992), ο ηγέτης οφείλει να βγει από το περιτύλιγμα του μάνατζερ και να μετατρέψει την διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στον οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων σε βάση και αφετηρία πραγματοποίησης μάθησης σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, αφού η διδασκαλία είναι το κέντρο του οργανισμού και ο πλουσιότερος πόρος μάθησης. Σύμφωνα με τους Galbraith κ.ά. (1997), ανήκει κατεξοχήν στην αποστολή του επικεφαλής ενός οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του, γιατί αυτό αποτελεί μέτρο της αποτελεσματικότητάς του και όχι απλώς τα αριθμητικά και ποσοτικά στοιχεία της απόδοσης. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης αποτελεί το πρότυπο του ατόμου που μαθαίνει για τα υπόλοιπα μέλη, καθώς ενδιαφέρεται να αλλάζει, να θέτει στόχους, να επιζητά ευκαιρίας μόρφωσης, να κάνει αυτοκριτική, να παρακολουθεί την πορεία του κλπ. Μολονότι ωστόσο η μάθηση είναι ζωτικής φύσης για τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων αυτών της εκπαίδευσης ενηλίκων που κατεξοχήν αρμόδιοι για τη μάθηση, το θέμα παραβλέπεται. Επικαλούμενοι τη θεωρία του Senge, οι Galbraith κ.ά. (1997) παροτρύνουν τους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων να υπερβούν τις μαθησιακές ανικανότητές τους και να εφαρμόσουν τις 5 πειθαρχίες του Senge, αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ομοίως, ο Apps (1994) επικαλείται το έργο του Senge, όταν εξηγεί τη σχέση του ηγέτη με την εξουσία. Η δύναμη του ηγέτη προέρχεται από τις σχέσεις, από την αναγνώριση της δύναμης των άλλων και της σημασίας της για την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης οφείλει να εμπνέει, να δημιουργεί γέφυρες, να ανέχεται τις άβολες καταστάσεις, να δημιουργεί όραμα, να συμβάλει επίσης στην ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού και στην εξέλιξη, να μαθαίνει και να προωθεί την μάθηση των άλλων, να αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου.

➤ **Μετά το 2000**

Η πιο σημαντική αναφορά για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζεται σε σχετικά πρόσφατη έκδοση της Unesco αφιερωμένη το μάνατζμεντ της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Αφρική (Nafukho κ.ά., 2011). Η εργασία αυτή, που έχει προγραμματικά υιοθετήσει την ιδέα της μετακίνησης από το μάνατζμεντ στην ηγεσία, συνιστά στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων (οι οποίοι είναι απαραίτητο να ιδρυθούν στην Αφρική) να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί. Βασική πηγή είναι ο Senge, αλλά αυτό που κάνει εντύπωση είναι η σύνδεση του οργανισμού μάθησης με την αφρικανική φιλοσοφία Ubuntu, η οποία όπως γνωρίζουμε είναι η έντονα ανθρωπιστική εκείνη φιλοσοφία για τη ζωή που έχει εμποτίσει την αφρικανική κουλτούρα. Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ μια πρώιμη ένδειξη της συζήτησης που έχει ξεκινήσει πρόσφατα για την ανίχνευση της σχέσης μεταξύ θεωριών ηγεσίας του Δυτικού κόσμου και της αντίστοιχης σκέψης που απαντά στις μη δυτικές κουλτούρες (Walker & Qian, 2019).

Ενώ η βορειοαμερικανική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων έδειξε αρκετά νωρίς αυτό το θερμό ενδιαφέρον προς τον ΟΜ, αντίστοιχο ενδιαφέρον εκδηλωνόταν, αν και με μικρή καθυστέρηση, και στο ευρωπαϊκό έδαφος, συγκεκριμένα στη Γερμανία, χώρα που διαθέτει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχει ως «σήμα κατατεθέν» το θεσμό του (δημόσιου) Λαϊκού Πανεπιστημίου, το οποίο λειτουργεί από τον 19^ο αιώνα, τώρα πλέον πλάι στον -επίσης ανεπτυγμένο- ιδιωτικό τομέα. Η γνώση της γερμανικής επιστημονικής κοινότητας όσον αφορά τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων συγκεντρώθηκε και αποτυπώθηκε σε ένα συλλογικό τόμο (Dollhausen & Nuissl von Rein, [εκδ.] 2007), την ίδια εποχή που εκπονήθηκε και η πρώτη διατριβή, με θέμα την δυνατότητα και τον τρόπο λειτουργίας των Λαϊκών Πανεπιστημίων ως οργανισμών μάθησης (Feld, 2007), μια ποιοτική έρευνα που στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με στελέχη των Λαϊκών Πανεπιστημίων με σκοπό την δημιουργία του προφίλ που απαιτείται για τη μετατροπή των ιδρυμάτων αυτών σε ΟΜ. Πόσο απασχολεί τους ερευνητές αυτό το θέμα φαίνεται από το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν και άλλες εργασίες (Juschak, 2011). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συνοψιστούν τα περιεχόμενα του συλλογικού αυτού του τόμου, διότι, αν και σχετίζονται με τη Γερμανία, έχουν μια διευρυμένη, υπερτοπική σημασία και αξία από θεωρητική άποψη, αποτελώντας μια εμβριθή και ολοκληρωμένη αποτύπωση της προβληματικής για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με την Dollhausen (2007) η έννοια του ΟΜ είναι το ιδανικό εφαλτήριο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας για την διοίκηση, η οποία δεν υπάρχει, κι αυτό, μολονότι η εκπαίδευση ενηλίκων τη χρειάζεται, αφού παραδοσιακά στηρίζεται σε μερική, και όχι πλήρη, κρατική χρηματοδότηση, διέπεται από ενός βαθμού παιδαγωγική αυτονομία και έχει να αντιμετωπίσει πολλά πρακτικά προβλήματα διοίκησης. Κατεξοχήν ζήτημα για τη διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ισορροπία μεταξύ της διοικητικής και της παιδαγωγικής όψης των εκπαιδευτικών οργανισμών, η οποία, άλλωστε, απασχολεί και τη γενική-σχολική εκπαίδευση. Και στην εκπαίδευση ενηλίκων, λοιπόν, θεωρείται αναγκαία και μεταφέρεται η

ιδέα της μάθησης των οργανισμών ως μέσου αντιμετώπισης της αυξανόμενης περιπλοκότητας του κόσμου, από τη μια, και των ελλείψεων που έχουμε πλέον κατανοήσει ότι χαρακτηρίζουν τον ορθολογισμό, από την άλλη. Αποτέλεσμα αυτού του σκεπτικού είναι η διαπίστωση της ανάγκης για μια «παιδαγωγική προσέγγιση του οργανισμού»: ο οργανισμός πρέπει να γίνει τόπος μάθησης, να μεταμορφωθεί σε έναν δάσκαλο. Η μάθηση πλέον εκλαμβάνεται ως διάσταση της εργασίας των εργαζομένων, από τους οποίους ο οργανισμός απαιτεί να σκέφτονται, να συμμετέχουν σε πολλές διαδικασίες που ερεθίζουν τη μάθηση, και να συνεργάζονται. Απώτερος σκοπός της μάθησης ορίζεται το «παιδαγωγικό καθήκον» των οργανισμών, οι οποίοι καλούνται να διαφοροποιηθούν από παραδεδομένες μορφές οργανισμών όπως η δημόσια υπηρεσία και ο κερδοσκοπικός οργανισμός. Αυτό το παιδαγωγικό καθήκον στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η απόκτηση από τον πολίτη της ικανότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ένα ιδανικό του οποίου η επίτευξη αναθέτει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα νέο ρόλο: του βοηθού της δημιουργίας γνώσης, και όχι του μεταδότη, γνώσης. Όλα αυτά απαιτούν, λοιπόν, ώστε ο οργανισμός να γίνει «δάσκαλος» των εργαζομένων-διδασκόντων, οι οποίοι (από την πλευρά τους) είναι δάσκαλοι των εκπαιδευόμενων που φοιτούν εκεί. Ανοιχτότητα, ευελιξία και συνεργασία είναι βασικά συστατικά της οργανωσιακής ανάπτυξης των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι κατανοούνται ως «δάσκαλοι» που μαθαίνουν αυτοκατευθυνόμενοι, καθώς οι ίδιοι δεν διαθέτουν δικό τους δάσκαλο (Dollhausen, 2007).

Σύμφωνα με τον NuiSSL von Rein (2007) η ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης θεωρίας εκπαιδευτικής διοίκησης ανεξάρτητα από τη γενική επιστήμη της διοίκησης είναι αδύνατη. Παρόλ' αυτά, δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που απαντούν μόνο στην εκπαίδευση, και μάλιστα μόνο εκεί απαντούν συνδυασμένα, σηματοδοτώντας την ειδοποιό διαφορά της εκπαίδευσης από άλλα πεδία δράσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η ισορροπία μεταξύ της εξυπηρέτησης των οικονομικών αναγκών, από τη μια, και των παιδαγωγικών στόχων, από την άλλη - το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων ακόμη περισσότερο, είναι μοναδική περίπτωση οργανισμού όπου ο εκπαιδευόμενος είναι και «προϊόν» και συνδημιουργός του παραγόμενου προϊόντος - η ανάγκη ώστε η κουλτούρα του οργανισμού να υπερβαίνει τη δομή, γιατί η εκπαίδευση έχει ανάγκη την βελτίωση και την εξέλιξη, ενώ η δομή εκπροσωπεί τη σταθερότητα - το γεγονός ότι η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία συνδυάζει μια ατομική και μια κοινωνική πλευρά (NuiSSL von Rein, 2007). Επομένως, ο ΟΜ ως λειτουργία του (εκπαιδευτικού) οργανισμού (πρέπει να) είναι προσανατολισμένος σε τρία στοιχεία: στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία, καθώς και στην ανάπτυξη του προσωπικού.

Σήμερα η γνώση θεωρείται ρέουσα και ανοιχτή και τη θέση του παραδοσιακού δασκάλου έχει λάβει ο εκπαιδευτικός ως «συνοδός της μαθησιακής διαδικασίας» (του εκπαιδευόμενου). Ενώ οι οργανισμοί υπόκεινται ομοίως στη διαρκή αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει όχι απλώς να επιτρέπουν την καινοτομία, όπως οι άλλοι, αλλά συνεχώς να προκαλούν την δημιουργικότητά τους. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ως επίσημη αποστολή

τη συλλογική χειραφετική γνώση και, καθώς διαφέρουν από τους άλλους οργανισμούς (της ιδιωτικής οικονομίας), των οποίων οι στόχοι είναι βραχυπρόθεσμοι, οφείλουν να αποζητούν την αιεφόρο ανάπτυξη και αιεφόρο μάθησή τους (Hartkemeyer, 2007).

Ο ΟΜ έχει στόχο την βελτίωση της ποιότητας σε κάθε επίπεδο και κάθε λειτουργία του οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος παραδοσιακά αποβλέπει στην παροχή μόρφωσης με σκοπό την άρση των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την αύξηση των ευκαιριών για επαγγελματική αναβάθμιση των ατόμων. Παρόλ’ αυτά, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει νέες συνθήκες όπως: η δημιουργία μιας αγοράς εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναμόρφωση της δημόσιας διοίκησης, οι απαιτήσεις που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, τα νέα τεχνολογικά μέσα κλπ. Οι διαφορετικές στοχοθεσίες, αυτή του Κράτους και εκείνη της Αγοράς, συγκρούονται και η ισορροπία είναι το ζητούμενο (Schlüter, 2007). Η λειτουργία του ΟΜ προϋποθέτει δύο διαδικασίες: τη συνεργασία και τον συναγωνισμό, όχι τον ανταγωνισμό. Πυλώνες του ΟΜ είναι η ύπαρξη κουλτούρας επικοινωνίας και η ανάπτυξη του προσωπικού. Η Schlüter (ό.π.) παρουσιάζει μια τυπολογία 4 τύπων οργανισμών ως προς τη μαθησιακή τους συμπεριφορά, ανάλογη προς τη μαθησιακή συμπεριφορά των ανθρώπων. Ο καταβεβλημένος οργανισμός: είναι αυτός που ικανοποιείται ελάχιστα με τις αλλαγές, έχοντας πολύ μικρή ικανότητα για αλλαγή. Αποφεύγει τη μάθηση, αλλά παρεμποδίζει και τη μάθηση των άλλων. Ο περιχαρακωμένος οργανισμός ικανοποιείται λίγο με τις αλλαγές, αλλά διαθέτει ικανότητα αλλαγής. Ρίχνει τις ευθύνες για τα πράγματα στους άλλους, ενώ έχει τη συνήθεια να προσπαθεί να λύσει τα νέα προβλήματα χρησιμοποιώντας παλιά γνώση. Ο καυχησιάρης οργανισμός ικανοποιείται με τις αλλαγές, αλλά διαθέτει μικρή ικανότητα αλλαγής, με αποτέλεσμα τελικά να εξαπατά. Δεν διστάζει να αναλάβει κάτι, αλλά ωστόσο στην πραγματικότητα ούτε τη γνώση ούτε τη διάθεση διαθέτει. Τέλος, έχουμε τον οργανισμό που μαθαίνει, ο οποίος και ικανοποιείται με τις αλλαγές και έχει μεγάλη ικανότητα αλλαγής. Αντιπαράκειται με τις διάφορες καινοτομίες και εξελίσσεται προς τις εκάστοτε καταστάσεις. Η τελευταία κατηγορία οργανισμών είναι η μικρότερη ποσοτικά: επειδή εργαζόμενοι αυτής της κατηγορίας σπανίζουν, σπανίζουν και οι αντίστοιχοι οργανισμοί. Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των οργανισμών δεν είναι οργανισμοί που μαθαίνουν ούτε συνεχώς αλλά ούτε και αυτόνομα (Schlüter, 2007).

Ο ΟΜ στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη μάθηση των μελών του. Γι’ αυτό τείνει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως: η συναίνεση, η τάση για συμμετοχή, η ύπαρξη ηγετικών προσωπικοτήτων, η επίλυση των συγκρούσεων κλπ. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να γίνουν κέντρα μάθησης επιτελώντας ποικίλες λειτουργίες όπως: αναλύσεις αναγκών, προγραμματισμός, διασφάλιση ποιότητας, συμβουλευτική για τη μάθηση, ερευνητικές διαδικασίες, δημιουργία τραπεζών δεδομένων κλπ. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός πρέπει να προωθεί και να αναπτύσσει τη μάθηση των μελών του πρώτα και κύρια, γιατί η έννοια μανθάνων οργανισμός μπορεί να παρερμηνευθεί και να μετατραπεί σε μια εντελώς ανθρωπιστική έννοια, σε έναν οργανισμό όπου λαμβάνει χώρα υποχρεωτική, καταπιεστική και συμμορφωτική μάθηση (Faulstich, 2007).

Εάν η υποστήριξη της δημιουργίας του αυτοκατευθυνόμενου στη μάθησή του κοινωνικού υποκειμένου είναι σήμερα ο στόχος των οργανισμών που διδάσκουν, και μάλιστα αυτών, προπάντων, που διδάσκουν ενηλίκους, ο ίδιος θα πρέπει να είναι ο στόχος και των μελών του προσωπικού των αντίστοιχων οργανισμών, ώστε οι οργανισμοί αυτοί από διδάσκοντες οργανισμοί να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί. Όπως αναλύει ο Dietrich (2007), η μάθηση ξεκινά από το άτομο, επιδρά στο σύνολο, μετά ξαναπερνά στο άτομο κ.ο.κ.: ο οργανισμός εντοπίζει πληροφορίες που επεξεργάζεται για τη δημιουργία νέας γνώσης – η νέα γνώση διαχέεται μεταξύ των μελών του οργανισμού – ενσωματώνεται στα γνωστικά συστήματα του οργανισμού – τέλος, μετατρέπεται σε νέα δράση. Η οργανωσιακή μάθηση είναι αποκλειστικά κοινωνική μάθηση, η οποία αναγκαστικά εμπλέκει την επικοινωνία και τη συνεργασία για την επίτευξή της. Τρία κύρια πεδία υποστήριξης του προκύπτουν, που είναι τα εξής. 1) Η ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της προσφοράς επιμόρφωσης και συμβουλευτικής, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: δημιουργία διαφόρων fora παροχής συμβουλών και ανταλλαγής (κύκλοι ποιότητας, εξειδικευμένα fora κλπ.), τόσο εντός του (εκπαιδευτικού) οργανισμού, όσο και με εξωτερικούς συνεργάτες, κι ακόμη: εργαστήρια, μεθοδολογικές ασκήσεις, εξάσκηση και επίβλεψη κλπ. 2) Η προώθηση εργασιακών συνθηκών κοινωνικοπολιτισμικής φύσης μέσω της φιλοσοφίας του πρότζεκτ και της νέας κατανόησης της έννοιας της ηγεσίας, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: η συμμετοχή και μάθηση του προσωπικού στο πλαίσιο ενός πρότζεκτ, το φιλικό προς τα λάθη εργασιακό κλίμα, η ανάληψη από τα ηγετικά στελέχη του ρόλου του συμβούλου, η κουλτούρα επικοινωνίας και στοχασμού, η κουλτούρα αμοιβαίας εκτίμησης αξιών, το πνεύμα του συγκαθορισμού των γεγονότων, η κοινή επεξεργασία οράματος και αξιών, η ενεργητική ακρόαση κλπ. 3) Η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών υλικής φύσης με τη δημιουργία ευνοϊκών υποδομών για τη μάθηση, όπου περιλαμβάνονται π.χ.: η ύπαρξη βιβλιοθήκης και βιβλιογραφίας, η χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη όλων των παραπάνω (των fora και των τραπεζών δεδομένων), τα αποθετήρια εκπαιδευτικών υλικών (για εργαζομένους και εκπαιδευόμενους), οι συλλογές υλικών κάθε φύσης, διάφορα υλικά αυτομάθησης, η πρόσβαση στην τεχνολογία, η ύπαρξη κατάλληλων αιθουσών κλπ. Παρόλ’ αυτά, δύο σημαντικά εμπόδια εμφανίζονται σε βάρος αυτών των πεδίων (και των αντίστοιχων διαδικασιών) υποστήριξης, που είναι η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη οικονομικών μέσων. Τα εμπόδια αυτά τείνουν να οδηγούν το εκπαιδευτικό προσωπικό (όχι μόνο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά αυτής σε μεγαλύτερο βαθμό) σε μια στάση οπισθοχώρησης και παραίτησης. Σε μια τέτοια περίπτωση, και προκειμένου να εισαχθεί μια κουλτούρα μανθάνοντος οργανισμού (που πλέον φαντάζει αναπόφευκτη), ενδείκνυται η εφαρμογή μιας «πολιτικής μικρών βημάτων», ώστε σταδιακά να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η έννοια του ΟΜ δεν μπορεί να μη συσχετιστεί με εκείνη της ποιότητας, η οποία έχει επίσης κυριαρχήσει στη διοικητική σκέψη και πράξη κατά τα τελευταία χρόνια. Η προβληματική για τη σχέση των δύο εννοιών, του ΟΜ και της ποιότητας, στρέφεται γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης μεταξύ της έννοιας της οργανωσιακής ανάπτυξης, της οποίας σκέλος θεωρείται ο οργανισμός μάθησης, και της διοίκησης ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία ο ολιστικός χαρακτήρας της έννοιας της ποιότητας που υιοθετείται. Στο βαθμό που

η διοίκηση της ποιότητας περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως η δημιουργία συλλογικού οράματος, η βελτιστοποίηση των διαδικασιών, η κοινωνική ευθύνη, η αλληλεπίδραση με περιβάλλον, και στο βαθμό που δεν ενδιαφέρεται απλώς για τεστ και ελέγχους, τότε η διοίκηση της ποιότητας επικεντρώνεται στη βελτίωση και την ανάπτυξη, στόχος που δεν είναι πάντα δεδομένος στο λόγο περί ποιότητας. Ο οργανισμός μάθησης μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί έννοια αλληλένδετη με την ποιότητα, αλλά μόνο με αυτήν την έννοια (Gnahn, 2007). Όπως παρατηρεί ο Zech (2004 στον Gnahn, 2007), «τα μοντέλα ποιότητας δεν πρέπει να προδιαγράφουν καταστάσεις, αλλά να υποστηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση με ενίσχυση της ικανότητας στοχασμού... Ως εκ τούτου, το ... μοντέλο ποιότητας [πρέπει να] είναι κυρίως μοντέλο ανάπτυξης και όχι μια εξεταστική διαδικασία. Ανάπτυξη ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να σημαίνει ενίσχυση της διαδρομής της μετατροπής των οργανισμών σε μανθάνοντες οργανισμούς».

Ο ΟΜ δεν είναι δυνατό να συλληφθεί, πολλώ μάλλον να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνδρομή των ΤΠΕ, που σημαίνει ότι συσκευές (hardware) και λογισμικά (software) ανήκουν στα θεμέλια της οργανωσιακής μάθησης. Καθώς η επικοινωνία είναι η βάση της οργανωσιακής μάθησης, οι νέες τεχνικές της επικοινωνίας είναι προωθητικοί παράγοντες της οργανωσιακής μάθησης. Πολύ σημαντική είναι η διασφάλιση μιας συνεχούς επικοινωνίας του οργανισμού και του εκπαιδευόμενου σε 24ωρη βάση, πλάι στη σύγχρονη προσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί την παραδοσιακή μορφή. Αυτή η συνεχής επικοινωνία αφορά σε κάθε τι, από ζητήματα διοικητικής φύσης έως τα μαθησιακά περιεχόμενα. Μπροστά στις νέες, περίπλοκες επικοινωνιακές διαδικασίες, που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, η παλιά, ιεραρχικά προσανατολισμένη, διοίκηση δεν είναι πλέον αποτελεσματική. Αυτή η κατάσταση καθιστά αναγκαία την αποκέντρωση, προκειμένου να υπάρξει αποφόρτιση των συστημάτων και δυνατότητα αντίδρασης σε ατομική βάση μέσα σε ένα πνεύμα σαφώς πελατοκεντρικό. Αυτά προϋποθέτουν ηγεσία επικεντρωμένη στη συμμετοχικότητα και την επικοινωνία (Schöll, 2007).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων βρέθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε ένα σημαντικό μεταίχμιο: θεωρητικά υποστηρίχθηκε η ανάγκη αποστασιοποίησης από τη στατικότητα της δομολειτουργικής προσέγγισης που αδυνατεί να ανταποκριθεί στην πίεση της αλλαγής, ενώ πρακτικά έγινε αντιληπτή η αδυναμία των διαφόρων οργανωσιακών μοντέλων να απαντήσουν στην επιταχυνόμενη κοινωνική μεταβολή. Η λύση δόθηκε μέσα από τις έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του ΟΜ, στον πυρήνα της φιλοσοφίας των οποίων βρίσκεται η εκπαίδευση ενηλίκων, με την έννοια ότι οι έννοιες αυτές δηλώνουν διαδικασίες που εμπλέκουν την εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων. Ωστόσο, τα δύο πεδία που στηρίζονται στις δύο αυτές έννοιες είναι διεπιστημονικά, αφού, πέραν αυτής, εμπλέκουν επίσης τις οργανωσιακές σπουδές, αλλά και την οργανωσιακή κοινωνιολογία και ψυχολογία, όπως και την οικονομία. Πριν την δεκαετία του 1990, η εκπαίδευση ενηλίκων εκτυλισσόταν μέσα σε σχετικά σταθερές και εύκολα υπολογίσιμες συνθήκες, έτσι ώστε η δημόσια ρύθμισή της ήταν επαρκής, ενώ η μερική αυτονομία από την οποία διεπόταν ήταν επίσης επαρκής. Στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων βρισκόταν ένας συγκεκριμένος ιδεότυπος

εκπαιδευόμενου: το άτομο που ενδιαφερόταν για την πολιτισμική και πολιτική μόρφωσή του. Η εκπαίδευση ενηλίκων προσέφερε τη μορφωτική παροχή της προς αυτόν τον ιδεότυπο εκπαιδευόμενου, διακρινόμενη από σταθερότητα στην αποστολή και συνέχεια στη λειτουργία των οργανισμών της, καθώς δεν υπήρχε η πίεση της αλλαγής. Εάν εξαιρέσει κανείς κάποιες αλλαγές που ήταν απαραίτητες, το προφίλ της δράσης, η διαδικασία της και ο επαγγελματισμός (στην εκπαίδευση ενηλίκων) συνιστούσαν σταθερά μεγέθη. Έτσι, η οργάνωση και η διοίκηση έμοιαζαν αόρατες και δεν βρίσκονταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Όταν όλοι αυτοί οι κοινωνικοί όροι σταμάτησαν να υπάρχουν, η διοίκηση ήρθε στο προσκήνιο. Με αυτό, ξεκίνησαν να συζητούνται διάφορες πτυχές, όπως η ποιότητα, η ανάπτυξη, η διαχείριση της γνώσης, το μάρκετινγκ, ο οργανισμός μάθησης κλπ. Η έννοια του ΟΜ εμφανίζεται ως συστατικό ενός ευρέος φάσματος θεμάτων διοίκησης. Η δημιουργία μιας αυτόνομης ερευνητικής παράδοσης για τον οργανισμό μάθησης απαιτεί να καταπιαστούμε με ζητήματα όπως ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων που επιτρέπουν την (οργανωσιακή) μάθησή τους, καθώς και των αντίστοιχων δρώντων-παικτών. Εφόσον η μαθησιακή ικανότητα των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων αποδειχθεί επιτυχής παράγοντας προσαρμογής και επιβίωσής τους στις σημερινές συνθήκες, τότε είναι δυνατό να τεθούν ερωτήματα όσον αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές συμπεριφορές, να διερευνηθούν οι γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες, να διακριθούν μεταξύ τους οι οργανισμοί ως προς τα εμπόδια και τους προωθητές της μάθησής τους και προπάντων να ερμηνευθεί κατά τρόπο συγκεκριμένο πώς γεννώνται κουλτούρες μάθησης μέσα στα συμφραζόμενά τους (Düsseldorf, 2007).

Αναφορά στον ΟΜ (ως αρχή, πρακτική, μοντέλο κλπ. διοίκησης) συναντούμε και στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η αναφορά που εντοπίζουμε δεν είναι εκτεταμένη και γίνεται από την οπτική των προβληματισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών ενηλίκων (Παπασταμάτης, 2011), θέμα πολύ σημαντικό και άμεσα σχετιζόμενο με εκείνο της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2011), η διδακτική πράξη και το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, στοιχείο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς λήψη αποφάσεων που δεν βασίζονται μόνο στα επιστημονικά δεδομένα και στις τεχνικές δεξιότητες, αλλά και σε κρίσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την εμπειρία τους. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθορίζεται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή να αναστοχάζεται και να εφαρμόζει στην πράξη τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής. Εξάλλου, η συνεχής κοινωνική εξέλιξη απαιτεί επίσης συνεχή, διά βίου επαγγελματική μάθηση, μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, στην διαμόρφωση των οποίων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όλων των πεδίων και βαθμίδων έχουν λόγο. Όπως είναι γνωστό (Κόκκος, 2005), στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων έχει υπάρξει ένα προβληματικό πεδίο, καθώς μόλις πρόσφατα η πολιτεία αντιμετώπισε σοβαρά την ανάγκη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι, οφείλουν επιπλέον, όπως άλλωστε όλοι οι εκπαιδευτικοί, να είναι διά βίου μανθάνοντες στον τομέα τους. Οι σύγχρονες απόψεις όμως επιβάλλουν, πέραν αυτών, ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων να είναι «ικανοί να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους με σκοπό να δημιουργήσουν στην περιοχή της δράσης τους ένα

μαθησιακό οργανισμό, ο οποίος θα βελτιώνει τη διδακτική πράξη. Επίσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να προσφέρουν κατάλληλο περιβάλλον για την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, επίτευγμα το οποίο προϋποθέτει την προσπάθεια όλων των μελών. Οι εκπαιδευτές της πράξης πρέπει να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας συνεργατικής κοινότητας επαγγελματιών που χαρακτηρίζεται από γνώση και θέληση να προσφέρει ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευομένους της» (ό.π.).

► Συμπεράσματα

Στις προηγούμενες σελίδες είδαμε ότι η έννοια του ΟΜ δεν έχει αφήσει αδιάφορο το πεδίο της εκπαίδευση ενηλίκων και η ενασχόληση αυτή ξεκινά νωρίς, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρόλο που ο «σπόρος» της βρίσκεται ήδη στα γραπτά του Kknowles (1970). Την δεκαετία αυτή συναντούμε περισσότερο θεωρητικές αναφορές, αλλά τα επόμενα χρόνια παρατηρούμε πιο χρηστικές-πρακτικές αναφορές, αφού σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (συ)ζητείται η εφαρμογή της έννοιας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι αναφορές της δεκαετίας του 1990 έχουν δεχθεί ισχυρό ερέθισμα από τα κείμενα του Senge (1990), όπως γενικά ίσχυσε και για τη σχολική εκπαίδευση.

Γενικά, είναι φανερό ότι και η εκπαίδευση ενηλίκων πίστεψε στη σημαντικότητα της υιοθέτησης και εφαρμογής αυτού του οργανωσιακού προτύπου, όπως δείχνει και η –ισχνή- ελληνική αναφορά που εντοπίσαμε. Βέβαια, μέσα στα όρια της εκπαίδευσης ενηλίκων η θεωρία για τον ΟΜ είναι πολύ περιορισμένη σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση, όπου υπάρχει μια εκτενής βιβλιογραφία. Συγκρίνοντας, δε, τις πηγές μας θα λέγαμε ότι η πιο σφαιρική και περιεκτική αποτύπωση προσφέρεται από τη γερμανόγλωσση βιβλιογραφία και χρονολογείται αρκετά χρόνια μετά το 2000.

Διασκευάζοντας, λοιπόν, τη φράση «σχολείο ως οργανισμός μάθησης», που έχει καθιερωθεί, θα προτείναμε και τη χρήση της έννοιας «οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός μάθησης», εννοώντας, ανάλογα, ότι οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε ΟΜ και έτσι να λειτουργούν.

Συγκρίνοντας, ωστόσο, τις δύο βιβλιογραφίες, σχολική και ενηλίκων, βλέπουμε ότι η νοηματοδότηση είναι κοινή. Η θεωρητική κίνηση για τον ΟΜ προσδιορίζεται από τη μετάβαση της σκέψης από τον δομολειτουργισμό στο μεταμοντερνισμό (Donaldson & Edelson, 2000), ενώ οι έννοιες του ανοιχτού συστήματος, του χάους και της περιπλοκότητας, η ανάδειξη της έννοιας της ηγεσίας και η οριοθέτησή της έναντι εκείνης του μάνατζμεντ, η «διανομή» της ηγεσίας, η αναγκαιότητα του στρατηγικού χαρακτήρα της ηγεσίας, αλλά και οι έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης, μεταξύ άλλων, είναι δείκτες της κοινής γλώσσας που χρησιμοποιούν τα δύο πεδία, εκείνο τη σχολικής (Hoy & Miskel, 2013) και αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Donaldson & Edelson, 2000, Donaldson, 1992, Edelson, 1992, Heaney, 1993, Knox, 1993). Και θα προσθέταμε ότι, εάν ο ΟΜ είναι συνιστώσα ενός κοινωνικά δίκαιου μαθητοκεντρισμού, ο οποίος επιδιώκει πάνω από όλα να αλλάξει τη ζωή των εκπαιδευομένων (κριτική σύλληψη του ΟΜ, Oikonomou & Lazaridou,

υ.δ.), τότε πράγματι ο ΟΜ ως όψη της διοικητικής ζωής βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρητική ανάπτυξη της οποίας δεν είναι κάτι άλλο παρά η υποστήριξη ενός μαθητοκεντρισμού εννοούμενου με αυτόν τον τρόπο.

Η περιορισμένη αναφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ΟΜ, της οποίας ο εντοπισμός και η περιγραφή ήταν αντικείμενο αυτής της εργασίας, συνδέεται ενδεχομένως και με την ακαδημαϊκή υπόσταση του πεδίου, που είναι ισχνή και συντελεί στην περιορισμένη έκταση της θεωρίας και της έρευνας. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν προχώρησε σε έκταση ή/και σε βάθος, και δεν έχει φτάσει στην αποδέσμευσή της από το έργο του Senge (1990), που σήμερα θεωρείται προβληματικό λόγω της αμφισημίας του (Kools & Stoll, 2016).

Ενδεχομένως, η περιορισμένη αναφορά να συνδέεται και με την εκπαιδευτική πολιτική η οποία τα τελευταία χρόνια διεθνώς έχει πριμοδοτήσει –μέσω της χρήσης του διάσημου πλέον όρου «διά βίου μάθηση»- τη μάθηση για την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων της οικονομίας και όχι –ή πολύ λιγότερο- τη μάθηση για την αλλαγή και την κοινωνική βελτίωση. Αντίθετα προς την προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την έμφαση στον μαθητοκεντρισμό και την πλούσια κοινωνική ατζέντα, με σκοπό την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. Rubenson, 2011, Hake, 2011, Popovic & Koulaouzides, 2017), στον φιλοσοφικό πυρήνα των τρεχουσών αντιλήψεων βρίσκεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. Bagnall, 2001, Jarvis, 2007, Field, 2018). Η σύλληψη της διά βίου μάθησης που θέτει στο επίκεντρο την εργασία και την οικονομία, που αποβλέπει στη διατήρηση του status quo και αποδίδει την ευθύνη για τη μάθηση –όπως και για πολλές άλλες λειτουργίες στο πλαίσιο ενός συρρικνωμένου κοινωνικού κράτους- στο ίδιο το άτομο, είναι η κυρίαρχη πραγματικότητα σήμερα (Halliday, 2012, Βεργίδης, 2011, Zarifis & Gravani, 2014, Regmi, 2015). Έτσι, έχει πραγματοποιηθεί στην πράξη η «μη επιθυμητή» σύγκλιση της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την σχολική εκπαίδευση, η οποία έλαβε χώρα μέσα στο πνεύμα του οικονομισμού (Merriam & Brockett, 2007).

Όμως, σήμερα οι θεωρητικοί επιμένουν, επίσης μέσω του όρου *διά βίου μάθηση*, στη σύγκλιση μεταξύ όλων των μορφών εκπαίδευσης όχι όμως στο πλαίσιο αυτής της οικονομικοκεντρικής προσέγγισης (Jarvis, 2008). Μέσω της προσέγγισης αυτής δεν είναι δυνατή η χειραφέτηση ατόμων και κοινωνιών, παρά τους ισχυρισμούς που προβάλλονται περί του αντιθέτου με το σύνθημα ότι η Αγορά, και όχι το Κράτος, είναι ο καλύτερος ρυθμιστής της ζωής. Η ιδέα αυτή έχει αποδειχθεί, κατά τους μελετητές, ότι δεν μπορεί να φέρει την δικαιοσύνη που οι κοινωνίες επιζητούν (Leicester & Parker, 2001).

Στο πνεύμα, λοιπόν, της καλλιέργειας μιας κοινής θεωρίας για μια *διά βίου μάθηση* που επιδιώκει την χειραφέτηση, πιστεύουμε, κάνοντας ένα βήμα παραπέρα, πως δεν μπορεί παρά να είναι χρήσιμος ο διάλογος για πολλά και διάφορα θέματα, όπως και για την έννοια του ΟΜ, δηλαδή για σημαντικά στοιχεία του εννοιολογικού οπλοστασίου της διοίκησης. Ως εκ τούτου, η παραλαβή και αξιοποίηση εννοιών από τη βιβλιογραφία της σχολικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά χρήσιμη και διαφωτιστική και προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα και βοήθεια στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης έχει προαγάγει σημαντικά τη γνώση μας για τον ΟΜ. Οι ειδικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων επισημαίνουν ότι

οι διαφορές των δύο πεδίων δεν θα πρέπει να εξοβελίζουν τις ομοιότητες και να αποκλείουν τις όποιες γέφυρες (Merriam & Brockett, 2007).

Γι’ αυτό πιστεύουμε ότι εάν θέλουμε να πραγματευτούμε την έννοια του ΟΜ, από οποιαδήποτε άποψη, στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να αξιοποιήσουμε την πρόσφατη βιβλιογραφία της γενικής/σχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό είναι πολύ σημαντική η συμβολή των Kools & Stoll με το «Integrated Model of the School as Learning Organisation» (Kools & Stoll, 2016, Stoll & Kools, 2017, Kools κ.ά. 2019, Kools κ.ά. 2020, OECD, 2018, RSICW, 2019, Welsh Government, 2019, Kools, 2020), την οποία, όπως έχουμε ήδη επιχειρηματολογήσει (Oikonomou & Lazaridou υ.δ.), θεωρούμε αρκούντως κριτική και η οποία μπορεί επομένως να αποτελέσει πλατφόρμα εκκίνησης στερεή και ασφαλή -και χρήσιμη για την εξοικονόμηση χρόνου και κόπου- για όποιον ενδιαφέρεται να προωθήσει περαιτέρω τη θεωρία, την πράξη και την έρευνα στο πεδίο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2020) (εκδ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης, Ένα διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα, Gutenberg
- Apps, J. D. (1994) *Leadership for the Emerging Age. Transforming Practice in Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass
- Aspin, D., Chapman, J., Evans, K. & Bagnall, R. (εκδ.) (2012) *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.). (2001) *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 2 τόμοι. ΕΑΠ
- Bagnall, R. (2001) *Locating Lifelong Learning and Education in Contemporary Currents of Thought and Culture*. Στο: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano, (εκδ). (2001).
- Bartram, B. (εκδ.) (2018). *International and Comparative Education: Contemporary issues and debates*. Routledge Education Studies, Abingdon
- Βεργίδης, Δ. (2011). *Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: Β. Καραβάκου (εκδ.)
- Bouvier, A. (2001). *L' établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2010). *The principles of Educational Leadership and Management* (2^η έκδ). Sage
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2019). *Principles of Educational Leadership and*

Management (3^η έκδ.). Sage

- Chapman, J. (1996). *A new agenda for a new society*. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.)
- Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change. Critical analysis on the language of possibility*. Routledge
- Courtenay, B. (1990) An Analysis of Adult Education Administration Literature, 1936-1989, *Adult Education Quarterly* 40, 2, 63-77
- Dietrich, S. (2007). Die — selbstgesteuert — lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. Στο: K. Dollhausen & E. NuiSSL von Rein (εκδ.).
- Dollhausen, K. (2007). Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? Στο: K. Dollhausen & E. NuiSSL von Rein (εκδ.).
- Dollhausen, K. & NuiSSL von Rein, E. (εκδ.) (2007). *Bildungseinrichtungen als “lernende Organisationen”? Befunde aus der Weiterbildung*. Deutscher Universitäts-Verlag
- Donaldson, J. F. (1992) Reconfiguring the Leadership Envelope: Teaching and Administration. Στο: P. Edelson (εκδ.).
- Donaldson, J. F. & Edelson, P.J. (2000) From Functionalism to Postmodernism in Adult Education Leadership. Στο: A. L. Wilson & E. R. Hayes (εκδ.)
- Düsseldorff, K. (2007) „Lernende Organisation“ im Fokus: Forschungsperspektiven für den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung. Στο: K. Dollhausen & E. NuiSSL von Rein (εκδ.).
- Edelson, P. (1992) Editor’s notes. Στο: P. Edelson (εκδ.).
- Edelson, P. (εκδ.) (1992) *Rethinking leadership in Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass.
- Faulstich, P. (2007). Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. Στο: K. Dollhausen & E. NuiSSL von Rein (εκδ.).
- Feld, T. (2007) *Volkshochschulen als lernende Organisationen*. Dr Kovacs Verlag, Hamburg
- Field, J. (2018) Comparative issues and perspectives in adult education and training. Στο: B. Bartram (εκδ.)
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Mulino, Bologna (ελλ. μετάφραση: (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Μεταίχμιο
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.

- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice*, 34, 4, 230-235
- Galbraith, M. W., Sisco, B. R. & Guglielmino, L. M. (1997). *Administering successful programs for adults*. Krieger Publishing Company, Malabar Florida.
- Gnahn, D. (2007). Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. Στο: Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- Hake, B. J. (2011). Rewriting the history of adult education: the search for narrative structures. Στο: K. Rubenson (εκδ.) (2011)
- Halliday, J. (2012). The Economic Context of Lifelong Learning. Στο: Aspin, D., Chapman, J., Evans, K. & Bagnall, R. (εκδ.) (2012).
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College.
- Hartkemeyer, J. F. (2007). Die Unterscheidung der „Lernenden Organisation“: Generierung alternativer Sichtweisen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- Hayek, F. (1948). *Individualism and economic order*. Chicago University Press
- Heaney, T. W. (1993) Identifying and Dealing with Educational, Social and Political Issues. Στο: P. Mulcrone (εκδ.)
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013) *Educational administration. Theory, Research, and Practice*. Ninth Edition (with Tarter, C. J.). McGrawHill
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning* 4th Edition. Routledge.
- Juschak, I. (2011). *Die lernende Organisation Volkshochschule*. Grin
- Kalantzis, M & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική).
- Καραβάκου, Β. (εκδ.) (2011) *Διά βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραλής, Θ. (2020). Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (εκδ.)
- Karalis, Th. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of adult and continuing education*, 23, 1, 78-96.

- Kasworm, C., Rose, A. & Ross-Gordon, J. (2010). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press. New York.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Association Press. New York.
- Knox, A. (1993). *Strengthening Adult and Continuing Education: A Global Perspective on Synergistic Leadership*. Jossey-Bass.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. ΕΕΕΕ
- Κόκκος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Εισαγωγή στη «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.).
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Kools, M., Gouedard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54 (3), 426-442.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Paper, 137. Paris: OECD Publishing.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouedard, P. (2020) The school as a learning organization: the concept and its measurement. *European Journal of Education*, 5, 24-42
- Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017). *Adult education and lifelong learning in Southeastern Europe. A critical view of policy and practice*. Sense.
- Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τ. Γ'. Διοίκηση Μονάδων*. Πάτρα ΕΑΠ
- Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.).
- Leicester, M. & Parker, S. (2001). *From Adult Education to Lifelong Learning*. Στο: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.).
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (εκδ.) (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Paper Presented at the annual meeting

of the American Educational Research Association.

- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998). *Organizational Learning in Schools*. Taylor and Francis, London and New York.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration. Concepts and Practices*. 6th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Ματσαγούρας, Η. (2019) *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Gutenberg
- Merriam, Sh. & Brockett, R. (2007). *The profession and practice of Adult Education. An introduction*. Jossey-Bass.
- Mulcrone, P. (εκδ.) (1993) *Current Perspectives on Administration of Adult Education Programs*. Jossey-Bass
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers
- Nafukho, F.M. Wawire, N. & Lam, P.M. (2011). *Management of Adult Education Organizations in Africa*. UNESCO
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Nuissl von Rein, E. (2007) Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- OECD. (2018a). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.
- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (υπό δημοσίευση). Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – επισκόπηση και διαπιστώσεις.
- Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (υπό δημοσίευση). Sharpening the definition of the “School as learning organization”.
- Παπασταμάτης, Α. (2011) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Popovic, K. & Koulaouzides, G. (2017). Critical thinking, empowerment and lifelong learning policy. Στο: Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017).
- Regional School Improvement Consortia of Wales. (2019). *Resources to support the development of learning organizations*.

- Regmi, K. D. (2015) Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques, *International Review of Education*
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3^η έκδοση. Beltz
- Rubenson, K. (εκδ.) (2011) *Adult learning and education*. Academic Press, Elsevier.
- Rubenson, K. (2011). The field of adult education: an overview. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011).
- Schlüter, A. (2007). Die “Lernende Organisation” als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- Schöll, I. (2007) Technikeinsatz in Volkshochschulen als Impuls zur Entwicklung der „Lernenden Organisation“. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.
- Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer
- Timanson, P., & Da Costa, J. (2016). Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement. Στο P. Newton, & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walker, A. & Qian, H. (2019). Leadership and Culture. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the Learning Organization*. Alexandria VA: American Society for Training and Development.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2010). Group and Organizational Learning. Στο: C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (εκδ.).
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2019). Conceptualizing an organization that learns. In Örténblad (Ed.) (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford University Press.
- Welsh Government (2019). *Schools as learning organizations*.
- Wilson, A. L. & Hayes, E. R. (εκδ.) (2000). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass.
- Zarifis, G. & Gravani, M. (2014). *Challenging the “European Area of Lifelong Learning*. Springer.

**Απόψεις στελεχών της εκπαίδευσης για παρεχόμενη επιμόρφωση των δασκάλων.
Μελέτη περίπτωσης**

Investigating the views of education staff on the training provided to teachers. Case study

Παναγιώτα Τσιαχρή, Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΜΔΕ, «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, tsiahrypanagiota@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Panagiota Tsiachri, Primary school teacher, MDE, "Educational Sciences» Hellenic Open University, tsiahrypanagiota@gmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: The aim of this research is to investigate and capture the views of executives of the Regional Directorate of Education and the Regional Center for Educational Coordination of Central Greece regarding weaknesses that have been identified in the training provided to teachers. The sample of the research consisted of the Regional Director of Education of Central Greece, the Organizational Coordinator of PEKES Central Greece and the Coordinators of Educational Project PE70 (Teachers). This is a qualitative approach in which for the data collection the semi-structured interview with open-ended questions was used and for their processing the content analysis. The findings of the research showed that the executives experienced a multitude of difficulties due to the absence of a centrally organized training mechanism, and due to its lack of readiness and insight.

Keywords: Educational Project Coordinators, teachers, training failures,

Περίληψη: Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν οι απόψεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Συντονισμού Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με αδυναμίες που έχουν διαπιστώσει στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους δασκάλους/ες. Το δείγμα της έρευνας συναποτελέσαν η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 (Δασκάλων). Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση στην οποία για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και για την επεξεργασία τους η ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας επέδειξαν ότι τα στελέχη βίωσαν πληθώρα δυσκολιών από την απουσία κεντρικά οργανωμένου επιμορφωτικού μηχανισμού, και από την έλλειψη ετοιμότητας και διορατικότητάς του.

Λέξεις-κλειδιά: Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, δάσκαλοι, αδυναμίες επιμόρφωσης,

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις σε συνδυασμό με τις ταχύτατες τεχνολογικές μεταβολές και η παγκοσμιοποιημένη οικονομία εκκόλαψαν νέες ανάγκες στην αγορά εργασίας και διαφοροποιημένες απαιτήσεις από το εργατικό δυναμικό. Επιπλέον οι συνέπειες της βαθιάς οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών είχαν αντίκτυπο και στα σχολεία και κατέστησαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σύνθετο, δύσκολο, ασταθές και ανασφαλές σε καιρούς που αναζητούνται υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην προσπάθειά τους να ακολουθήσουν ποιοτικά και δυναμικά το παγκόσμιο συγκείμενο κινητοποιούν τις δυνάμεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ισορροπήσουν μεταξύ παγκοσμιοποίησης και εθνικής ιδιαιτερότητας, να διατηρήσουν το παραδοσιακό και να το ταιριάζουν αρμονικά με το καινούριο. Η εκπαίδευση επιβάλλεται όχι μόνο να ακολουθήσει την αλματώδη πρόοδο και τη δραματική αναπλαισίωση δεδομένων που είχαν γαλουχήσει κοινωνίες και γενιές εκπαιδευτικών για να ανταποκριθεί στην πορεία που χαράζει η κοινωνία της γνώσης και η ακολουθία των γεγονότων που μεταβάλλουν διαρκώς το παγκόσμιο συγκείμενο, αλλά και να αντισταθεί δυναμικά και αποδοτικά στην πίεση των εξελίξεων. Η πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι η προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους, στις ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής (Ξωχέλλης, 2011).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ποιότητα της δράσης του καθορίζει τη διαμόρφωση της νέας γενεάς και μελλοντικής κοινωνίας. Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, αφού με το κύρος του, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του, την επαγγελματική του επάρκεια καλείται να αναδιαμορφώνει συνεχώς το πλαίσιο και τους στόχους της διδασκαλίας, ώστε να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Παπαναούμ, 2003). Συνεπώς χρειάζεται να αναπτύσσει νέες δεξιότητες για να ανταποκρίνεται επαγγελματικά και αποδοτικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες του σύγχρονου μαθητή αλλά και στις προσκλήσεις, προκλήσεις και επιταγές της νέας πραγματικότητας.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συστήνει στα κράτη μέλη να αναβαθμίσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, προωθώντας τον σεβασμό για την εκπαιδευτική δραστηριότητα, με τη βελτίωση της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση, ως Ιανός της εκπαίδευσης με τη μια της όψη να βλέπει το παρελθόν και με την άλλη να ατενίζει το μέλλον, αποτελεί το μέσο για την εισαγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών (Χατζηπαναγιώτου, 2001) κι είναι θεσμός στενά συνδεδεμένος με κάθε είδους εκσυγχρονιστική παρέμβαση (Γκότοβος, 1984).

Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης και εντοπίζουν προβληματικές περιοχές (Guskey, 2002· Παπαναούμ, 2008·Ταρατόρη, 2000). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων οργανωτών της επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης και μάλιστα του προσφάτως ιδρυθέντος θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης, για τη δράση των οποίων δεν

υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα και αυτά που υπάρχουν διερευνούν στην πλειονότητά τους τον θεσμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

1. Οριοθέτηση του πεδίου της επιμόρφωσης

Η εννοιολογική οριοθέτηση της επιμόρφωσης δεν αποτελεί μια απλή και εύκολη υπόθεση δεδομένου ότι, αν και αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας, δεν έχει εφαρμοστεί μια ενιαία επιμορφωτική πολιτική αναφορικά με τη στοχοθεσία και την οργάνωσή της (Γούπου 2012· Hargreaves, 1994· Κουλουμπαρίτση, 1997· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Μαυρογιώργος, 1999· Day, 2003· Νικολακάκη, 2003· Μπαγάκης, 2005· Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Επίσης, η διαφορετική θεωρητική εστία εκκίνησης των εφαρμοζόμενων πρακτικών και η συνακόλουθη διαφοροποιημένη πραγμάτωσή της, που ταυτόχρονα ενέχει ιδεολογικό και πολιτικό φορτίο και αντανακλά την ισχύ των κοινωνικών δυνάμεων στο εκπαιδευτικό πεδίο, οδηγούν στην ανυπαρξία μιας καθολικά αποδεκτής θέσης από τους ερευνητές (Σακούλης, Ασημάκης & Βεργίδης, 2017).

1.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Αναφορικά με τον ορισμό της, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιμόρφωση είναι μια επιπλέον μόρφωση, συμπληρωματική της βασικής, που προσφέρεται, δηλαδή, σε αυτούς που έχουν δεχτεί ήδη κάποια αρχική μόρφωση (Ξωχέλλης, 1991 · Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκης & Τσολάκης, 1994). Η Δασαργύρη (2015) επισημαίνει επίσης τη συμπληρωματική σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και βασικής εκπαίδευσης τονίζοντας τον αμφίδρομο χαρακτήρα αυτής της σχέσης με την ανατροφοδότηση που παρέχει η μία στην άλλη.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) προσδιορίζει την επιμόρφωση ως το σύνολο των θεσμοθετημένων ή μη διαδικασιών με τις οποίες ο εκπαιδευτικός ανανεώνει την αρχική κατάρτισή του, διευρύνει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές του γνώσεις, βελτιώνει τις διδακτικές δεξιότητες του, τροποποιεί στάσεις. Θεωρεί ότι η επιμόρφωση μπορεί να σημαίνει συμπλήρωση, επικαιροποίηση, αναβάθμιση, εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή και αντικατάσταση περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης

Αποτελεί τομέα στρατηγικής σημασίας, ενταγμένο στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Οι μορφωτικές δραστηριότητές της συγκροτούν εκπαιδευτικό συνεχές, που αλληλεπιδρά διαρκώς με το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό «περιβάλλον» που πλαισιώνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Βεργίδης, 2001).

Οι Σοφού & Διερωνίτου (2015) ορίζουν την επιμόρφωση ως τις μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Μπαγάκης (2005) και Δεδούλη (1998) αναγνωρίζουν ότι η έννοια της επιμόρφωσης συνδέεται άρρηκτα

με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσφέρει ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική εξέλιξη αλλά και την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Συμβάλλει στην προσαρμογή της αποκτημένης γνώσης στις εξελισσόμενες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, αλλά ταυτόχρονα τροφοδοτεί και στηρίζει επιστημονικά το έργο των εκπαιδευτικών αποσκοπώντας, με τη συνεχή ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξή τους, στη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος» και εν τέλει στον εκσυγχρονισμό και στη γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1992).

1.2 Παρεμφερείς όροι

Η πολυπλοκότητα του εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «επιμόρφωση» σε συνδυασμό με τον γλωσσικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την απόπειρα μετάφρασης ή απόδοσης στα ελληνικά, ξένων αντίστοιχων εννοιών, συνεπάγεται συχνά τη σύνδεσή του με όρους που εμφανίζονται παράλληλα και προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση των ερμηνειών τους και των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπλέον, λόγω του γεγονότος ότι τα αξιολογικά συστήματα δημιουργίας όρων υπόκεινται σε μεταβολές από ιστορικές συγκυρίες και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, η έννοια της επιμόρφωσης ταυτίζεται ή καλύπτεται από παρεμφερείς έννοιες,

Η ελληνική λέξη **κατάρτιση** αποτελεί μηχανική μεταφορά του αγγλικού όρου training και χρησιμοποιείται με τη διπλή ιδιότητα, τόσο της πειθαρχίας μέσω των παιδευτικών διαδικασιών, όσο και της αλληλουχίας σκέψεων, ιδεών και ενεργειών προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, πράξη και καλλιέργεια μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής ιδιότητας.

Η εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης παραπέμπει στη **μετεκπαίδευση**. Η μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά σε συνώνυμο με την επιμόρφωση εν καιρώ υπηρεσίας, αλλά που, πιο συγκεκριμένα, καθορίζει μια μετάταξη, μια αλλαγή του επαγγελματικού προφίλ και του τομέα δραστηριότητας (Chiappano & Vandavelde, 1994:71). Σήμερα κάτι ανάλογο είναι οι οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές.

Η **επαγγελματική ανάπτυξη** αποτελεί έναν όρο που συναντάται συχνά στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, κερδίζει έδαφος στις προσεγγίσεις για την επιμόρφωση και συχνά αξιοποιείται εναλλακτικά με τον όρο επιμόρφωση (Αραβανής, 2011· Ξωχέλλης, 2011). Οι Brown και Brooks (1991) και Μαυρογιώργος (1999) συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι ο όρος που περιγράφει τη διαδικασία επιλογής, εισόδου, προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα επάγγελμα. Στην ίδια κατεύθυνση κινούμενη η Παπαναούμ (2005) αναγνωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια συνεχή δυναμική διαδικασία. Η Κουτσελίνη (2011) αναφέρεται σε ένα αναδυόμενο μοντέλο, το οποίο βασίζεται όχι πια στην παραδοσιακή πρακτική της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αλλά στην αναδόμηση των

εκπαιδευτικών μέσα από την ανάληψη ενός πιο ενεργού ρόλου, με πειραματισμό, συνεργασία, αναστοχασμό, κριτική ενδοσκόπηση, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και βαθύτερης συνειδητοποίησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Έτσι η επιμόρφωση συνιστά μια πολύ ευρεία και πολυδιάστατη παρέμβαση σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και μεταβολών στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος και αναδεικνύεται σε συντελεστή οικοδόμησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Marcelo, 2009)

Στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι που περιγράφουν την «επιμόρφωση» λόγω διαφορετικότητας στη στοχοθεσία, στο περιεχόμενο, αλλά και το ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο αναφορικά και με τη δια βίου μάθηση. Έτσι συναντώνται οι όροι «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση», ή κατάρτιση κατάταξης» (Eurydice, 1995). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια ενίσχυσης μιας κοινής ευρωπαϊκής γραμμής για την επιμόρφωση ενταγμένης στη δια βίου μάθηση και καταλληλότερης για να εκφράσει την αναγκαιότητα της συνεχούς προσαρμογής στη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, υιοθετήθηκε ο όρος «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» (Zafeirakou, 2002)

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος που κυριάρχησε για δεκαετίες στην περιγραφή του πεδίου της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ήταν αυτός της «επιμόρφωσης», ο οποίος χρησιμοποιείται διαχρονικά στα νομοθετήματα της πολιτείας προκειμένου να αποδοθεί η ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009).

2. Οργανωτικό πλαίσιο παρεχόμενης επιμόρφωσης στους δασκάλους

Η επιμορφωτική πολιτική για τους δασκάλους στην Ελλάδα πέρασε μια «Οδύσσεια» διαπραγματεύσεων, αναδιπλώσεων και ακυρώσεων από την αρχή της ύπαρξης του ελληνικού κράτους μέχρι την ένταξή της στην τότε ΕΟΚ και νυν Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και μέχρι στις μέρες μας (Μαυρογιώργος, 1999). Το σημερινό σχολείο διαμορφώθηκε διαβαίνοντας διάφορα στάδια εξέλιξης που του έχουν αφήσει τα σημάδια τους. Από την εκδούλευση του μοναρχικού πολιτεύματος το 19^ο αιώνα, πέρασε στην εξυπηρέτηση της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και της βιομηχανικής επανάστασης τον 20^ο αιώνα, για να φτάσει στην τεχνολογική έκρηξη του 21^{ου} αιώνα και στην ανάγκη διαχείρισης της ιλιγγιώδους ταχύτητας παλαίωσης της γνώσης και των επιταγών του παγκόσμιου και ευρωπαϊκού συγκείμενου. Η εκπαίδευση συμπαρασύρεται σε συνεχείς αναδιαρθρώσεις στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού και της παγκόσμιας αγοράς. Με την επιμόρφωση γίνεται προσπάθειά συντονισμού στις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές και ταυτόχρονα διατήρησης του παιδευτικού της ρόλου προβαίνοντας σε κινήσεις που επιβαρύνουν τα εθνικά ταμεία, χωρίς απαραίτητα την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων ή μέσω συσπείρωσης σε διεθνείς οργανισμούς, που όμως κι αυτοί εξυπηρετούν τη χρηματοδοτική τους προέλευση. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική καλείται να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για να

καταφέρει την επιζητούμενη σύγκλιση. Η ευρωπαϊκή πορεία παρείχε στην Ελλάδα, με όρους βέβαιοι, μοναδικές ευκαιρίες εκσυγχρονισμού και οικονομικής ανάτασης, που όμως δεν ευοδώθηκαν, ούτε από την ελληνική πλευρά, αλλά κυρίως ούτε από την ευρωπαϊκή που δεν πέτυχε την επιθυμητή σύγκλιση των ευρωπαϊκών επιμορφωτικών πολιτικών σε μια ενιαία ευρωπαϊκή πορεία.

Η οικονομική κρίση και η πανδημία του Covid-19 μετασχημάτισαν τον κόσμο και το εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό πεδίο. Η προσπάθεια διασφάλισης δημοσιονομικής σταθερότητας κατήυθνε κυρίως τις χώρες των μνημονίων σε συρρίκνωση των κονδυλίων για την παιδεία και οδήγησε την επιμόρφωση σε στασιμότητα και αποσπασματικότητα, μεταθέτοντας στους εκπαιδευτικούς την ευθύνη και τη δαπάνη της επιμόρφωσης τους.

Σε κάθε περίπτωση όμως μια πετυχημένη επιμορφωτική πολιτική απαιτεί οργάνωση, συστηματικότητα, σαφή προγραμματισμό και λεπτομερή σχεδιασμό (Χατζηπαναγώτου, 2001 · Day 1997).

2.1 Φορείς επιμόρφωσης

Το 2018 καταργήθηκε η λειτουργία των ΠΕΚ, και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) είναι ο επιτελικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, στα θέματα της παρεχόμενης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και αναλαμβάνει το συντονισμό και την παρακολούθηση των σχετικών με την επιμόρφωση διαδικασιών. Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως με ΦΕΚ Α'102/12-06-2018 φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι:

- ▶ Οι σχολικές μονάδες
- ▶ Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) υπό τον συντονισμό των ΠΕ.Κ.Ε.Σ
- ▶ Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- ▶ Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)

Οι ΣΕΕ στελεχώνουν τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ και επωμίζονται τα καθήκοντα των παλαιών σχολικών συμβούλων υποστηρίζοντας ως μέντορας εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες. Όμως διαδραματίζουν διττό ρόλο (εκπαιδευτικό και διοικητικό) αναλαμβάνοντας την επιστημονική ευθύνη για τα θέματα του κλάδου τους αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη μιας ενότητας-ομάδας σχολείων. Συνεκτιμώντας τις πολλαπλές και πολύπλοκες συνιστώσες της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής, της διοίκησης, αλλά και τα δεδομένα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, των σχολικών μονάδων και το πλαίσιο των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων καλούνται να αξιοποιήσουν επιστημονικά, τεχνολογικά και συμβουλευτικά μοντέλα και πρότυπα, ώστε να δομήσουν επιμορφωτικές δράσεις με αναστοχαστική

μεθόδευση, ποιοτική δράση και βελτιωτική στόχευση (Αιτιολογική έκθεση Ν 4547/2018). Δρουν διαπροσωπικά και καθοδηγητικά προς τους εκπαιδευτικούς και συλλογικά και διεπιστημονικά στην ολομέλεια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή του ΠΕ.Κ.Ε.Σ σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ και τα επιμορφωτικά προγράμματα που υποδεικνύει οργανώνουν το επιμορφωτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς τους σύμφωνα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και τις σύγχρονες επιστημονικές υποδείξεις και απαιτήσεις. Επιπλέον παρέχουν καθοδήγηση και στηρίζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Συνεργάζονται με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα Κ.Ε.Α., τα Ε.Κ.Φ.Ε ή και τους Υπευθύνους Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα Ερευνητικά Κέντρα (Ε.Κ.), τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τους Συλλόγους Γονέων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση άλλα και με εκπαιδευτικά ιδρύματα, πολιτιστικούς και επιστημονικούς φορείς της περιοχής τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για τη διευκόλυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας αλλά και για την παροχή επιμόρφωσης.

2.2 Προγράμματα επιμόρφωσης

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί το πεδίο τομής των επιδιώξεων του εκπαιδευτικού συστήματος και του φορέα υλοποίησης με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες μαθητών, γονέων και ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Είναι στην ουσία ο επιστημονικός εργαστηριακός χώρος στον οποίο ενώνεται η θεωρία με την πράξη. Αν έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες για την υλοποίηση, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η αντίδραση θεωρίας - πράξης να οδηγήσει σε προϊόντα αποτελεσματικά στην καταπολέμηση, άρση και πρόληψη χρόνιων νοσημάτων της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει προϋποθέσεις επιτυχίας, αρτιότητας και πληρότητας εφόσον ακολουθηθούν όχι επιφανειακά, αλλά ουσιαστικά και συστηματικά τα στάδια σχεδιασμού, διευθετηθούν οι απαραίτητοι οργανωσιακοί παράγοντες και διεξαχθούν σχεδιασμένες επιστημονικά μελέτες αξιολόγησης.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να απαντά σε κύριες ερωτήσεις: Τι έχουμε; (ανάγκες δασκάλων-υπάρχουσα κατάσταση), πού πηγαίνουμε (σκοπός-στόχοι εκπαίδευσης), πώς θα φτάσουμε (πλαίσιο, μέθοδοι), πώς θα ξέρουμε ότι έχουμε φτάσει (πώς θα αξιολογήσουμε και θα αναθεωρήσουμε τα υλικά μας); Ωστόσο ο σχεδιασμός στην εκπαίδευση θα πρέπει να νοηθεί ως σύμπλεγμα αλληλοεπιδρώντων στοιχείων (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

3. Ερευνητική μεθοδολογία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

3.1. Διατύπωση ερευνητικού σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν οι απόψεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με προβλήματα, αδυναμίες και ελλείψεις που έχουν διαπιστώσει στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στους δασκάλους/ες.

Τέθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

α) Ποιες αδυναμίες έχουν διαπιστώσει τα στελέχη του δείγματος στις θεσμοθετημένες διαδικασίες και πρακτικές της παρεχόμενης επιμόρφωσης;

- ▶ σε σχέση με τον δάσκαλο
- ▶ σε σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο
- ▶ σε σχέση με αιφνιδιαστικές καταστάσεις.

3.2 Μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων – ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση του θέματος είναι ποιοτική, αφού πρόθεση αποτελεί όχι απλά η καταγραφή δεδομένων αναφορικά με την παρεχόμενη επιμόρφωση, αλλά η εστίαση και ανάδειξη της οπτικής γωνίας των ερωτώμενων (Robson, 2010) Creswell, (2016). Αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί εστιάζει στο άτομο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.3 Δείγμα- περιορισμοί

Επισημαίνεται πως πίσω από τις γραμμές της ερμηνείας και των τελικών συμπερασμάτων δεν υπάρχει μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα καθώς ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον, γιατί δεν έχει πραγματοποιηθεί ως τώρα σχετική έρευνα αλλά και γιατί αναδείχθηκαν νέα γόνιμα ευρήματα. Το δείγμα της κυρίως έρευνας συγκρότησαν πέντε άντρες και έξι γυναίκες: η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021. Όλοι οι συμμετέχοντες εκτός ενός, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50+. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 54,5% έχουν υπερβεί τα 30 έτη υπηρεσίας. Σχετικά με τις προηγούμενες θέσεις ευθύνης 9 συμμετέχοντες διετέλεσαν Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων (4 άνδρες και 5 γυναίκες), 3 συμμετέχοντες υπήρξαν Σχολικοί Σύμβουλοι (2 άνδρες και 1 γυναίκα), 3 συμμετέχοντες άσκησαν χρέη Διευθυντή/τριας Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπ/σης (3 άντρες και καμία γυναίκα) και 2 συμμετέχοντες είχαν καθήκοντα Προϊσταμένου/Προϊσταμένης Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν προηγούμενο επιμορφωτικό έργο.

3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου η θεματική που περιλαμβάνει ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων βάσει χαρακτηριστικών στοιχείων που επαναλαμβάνονται (Robson, 2010, σελ. 546).

4. Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για αδυναμίες, δυσκολίες, προβλήματα, εμπόδια στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους δασκάλους, που κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με:

- 1) τον δάσκαλο
- 2) το οργανωτικό πλαίσιο
- 3) αιφνιδιαστικές καταστάσεις

Καταγράφηκαν τα παρακάτω και αποδεικνύονται με την παράθεση ενδεικτικών απαντήσεων:

4.1 σε σχέση με τον δάσκαλο

4.1.1 Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι έχουν υλοποιήσει διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και αποδέχονται την καθοριστική της σημασία. Ωστόσο αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη, πολυπαραγοντική που εγείρει αρκετά εμπόδια τόσο στον σχεδιασμό της όσο και στην υλοποίησή της και κυρίως στην άντληση ουσιαστικών απαντήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα η έρευνα ανέδειξε τα παρακάτω:

- 3 στους 11 ανέφεραν ως εμπόδιο στην υλοποίηση διερεύνησης αναγκών σε τοπικό επίπεδο, τον κεντρικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων από εθνικούς επιμορφωτικούς φορείς.
- 3/11 εστίασαν στην αδυναμία ικανοποιητικής και αποδοτικής διερεύνησης σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης λόγω του μεγάλου γεωγραφικού αλλά και εκπαιδευτικού πληθυσμιακού εύρους σε αντιδιαστολή με τον μικρό αριθμό επισκέψεων ανά χρόνο σε σχολεία του τομέα ευθύνης.
- 3/11 μίλησαν για δυσκολία των εκπαιδευτικών να εκφράσουν ή ακόμα και να εντοπίσουν τις πραγματικές τους ανάγκες.

- 2/11 παρατήρησαν ότι δεν μπόρεσαν να ικανοποιήσουν άμεσα ανάγκες που συμπεριλαμβάνονταν στα ευρήματα της διερεύνησης, γιατί προείχε η κάλυψη επείγουσών αναγκών που εξυπηρετούσαν επιταγές της εποχής (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω κορωνοϊού)

Σ4: Την πρώτη χρονιά που ήρθαμε εδώ στο ΠΕΚΕΣ έτρεξε από το ΙΕΠ η περιγραφική αξιολόγηση σαν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών...) που δεν ήταν μέσα στα ζητούμενα των συναδέλφων(...) Σ2: (...) Πολλές φορές είναι και μία δυσκολία των εκπαιδευτικών να δείξουν τις ανάγκες τους. Δηλαδή να καταγράψουν πραγματικά αυτό που τους ενδιαφέρει. (...)

Σ2: (...) Συνήθως όλοι στεκόμαστε σε αυτό που είναι το πιο διαδεδομένο εκείνη τη στιγμή(...) Ενώ πραγματικά μπορεί να τους λείπει η γνώση για περισσότερα πράγματα.

4.1.2 Διερεύνηση υπάρχουσας κατάστασης για εμπόδια που εγείρει στην επιμόρφωση

Αναφορικά με την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί η εκπαιδευτική βάση αντιμετωπίζει μια σειρά από προβλήματα που άμεσα ή έμμεσα επιδρούν στην επιμόρφωση και για τα οποία οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είναι ενημερωμένοι. Τα τελευταία δέκα χρόνια καταγράφεται μείωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και επικρατεί μάλλον στασιμότητα, αν όχι οπισθοδρόμηση λόγω των συνεπειών της σφοδρότατης οικονομικής κρίσης που επικρατεί.

- 4/11 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και στις υποστηρικτικές δομές που αποδεικνύονται ελλιπείς και αδύναμες να καλύψουν ανάγκες κυρίως στη χρήση νέων τεχνολογιών. Σ1: (...) βρήκε απροετοίμαστους εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικές –υποστηρικτικές δομές όσον αφορά δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών, κατάλληλων μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού(..)

- Από 2/11 επισημάνθηκαν εμπόδια που εγείρονται εξαιτίας του περιορισμού οικονομικών πόρων σε ατομικό και γενικότερο επίπεδο. Σ1: Η κατάσταση που βιώνουμε σήμερα έχει συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά που διαμόρφωσε η υφιστάμενη οικονομική κρίση καθώς έχει περιορίσει τους οικονομικούς πόρους (...) και επέβαλλε μια σειρά περικοπών όπως χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, κατάργηση διδασκαλείων κ.λ.π. (...)

- Περαιτέρω η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης κατέγραψε περισσότερα προβλήματα σε απομακρυσμένα και μονοθέσια σχολεία, δύσκολα προσβάσιμων δια ζώσης, έκτακτα προβλήματα λόγω της υγειονομικής κρίσης, ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για δημοσιοϋπαλληλικά θέματα, κωλυσιεργίες διοικητικού τύπου, απουσία οργανωμένου πλαισίου και δυσκολία στην επικαιροποίηση από την άποψη ότι η υπάρχουσα κατάσταση είναι μια διαδικασία δυναμική που συνεχώς εμπλουτίζεται και διαφοροποιείται.

4.1.3 Κίνητρα για επιμόρφωση

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανεπάρκεια κινήτρων από την πλευρά της Πολιτείας και ισχυρίζονται ότι η επιμόρφωση στην Ελλάδα επαφίεται στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

- 8/11 υπογράμμισαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα εσωτερικά κίνητρα η ύπαρξη ή η απουσία τους, η έντασή τους και η χρονική αντοχή τους, εντοπίζοντάς τα ως τα μοναδικά σχεδόν κίνητρα που διακρίνουν στην κρατική επιμόρφωση. Σ8: *Τα κίνητρα δεν είναι επαρκή. Ουσιαστικά τα κίνητρα όπως υπάρχουν τώρα είναι μόνο προσωπικά. Είναι εσωτερικά κίνητρα(...)* Σ10: *Σε σχέση με άλλους κλάδους όχι! (κατηγορηματικός τόνος φωνής). Όχι(...)* Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν συνέχεια μεράκι κι ούτε μόνο φιλότιμο... Είναι διαστάσεις οι οποίες δεν είναι άμεσα απτές και ορατές σε έναν άνθρωπο που θέλει να καλείται επαγγελματίας(...)
- 5/11 Ανεπάρκεια της ηγεσίας να ενημερώνει έγκαιρα, έγκυρα και επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για επικείμενα επιμορφωτικά προγράμματα.
- 4/11 Ανυπαρξία κινήτρων που να κινητοποιούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.
- 3/11 Η απουσία κινήτρων από την πολιτεία σε αντίθεση με την έντονη παρουσία εσωτερικών κινήτρων οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων φορέων αποδομώντας έτσι το ατομικό βαλάντιο, ενισχύοντας διάφορους φορείς και εξασθενίζοντας ουσιαστικά την προοπτική βελτίωσης του κρατικού επιμορφωτικού θεσμού. Σ7: (...) *το εκμεταλλεύονται κάποιοι φορείς, Πανεπιστήμια ιδρύματα και τα λοιπά να κερδίζουν χρήματα! Πολλοί μιλάνε ότι έχει στηθεί μια βιομηχανία πίσω από τις επιμορφώσεις, τα προγράμματα και όλα αυτά! (...)*
- 2/11 Το θεσμικό πλαίσιο αποδεικνύεται αδύναμο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην πράξη μετά το τέλος ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Σ8: *Στην πράξη διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί και θέλησαν να κάνουν κάποιες εφαρμογές στην καθημερινή πράξη δεν είχαν τεχνική υποστήριξη, παιδαγωγική υποστήριξη πολλές φορές διοικητική υποστήριξη οπότε κάποια στιγμή σε αρκετούς όσο ισχυρά και αν ήταν τα αρχικά εσωτερικά κίνητρα απενεργοποιούνταν από την αδυναμία του συνολικού πλαισίου να τους υποστηρίξει οπότε σταματούσαν και τις εφαρμογές και τις προσπάθειες*

4.1.4 Άλλες δυσκολίες ή εμπόδια που σχετίζονται με τον δάσκαλο

- 7/11 υπογράμμισαν ότι η επιμόρφωση πρέπει να συνδυάζεται με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Σ10: *Παλιότερα η επιμόρφωση είχε απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Κάτι έπαιρνε ο εκπαιδευτικός από αυτό εντάξει; Αφοσιωνόταν εντελώς στην επιμόρφωση.*
- 4/11 αναφέρθηκαν στην αίσθηση ανικανοποίητου που έχει αφήσει στον εκπαιδευτικό η μέχρι τώρα επιμορφωτική διαδικασία και στην έλλειψη εμπιστοσύνης στον επιμορφωτικό

θεσμό γενικότερα.Σ7: : *Εεε...Θεωρώ ότι...να πω...ότι δεν εμπιστεύεται την Πολιτεία. Από ΙΕΠ, Υπουργείο...Επειδή υπάρχει ένα κακό προηγούμενο*

Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες τοποθετήσεις που αφορούσαν τη νοοτροπία εκπαιδευτικών που αντιστέκονται στην αλλαγή αλλά και την ανάγκη να γίνουν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς τα νέα μοντέλα επιμόρφωσης.

4.2 Σε σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο

4.2.1 Δυσκολίες αναφορικά με την μορφή επιμόρφωσης

Κατά αναλογία των αναγκών που προκύπτουν, έχουν δημιουργηθεί και αξιοποιηθεί και πολλές μορφές επιμόρφωσης.

- Οι 6/11 εστίασαν στα εμπόδια που εγείρονται από τη διάσταση του χρόνου με βάση είτε τη διάρκεια είτε την περιοδικότητα είτε τον χρόνο διεξαγωγής, τονίζοντας ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται σε χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός θα αποδεσμεύεται από τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Σ6: *Ο χρόνος είναι ένα πρόβλημα. Σ7: (...) στις απογευματινές ώρες δεν έχει συμμετοχή Σ1: ...ο χρόνος που είναι πολύ περιορισμένος. Σ9: (...)Δεν μπορούσαμε να καλύψουμε όλα τα θέματα σε πρωινή βάση με δύο ημέρες τον χρόνο.*

- 2/11 εστίασαν σε προβλήματα που επιφέρει η χρήση της εξΑΕ τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους επιμορφωτές. Σ8: *Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν όταν κάναμε επιμορφώσεις εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως.*

- 2/11 αναφέρθηκαν στον ιδιαίτερο χαρακτήρα και την ευελιξία που πρέπει να έχει η μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων Σ11: *(...) Αν ένα κομμάτι της επιμόρφωσης δεν είναι εύλεκτο δεν θα έχει το αντίστοιχο κομμάτι της αποδοχής από τους αποδέκτες.*

- Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες τοποθετήσεις όπως η δυσκολία που ενέχει ένα μικτό πρόγραμμα (δια ζώσης και εξΑΕ) σε πολυάριθμη ομάδα εκπαιδευόμενων και την οικονομική επιβάρυνση που συνοδεύει τις μετακινήσεις στα δια ζώσης προγράμματα. Σ7: *στο τεχνικό κομμάτι πώς θα οργανώσεις την επιμόρφωση, αν έχεις μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών ένιωσα ότι δεν έγινε ακριβώς όπως έπρεπε να γίνει(...). Σ5: είναι δύσκολο να κάνουμε κάποιες επιμορφώσεις, γιατί μας πιέζει το οικονομικό π.χ. στις μετακινήσεις.*

4.2.2 Δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της επιμόρφωσης

- 4/11 αναφέρθηκαν στον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για επιμόρφωση και στο ζήτημα αποτελεσματικής διαχείρισής του, που πολλές φορές συνεπάγεται εκπτώσεις στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σ1: *Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου (...)Άρα περιορίζεσαι σε αυτό τον λίγο χρόνο που έχεις με ό,τι αυτό συνεπάγεται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Σ2: πιστεύω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που υπάρχει είναι ο χρόνος και πώς θα τον διαθέσεις.*

Σ4: (...) Άρα το πρώτο πρόγραμμα πρόβλημα που έχεις να αντιμετωπίσεις είναι ο χρόνος. Θα το κάνω την πρωινή ώρα; μόνο δύο φορές το χρόνο (...) Αυτός δεν είναι επαρκής χρόνος... βέβαια θα είναι αποσπασματικό και κάτι πάρα πολύ λίγο. Λοιπόν αν το πας σε απογευματινή ώρα είσαι ώρα εκτός διδακτικού ωραρίου(...)

- 3/11 δυσκολεύτηκαν στην επιλογή του κατάλληλου χώρου. Σ11: Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με χώρους, εξοπλισμό, υποδομές.

- 3/11 αναφέρονται στους περιορισμούς που ανακύπτουν από την ελλιπή χρηματοδότηση στον τομέα της επιμόρφωσης Σ4: (...) Η οικονομική διαχείριση (...) είναι ένα επιπλέον εμπόδιο Σ5: (...) δεν προβλέπεται επαρκές ποσό για να κάνεις μία ποιοτική επιμόρφωση (...) δεν έχουμε χρήματα για υλικό δηλαδή εννοώ ακόμη και για χαρτί για φακέλους για βασικά πράγματα. Σ6: (...) διότι δεν έχουμε την οικονομική ευελιξία και ευχέρεια ... Το οικονομικό κομμάτι είναι αυτό που μας τραβάει πίσω (...) Βέβαια υπάρχουν δομές... αλλά είναι περιζήτητες. (...)

- 3/11 επισήμαναν τη δυσκολία εύρεσης και αξιοποίησης εξειδικευμένων επιστημόνων ως επιμορφωτές. Σ1: Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με (...) το να βρούμε επιμορφωτές. Εδώ στην περιοχή μας δεν υπάρχουν παιδαγωγικές σχολές, ώστε να έχουμε δυνατότητα επιλογής και συχνής αλληλεπίδρασης με ένα πανεπιστήμιο και αναγκάζομαστε να φέρνουμε επιμορφωτές από άλλες μακρινές αποστάσεις με ότι αυτό συνεπάγεται. (...). Σ5: Γενικά δεν έχουμε και εμείς εξειδικευτεί σε συγκεκριμένες θεματικές, οπότε θα πρέπει να στηριχτούμε σε κάποιους που είναι πιο εξειδικευμένοι.

- Επιπλέον υπήρξαν πολλές μεμονωμένες τοποθετήσεις αναφορικά με: τον αριθμό επιμορφούμενων, Σ2: π.χ. ο όγκος της δουλειάς που μπορεί να προκύψει από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων αιφνιδιαστικών παραγόντων Σ3: (...) εμείς είχαμε σχεδιάσει την τελευταία επιμόρφωση, η οποία με την έναρξη της πανδημίας αναβλήθηκε μία μέρα πριν γίνει, έλλειψη των απαραίτητων εργαλείων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ελλιπή επιμόρφωση των Συντονιστών και ανεπαρκή ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις Σ5: Θέλουμε να κάνουμε τις επιμορφώσεις με βάση τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και για να τις κάνουμε θα πρέπει και εμείς να είμαστε επιμορφωμένοι (...) να είσαι μέσα στα καινούργια στις καινούργιες εξελίξεις (...), νοοτροπία των δασκάλων για επιμόρφωση Σ4: (...) Συνήθως είναι οι αντιρρησίες συνάδελφοι, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν είναι κακοπροαίρετοι αλλά μπορεί να δυναμιτίσουν μία κατάσταση ή να φέρουν εντάσεις δυσκολία στόχευσης και συμπύκνωσης της θεωρίας και συνδυασμό του θεωρητικού με το βιωματικό, ανεπαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην πρακτική εφαρμογή Σ7: (...) Υπάρχει πάρα πολλή θεωρία την οποία πρέπει να τη συμπυκνώσεις να την κάνεις πολύ στοχευμένη με βάση τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας στόχου που έχεις... ώστε να μην χάσεις και σε επιστημονικότητα αλλά και να πετύχεις αυτό που θέλεις. Και πάλι δεν ξέρεις σίγουρα ότι το πετυχαίνεις, έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στον εκπαιδευτικό Σ10: (...) Δεν μπαίνουν στη θέση του εκπαιδευτικού το τι μπορεί να θέλει ο εκπαιδευτικός και ανεπαρκές παραγόμενο υλικό. ... Σ11: Οι δυσκολίες εντάσσονται στο παραγόμενο υλικό που θα δοθεί από τον επιμορφωτή στους εκπαιδευτικούς ως μία βάση για να παράξουν το δικό τους υλικό.

4.2.3 Προβλήματα από τον επιμορφωτή

Καθολική εκτίμηση ήταν ότι ο ρόλος του επιμορφωτή ενδέχεται να εγείρει εμπόδια.

- 6/11 δίνουν βαρύτητα στην ουσιαστική επικοινωνιακή δεξιότητα του επιμορφωτή που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος με διάλογο και δημιουργική ανταλλαγή απόψεων αλλά και στη γόνιμη διεύθυνση συγκρούσεων. Σ1: *Μια επιπλέον δυσκολία είναι όταν ο ίδιος δεν διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εμπλέκει τους επιμορφούμενους να είναι ενεργοί ακροατές και να καταθέτουν την εμπειρία τους.* Σ3: *πρέπει να είναι έτοιμος να αποφορτίσει οποιαδήποτε κατάσταση πάει να γίνει έντονη(...).* Σ4: *(...) όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί συγκρουσιακές καταστάσεις.* Σ8: *(...) Το πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι αν ο επιμορφωτής δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στη διαχείριση της ομάδας...*
- 6/11 πιστεύουν ότι ο επιμορφωτής οφείλει να σέβεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους. Πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες τους, τα χαρακτηριστικά τους αλλά και τους ρυθμούς με τους οποίους εργάζονται. Σ2: *(...) επιμορφωτές με τους οποίους έχουμε συνεργαστεί πολλές φορές, δεν μπορούν να πιάσουν τον παλμό των επιμορφούμενων.* Σ3: *(...) Δηλαδή πρέπει να έχει δεξιότητες ενσυναίσθησης.* Σ10: *Το πρόβλημα με τον επιμορφωτή είναι να καταλάβει ο ίδιος ότι έχει συναδέλφους απέναντί του.*
- 4 /11 υποστηρίζουν ότι δημιουργούνται προβλήματα από τον επιμορφωτή, όταν δε λειτουργεί ευέλικτα εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι απαραίτητες για να θέτουν σε λειτουργία την ενεργητική εμπλοκή του επιμορφούμενου. Σ7: *Προβλήματα μπορούν να δημιουργηθούν μόνο αν ο επιμορφωτής είναι και αυτός παραδοσιακός στις μεθόδους που χρησιμοποιεί.* Σ11: *Καταρχήν μπορεί κάποιος να είναι απλά διεκπεραιωτικός.*
- 3/11 εκτιμούν ότι οφείλει να προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των ενοτήτων της επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της επιμορφωτικής ομάδας. Σ2: *(...) Από την άλλη μεριά είναι το περιεχόμενο που διδάσκει, δηλαδή αυτό που θέλει να δώσει(...)*
- 2/11 αναφέρονται σε ανεπάρκεια του θεσμικού πλαισίου στην επιλογή επιμορφωτών. Σ8: *(...) Θεωρώ όμως ότι το θεσμικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο, ώστε η επιλογή των επιμορφωτών να εξασφαλίζει, ότι επιλέγονται οι καλύτεροι που θα μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα που θα αναλαμβάνουν.* Σ11: *(...) θα πρέπει ουσιαστικά να μετεξελιχθεί ένα συγκεκριμένο μητρώο επιμορφωτών*
- 2/11 εστίασαν σε προβλήματα που δημιουργούνται από ελλείψεις γνώσεις επιμορφωτών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σ9: *(...) Ο επιμορφωτής θα πρέπει να έχει γνώσεις αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ως ενήλικες επαγγελματίες, να γνωρίζει από επιμόρφωση ενηλίκων άρα να τους αντιμετωπίζει ανάλογα.*
- 1/11 κάνει λόγο για επιμορφωτή με αυτογνωσία και διάθεση αυτοκριτικής.

4.2.4 Άλλες δυσλειτουργίες σχετικά με το οργανωτικό πλαίσιο

Πρόκειται για ερώτηση σύνοψης της κατηγορίας των αδυναμιών που έχουν σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο. Πρόθεση ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν απόψεις τους που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακουστούν και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα μέσα από τις ερωτήσεις.

- 3/11 επισήμαναν την απουσία κεντρικού επιμορφωτικού σχεδιασμού. Σ3: *Θα έπρεπε να υπάρχει ένας καθολικός κεντρικός σχεδιασμός και να διακτινώνεται στα περιφερειακά όργανα (...).* Σ8: *Εκείνο που θα έλεγα είναι η δόμηση ενός συνολικού πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με κάποιες σταθερές και κάποια περιοδική επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.*
- 2/11 αναφέρθηκαν στην ανεπαρκή οικονομική υποστήριξη που επιδρά αρνητικά σε εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές, διοργανωτές και γενικά στον επιμορφωτικό θεσμό. Σ9: (...) *Η οικονομική αδυναμία που αντιμετωπίζουν και οι διοργανωτές της επιμόρφωσης και οι επιμορφούμενοι.*
- 2/11 εκτιμούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δε λειτουργεί οργανωμένα, αποτελεσματικά και με συνέπεια. Σ1: (...) *τα εθνικά επιμορφωτικά προγράμματα δεν αξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα.*
- 2/11 αναφέρθηκαν στην αποσπασματικότητα που μειώνει την ποιότητα της επιμόρφωσης Σ4: (...) *τα εθνικά επιμορφωτικά προγράμματα (...)είναι αποσπασματικά (...).*
- Το ψηφιδωτό των αδυναμιών στο οργανωτικό πλαίσιο ολοκληρώθηκε με μεμονωμένες τοποθετήσεις αναφορικά με: ελλιπή επιμόρφωση στις ΤΠΕ, απουσία επιμορφωτικών αδειών, έλλειψη διορατικότητας του επιμορφωτικού θεσμού Σ9: *Δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα 3ημερο 5ημερο σεμινάριο και να απέχουν από την εργασία τους.* Σ10: (...) *Απλά αυτό που πρέπει να βελτιωθεί είναι ότι η επιμόρφωση πρέπει να προβλέπει έγκαιρα τα θέματα(...)να πάει πιο μπροστά από τις εξελίξεις(...).*

4.3 Σε σχέση με αιφνιδιαστικές καταστάσεις

4.3.1 Προβλήματα από την οικονομική κρίση

Η οικονομική κρίση έχει προκαλέσει τεράστιες ανακατατάξεις με τη βίαιη αλλαγή που τη συνόδευε και που αποτυπώθηκε όχι μόνο στο βιοτικό επίπεδο των μελών της ελληνικής κοινωνίας αλλά και στα οικονομικά μεγέθη που σχετίζονται με την επιμόρφωση και την εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο και πριν την κρίση τα ποσά του δημοσίου που δίνονταν για την επιμόρφωση παρουσίαζαν προβληματική εικόνα συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα μεγέθη κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- 6/ 11 πιστεύουν ότι οι οικονομικές δυσκολίες λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόσκληση επιμορφωτών, στη συμμετοχή σε επί πληρωμή επιμορφωτικά προγράμματα και επιφέρουν

μικρότερα κονδύλια και κατά συνέπεια πτώση της ποιότητας. Σ1: Γενικότερα εντείνεται αυτό επειδή η περιφέρειά μας δεν έχει κάποιο Πανεπιστήμιο κοντά, από όπου θα μπορούσαμε εύκολα και ανέξοδα να προσκαλούμε επιμορφωτές, εκεί έχουμε μία πρόσθετη δυσκολία λόγω της οικονομικής κρίσης. Σ4: επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία με άλλες οικονομικές συνθήκες θα μπορούσαν πολλοί περισσότεροι συνάδελφοί να τα παρακολουθήσουν επί πληρωμή τώρα δεν μπορούν. Σ8: (...) Νομίζω ότι γίνονται λιγότερες επιμορφώσεις (...)

- 4/11 επικεντρώνονται στην απογοήτευση και τα αρνητικά συναισθήματα που πολλαπλασίασε η κρίση και στις επιπτώσεις που επέφεραν στην επιμόρφωση. Έτσι καταγράφηκε άρνηση ή ανασταλτικά συναισθήματα συμμετοχής, αλλά και ανάγκη ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων. Σ2:(...) η οικονομική κρίση έφερε και μία γενικότερη κατάρθεια και απογοήτευση σε όλο τον κόσμο. Αυτό το κομμάτι λοιπόν είναι πολύ δύσκολο ψυχολογικά να το διαχειριστεί και ο εκπαιδευτικός. Σ6: Έχει εντείνει πολύ περισσότερο τη ζωή εκπαιδευτικών και παιδιών Σ7: (...)όλη αυτή η οικονομική κρίση λειτουργεί ανασταλτικά και στην ψυχολογία τους

- Ωστόσο 3/11 εκτιμούν ότι ανέκαθεν ο θεσμός της επιμόρφωσης ήταν υποχρηματοδοτούμενος και η επιμόρφωση εξαρτιόταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σ9: (...)Τις δυσκολίες τις αντιμετωπίζαμε και πριν.. Οι εκπαιδευτικοί και πριν έκαναν από μόνοι τους πέρα από τις ελάχιστες επιμορφωτικές ημερίδες για να επιμορφωθούν να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους με δικά τους έξοδα και συνεχίζουν να το κάνουν τώρα και μπράβο τους. Σ10: η επιμόρφωση είναι ένα θέμα διαρκώς στην Ελλάδα, ένα από τα προβλήματα (...)

4.3.2 Αδυναμίες που επέφερε η πανδημία του Covid-19

Ο επιμορφωτικός θεσμός ήρθε αντιμέτωπος με την πρωτοφανή κατάσταση της πανδημίας που επέφερε αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και εφαρμογή τακτικών της εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί, αν και στην πλειονότητά τους ήταν επιμορφωμένοι στις ΤΠΕ, ανέφεραν ότι χρειάζονται εξειδικευμένη επιμόρφωση για να καταφέρουν να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου μοντέλου εκπαίδευσης.

- Στην πλειονότητά τους 8/11 αναφέρθηκαν σε τεχνολογικές δυσκολίες και αδυναμίες που έχουν σχέση με ελλείψεις στον ψηφιακό εξοπλισμό, δυσκολίες στη σύνδεση αλλά και συνολικά στην ανεπάρκεια του εθνικού δικτύου για την κάλυψη των απαιτήσεων ενός υπερβολικά μεγάλου αριθμού συνδέσεων. Σ1: Θα ήθελα επιπλέον να συμπληρώσω: την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού εκπαιδευτικών και κυρίως μαθητών. Τις δυσκολίες σύνδεσης, καθώς και τα δίκτυα, το εθνικό δίκτυο ήταν ανέτοιμο για τόσο μεγάλο όγκο συνδέσεων και (...) δυσκολίες σύνδεσης ή χαμηλής ταχύτητας ή και απουσία δικτύου (...) Σ2: (...) ότι αυτή τη στιγμή έχουμε τεχνολογικά μέσα τα οποία εξαρτώνται πολλές φορές από την ποιότητα του δικτύου από τον τρόπο που κάθε μαθητής μπορεί να μπαίνει. Σ6: Κυρίως οι δυσκολίες ήτανε πάνω στο τεχνολογικό κομμάτι και στην υποστήριξη των σχολείων με υπολογιστές και με το διαδίκτυο. Σ9: (...)δεν ρωτούσαμε κανέναν εκπαιδευτικό ούτε αν έχει υπολογιστή στο σπίτι του ούτε αν έχει δύο ή τέσσερα παιδιά στο σπίτι του ούτε αν έχει τη δυνατότητα σύνδεσης(...).

- 6/11 κατέγραψαν ουσιαστικές ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων στην εξΑΕ, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον επιμορφωτικό μηχανισμό που αποδείχτηκε αδύναμος να ανταπεξέρθει στην αιφνιδιαστική πραγματικότητα που δημιούργησε η πανδημία. Σ1: *Έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και όλου του επιμορφωτικού μηχανισμού και των υποστηρικτικών δομών(...)* Σ4: *(...) πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες με αποτέλεσμα να έχουμε θέμα για να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση που κάναμε εξ αποστάσεως πολύ περισσότερο να υιοθετήσουν την ιδέα αυτή για να γίνει η εξ αποστάσεως τρόπος διδασκαλίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. (...) δεν μπορεί να στείλεις ένα πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης από τη μία στιγμή στην άλλη χωρίς να έχεις εκπαιδεύσει το προσωπικό σου να κάνει αυτό το πράγμα.*
- 3/11 υποστήριξαν ότι αποδείχτηκε αναποτελεσματική αλλά και εξαιρετικά δύσκολη η επιμόρφωση αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Σ8: *...μία αποκλειστικά εξΑΕ αποδείχτηκε στην πράξη ότι έχει αρκετές αδυναμίες.*
- 1/11 επισήμανε έλλειψη έγκαιρης επιμόρφωσης των ΣΕΕ από το υπουργείο. Σ5: *Εμείς αρχικά δεν είχαμε κάποια επιμόρφωση σαν ΣΕΕ. Η επιμόρφωση από το υπουργείο, καθυστέρησε...*

4.3.3 Δυσκολίες από ομάδες πίεσης

Σε κάθε πλουραλιστική κοινωνία οι ομάδες πίεσης έχουν τον δικό τους ρόλο. Πρόκειται για οργανωμένες ομάδες που επιδιώκουν να επηρεάσουν δημόσιες πολιτικές για την προάσπιση συμφερόντων ασκώντας ενδεχομένως πίεση στην εξουσία μιας και απευθύνονται σ’ αυτήν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

- 6/11 έκαναν λόγο για την πίεση που κατά καιρούς ασκεί στην επιμορφωτική πολιτική το συνδικαλιστικό κίνημα. Σ2: *(...) συνήθως δεχόμαστε από θα έλεγα... συνδικαλιστικές προσπάθειες, δηλαδή ανθρώπων που δε βλέπουν ενδεχομένως την επιμόρφωση. Βλέπουν κάτι πίσω από αυτό.. Δημιουργούν προβλήματα πολλές φορές, μη συμμετοχής δηλαδή προβλήματα, ή αν θέλετε και απαξίωσης του δικού σου έργου.*
- 2/11 αναφέρθηκαν σε πιέσεις που υπήρξαν από Συλλόγους Γονέων.
- Περαιτέρω 1/ 11 νιώθει ότι οι ίδιοι οι ΣΕΕ και το Υπουργείο λειτουργούν πιεστικά με τις επιμορφωτικές απαιτήσεις τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Σ9: *οι πιέσεις ήταν και από την πλευρά του Υπουργείου. Κάντε αυτό! Επιμορφώστε τους εκπαιδευτικούς στην εξΑΕ, την οποία και εμείς δεν τη κατείχαμε .*

4.3.4 Προβλήματα από την απόπειρα ενσωμάτωσης καινοτομιών

Η επιμορφωτική ιστορία του τόπου μας κάνει λόγο για την υιοθέτηση ή την απόπειρα υιοθέτησης καινοτομιών από ξενόφερτες εκπαιδευτικές τακτικές αλλά και για άλλα εκπαιδευτικά δάνεια. Πρόθεση ήταν να εντοπιστούν κίνδυνοι που έχουν καταγραφεί στην επιμόρφωση από τα εγχειρήματα εισαγωγής καινοτομιών.

- 5/11 υποστηρίζουν ότι η επιμορφωτική διαδικασία δεν μπόρεσε να πείσει για τη χρησιμότητα κάποιων καινοτομιών και τα επικείμενα οφέλη τους. Προκάλεσε δυσπιστία στους εκπαιδευτικούς και συσσώρευσε απορριπτικά συναισθήματα ως και άρνηση. Σ1: (...) *Δεν πείθουν τους εκπαιδευτικούς (...) με αποτέλεσμα να είναι καχύποπτοι ή τα τελευταία χρόνια σχεδόν αδιάφοροι στην επιμορφωτική πολιτική που τυχόν συνοδεύει αυτές τις καινοτομίες. Σ8: Εκεί που πάσχει είναι ότι εισάγονται καινοτομίες και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες δεν είναι πολλές φορές κοινά αποδεκτές ώστε να υπάρχει κοινή δέσμευση από όλες τις πλευρές ότι θα την υλοποιήσουν.*
- 3/11 ισχυρίζονται ότι το πραγματικό εμπόδιο στην ενσωμάτωση καινοτομιών είναι η ίδια η επιμορφωτική πολιτική και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική με την αυστηρά συγκεντρωτική δόμησή της. Σ7: *Στο να ενσωματωθούν καινούργια πράγματα καινοτομικά εγείρει κάποιες δυσκολίες, κάποια προβλήματα, κάποιους περιορισμούς η επιμορφωτική πολιτική (...) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο μέσα στο αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα που έχουν και την ύλη που πρέπει να βγάλουν (...)*
- Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες απόψεις που κάνουν λόγο για την απουσία αυτογνωσίας στην επιμορφωτική και στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, για δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς που έχουν σχέση με την ηλικία και το φύλο, για απουσία αξιολόγησης του θεματικού περιεχομένου των επιμορφώσεων στην εισαγωγή καινοτομιών καθώς και για την ανυπαρξία κάποιου πιστοποιημένου φορέα που να δρα ενισχυτικά και υποστηρικτικά.

4.3.5 Άλλα προβλήματα, αδυναμίες ή περιορισμοί

Πρόκειται για ερώτηση σύνοψης της κατηγορίας των αδυναμιών. Πρόθεση ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν απόψεις τους που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακουστούν και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα.

- 7/11 (Σ1, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11) δεν ήθελαν να προσθέσουν κάτι περισσότερο.
 - 2/11 πιστεύουν ότι η πολυπλοκότητα και πολυσυλλεκτικότητα των επιστημών της αγωγής συνοδεύεται από επιμορφώσεις και τίτλους σπουδών που είναι θεωρητικές κι έχουν αδύναμη σύνδεση με τη διδακτική πράξη. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχουν στον χώρο των δασκάλων πολλοί μεταπτυχιακοί τίτλοι με ελάχιστη επιρροή στη βελτίωση της ποιότητας.
- Εντύπωση προκάλεσε στην ανάλυση των ευρημάτων σε αυτή την ερώτηση ότι πέντε, ενώ ουσιαστικά δεν είχαν να προσθέσουν κάτι καινούριο, θέλησαν να ακουστεί άλλη μία φορά, νομίζοντας ότι δεν έχει καταστεί σαφές με τα προλεγόμενά τους, η αρνητική επίπτωση από την απουσία κεντρικά οργανωμένου επιμορφωτικού πλαισίου.

5. Συμπεράσματα

Μπορεί ίσως κάποιος να σκεφτεί ότι το να προσεγγίζει ένας ερευνητής το θέμα της επιμόρφωσης και των αδυναμιών της είναι χάσιμο χρόνου και δεν πρόκειται να προσθέσει ή να αφαιρέσει κάτι στον πολυπαθή θεσμό, καθώς επί σειρά ετών εντοπίζονται αδυναμίες, συζητιούνται προτάσεις, δρομολογούνται λύσεις, υλοποιούνται δράσεις αλλά τα προβλήματα όχι μόνο δεν μειώνονται παρά πολλαπλασιάζονται, διαφοροποιούνται και διογκώνονται. Κάτι τέτοιο όμως θα αποτελούσε μια ηττοπαθή και αδιάφορη στάση. Ο κίνδυνος να νιώσει ο ερευνητής αμήχανος και να χαρακτηριστούν τα ευρήματά του αδιάφορα χωρίς να έχουν να προσθέσουν κάτι φρέσκο, δεν είναι λόγος να σταματήσει ο μόχθος για αποτελεσματικές αλλαγές στην επιμόρφωση. Με γνώμονα τη διάθεση να προστεθεί ένα ακόμα λιθαράκι στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας στην επιμόρφωση, ξεκίνησε η ιδέα διερεύνησής της. Τα στελέχη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και οι ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας ενέσκησαν με ενδιαφέρον σε αυτή την απόπειρα και πρόσφεραν με τη συμμετοχή τους νέα ερευνητικά δεδομένα.

Μια πληθώρα διαφορών μεταξύ των δασκάλων ως προς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τον χαρακτήρα, τη συγκρότηση της προσωπικότητας, τη συμπεριφορά, την προσωπική ιδιοσυγκρασία, τα κριτήρια και τις συνθήκες επιλογής του επαγγέλματος, τον τρόπο και την απόδοση στη διδακτική διαδικασία, τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τα κίνητρα που τους ωθούν συνθέτουν ένα περίπλοκο μωσαϊκό δυσχεραίνοντας το επιμορφωτικό έργο. Κάθε συζήτηση περί επιμόρφωσης των δασκάλων πρέπει να εκκινεί από το ερώτημα ποιον δάσκαλο έχουμε και να στοχεύει στο ποιον δάσκαλο θέλουμε. Η επιμορφωτική πολιτική καλείται να υιοθετήσει τακτικές που θα ενισχύσουν τους αναδιαμορφωμένους κοινωνικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανατέλλουσες απαιτήσεις και προσδοκίες και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού μηχανισμού.

Αρχικό στάδιο στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης αποτελεί η διαδικασία της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, μια σύνθετη διαδικασία με συνοδευόμενες δυσκολίες (Βεργίδης, Ανάγνου, Καραντζής, 2010). Τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά κύριο λόγο σχεδιάζονται οριζόντια από εθνικούς οργανισμούς όπως ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ, αφαιρώντας τη δυνατότητα από τις Περιφέρειες Εκπαίδευσης ή από τους ΣΕΕ ή ακόμα από τη σχολική μονάδα να πρωταγωνιστεί. Επιπρόσθετα με το παρόν καθεστώς αποδεικνύεται δύσκολη η διερεύνηση σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης, γιατί αντιστοιχεί ένα ευρύ πεδίο σχολείων ευθύνης σε κάθε ΣΕΕ που συνδυάζεται επιβαρυντικά με τον μικρό αριθμό επισκέψεων τον χρόνο (μόνο δύο τον χρόνο) και με την τοποθέτησή τους στην έδρα της Περιφέρειας Εκπαίδευσης, γεγονός που επιτείνει την ακώλυτη διαζώσης προσέγγιση των σχολείων ευθύνης τους. Περαιτέρω καταγράφεται δυσχέρεια των εκπαιδευτικών να δείξουν, αλλά και να εντοπίσουν τις πραγματικές ανάγκες τους, που πολλές φορές μεταφράζεται σε άρνηση συμμετοχής. Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις που κατορθώθηκε να παρακαμφθούν τα όποια εμπόδια, παρατηρήθηκε αναβολή ικανοποίησης των ευρημάτων της διερεύνησης λόγω επιταγών της εποχής.

Ο σχεδιασμός επιβάλλεται να εκπονείται με βάση τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που σχετίζονται με προβλήματα, κοινωνικο-οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες του πληθυσμού στόχου (Βεργίδης, 2008). Η συγκεντρωτική λειτουργία του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., κωλυσιεργίες διοικητικού τύπου, η απουσία οργανωμένου πλαισίου επιδρούν ανασχετικά στην άντληση των σημαντικών δεδομένων. Η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης εντός της οποίας ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες καθορίστηκε από τη σφοδρότατη οικονομική κρίση που επέφερε περαιτέρω συρρίκνωση των οικονομικών πόρων για την επιμόρφωση, ανέδειξε ανεπάρκεια στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων ειδικά των μονοθέσιων και απομακρυσμένων, έλλειψη απαραίτητων εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς αλλά και σωρεία προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, άνισες ευκαιρίες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μακριά από τα κέντρα επιμόρφωσης, η νοοτροπία εκπαιδευτικών, που δε δίνει ευκαιρία στο καινούριο να εισχωρήσει, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν και, παρόλο τη μεγάλη επιθυμία από τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση, αυτοί μοιάζουν να μην εμπιστεύονται την Πολιτεία, νιώθουν αβοήθητοι, χωρίς υποστήριξη στην πρακτική εφαρμογή και αντιπαραβάλλουν επιμόρφωση με απαλλαγή από εκπαιδευτικά καθήκοντα και όχι στον ελεύθερο χρόνο τους.

Ο χρόνος ως προς τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τον περιορισμό του αποδείχτηκε μεγάλος αντίπαλος στην επιλογή ή στην εφαρμογή κάποιας μορφής επιμόρφωσης. Οι πολυπληθείς ομάδες επιμορφούμενων, η μετακίνηση από δύσκολες ή απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές, χωρίς έξοδα μετακίνησης, χωρίς οικονομική ενίσχυση και εκτός εργασιακού ωραρίου είναι λόγοι που δυσχέραιναν τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου.

Όσο πιο προσεκτικός είναι ο σχεδιασμός τόσο λιγότερα προβλήματα παρουσιάζονται στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επειδή όμως η υπάρχουσα κατάσταση είναι ρευστή και δυναμική με συνεχείς τροποποιήσεις, καταχωρούνται επιπλέον δυσκολίες. Η διαχείριση του διαθέσιμου περιορισμένου χρόνου αποδεικνύεται πολύ δυσκολότερη στην πράξη και δυσυνδύαστη με την προσαρμογή του περιεχομένου στην επιμορφωτική ομάδα, τη συμπίκνωση της θεωρίας για την επίτευξη επιθυμητής ισορροπίας μεταξύ θεωρητικού και βιωματικού μέρους σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των επιμορφούμενων. Η κατάσταση επιδεινώνεται από αντιδραστικούς εκπαιδευτικούς, που μπορεί να επιφέρουν εντάσεις, από συνήθεια ή αμφισβητώντας τη σκοπιμότητα της επιμόρφωσης μιας και ο θεσμός έχει χάσει την πειθώ του και χαρακτηρίζεται από την απουσία ουσιαστικών εξωτερικών κινήτρων.

Κατά γενική ομολογία η επιμόρφωση επαφίεται στα ισχυρότατα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών που τους ωθούν να ακολουθούν την εξέλιξη, να εξασκούν αποδοτικά και αποτελεσματικά το λειτούργημά τους και να καλύπτονται συνειδησιακά. Η απουσία παροχής κινήτρων από την πολιτεία, με την παράλληλη απουσία κεντρικής δόμησης του επιμορφωτικού μηχανισμού συνοδεύεται από αδυναμία του θεσμικού πλαισίου να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην πράξη μετά το τέλος

ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Επιπλέον τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, επειδή δεν καλύπτονται από τα παρεχόμενα εξωτερικά, εξασθενούν ή γίνονται εκμεταλλεύσιμα από κάποιους φορείς συμβάλλοντας -δικαίως ή αδικώς – να στηθεί μια βιομηχανία πίσω από τις επιμορφώσεις με θετικά και αρνητικά επικείμενα.

Καταλυτικό ρόλο στις όποιες διεργασίες διαδραματίζει ο επιμορφωτής. Η επιστημονική ανεπάρκεια, η ένδεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η λανθασμένη αξιοποίηση του περιεχομένου σε σχέση με την ομάδα στόχο, η εσφαλμένη διαχείριση του χρόνου, μεθοδολογία που δεν προωθεί την ενεργητική συμμετοχή και που δε λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης των ενήλικων επιμορφούμενων, χωρίς συμμετοχικές και συνεργατικές τεχνικές, με απουσία ενσυναίσθησης απέναντι στον εκπαιδευτικό πιθανώς συνοδευόμενη από διεκπεραιωτική διάθεση ή από ανενδοίαστη προβολή του ρόλου του ως αυθεντία, είναι προβλήματα που δημιουργούνται από τον επιμορφωτή. Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και η ανεπάρκεια του θεσμικού πλαισίου στην επιλογή επιμορφωτών, αλλά και η αδυναμία του να ανταποκριθεί σε αιφνιδιαστικές καταστάσεις.

Η οξύτατη οικονομική κρίση που μαστίζει την ελληνική πραγματικότητα επέφερε νέα προβλήματα στον ήδη εξασθενημένο επιμορφωτικό μηχανισμό, αν και κάποιοι εκτιμούν ότι η επιμόρφωση ήταν προβληματική και πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Έτσι καταγράφηκαν λιγότερα ή επί πληρωμή επιμορφωτικά προγράμματα, μικρότερα κονδύλια για μετακινήσεις, πολυέξοδη πρόσκληση επιμορφωτών αλλά προπαντός ένταση, πίεση, αγωνία, φόβος, άγχος, απογοήτευση, δηλαδή ανασταλτική ψυχολογία για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Εκτός όμως από την υπάρχουσα οικονομική και κοινωνική κρίση ήρθε να προστεθεί κι μια πρωτόγνωρη κατάσταση, αυτή της πανδημίας του Covid-19 που δοκίμασε σκληρά τον επιμορφωτικό μηχανισμό και κατέδειξε την έλλειψη διορατικότητας και ετοιμότητάς του. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιμορφωθούν σε ασυνήθιστου τρόπου υλοποίησης προγράμματα και ωράρια, με ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες στην εξΑΕ, με τεχνολογικές αδυναμίες, με ελλείψεις ψηφιακού εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και δυσκολίες σύνδεσης. Οι ΣΕΕ ανέφεραν ότι οι ίδιοι δεν επιμορφώθηκαν έγκαιρα από το υπουργείο και εκτιμούν ότι η πανδημία δοκίμασε την προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και απέδειξε ότι δεν είχε ενσωματωθεί στην πράξη αλλά και παράλληλα έδειξε με σαφήνεια ότι είναι αναποτελεσματική και δύσκολη η επιμόρφωση μόνο εξ αποστάσεως καθώς το κύριο βάρος της επιμόρφωσης μεταφέρεται και πάλι στον εκπαιδευτικό.

Η επιμόρφωση για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις του μέλλοντος πρέπει να παρακάμψει αρκετούς σκοπέλους. Πρώτα απ’ όλα όμως πρέπει να βρει τους τρόπους να πηγαίνει μπροστά από τις εξελίξεις. Να μαθαίνει στους εκπαιδευτικούς εκείνα που ούτε καν υποσιάζονται ότι τα αγνοούν. Να τους δείχνει πού να κοιτάζουν, αλλά χωρίς να τους λέει τι να δουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα –Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπ/κή Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Β΄, σελ.102-103. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σελ. 11. Θεσσαλονίκη: Art of text
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Συμβουλευτική Υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. (σελ.187-230). Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Τόμος Β΄, Πάτρα : ΕΑΠ.
- Αραβανής, Μ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Βεργίδης, Δ. (2008). Διεξαγωγή ερευνών αξιολόγησης: Ερευνητικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές. Στο Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α., *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). *«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του Προγράμματος Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γούπου, Δ. (2012). *Το έργο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων από τη σκοπιά των επιμορφωτών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Chiappano, N & Vandavelde (1994). «ΥΠΕΠΘ: Μελέτη για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ.. Πρόγραμμα της Unesco, Γενάρης 1988». Στο: Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκη &

Τσολάκης (συλλογικό), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT, σελ..55-133.

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

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση-Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (5^η έκδοση) (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. μτφ. Βακάκη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ.

Δασαργύρη, Χ. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κλάδου Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Στερεάς Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραλής, Α., Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο στις 10-12-2020 https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf

Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη* 3: 257-273. Ανακτήθηκε 10-2-2021 από: http://journal.primedu.uoa.gr/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf

Κουλουμπαρίτη, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια- σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.

Κουτσελίνη, Μ. (2011). Συμμετοχική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. (σελ. 93-135). Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Τόμος Β΄, Πάτρα : ΕΑΠ.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19. Ανακτήθηκε στις 20-11-2016 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8/>

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Διαπιστώσεις και προτάσεις. Φιλολογος*, (64), 84-97.

- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο: Γ. Μπαγάκης «*Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*». Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά διημερίδας για την Εκπαίδευση και την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 17-2-2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Νταλάκου, Β. – Βασιλικού, Κ.). Δεύτερη έκδοση, Αθήνα : Εκδ. Gutenberg
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Παπαδοπούλου, Μ. – Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ., (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5 (1), 104-126. Ανακτήθηκε στις 12-1-2021, από: <https://www.researchgate.net/publication/316275056>
- Σοφού, Ε., & Διεωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82. Ανακτήθηκε 12-1-2021 από: <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>
- Ταρατόρη, Ε.(2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31– 46 Ανακτημένο τις 20-11-2021 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/PAIDAGWGIKH_EPITHEORHSH_Teuxos69-2020_17x24cm_192selides_TELIKH_DIORTHOSH.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century, *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54. DOI: 10.1080/13674589700200002
- Eurydice (1995). *In Service-Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391 DOI:10.1080/135406002100000512
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου, και το καθιστούν οργανισμό μάθησης

The factors that contribute to the improvement of the quality and efficiency of the modern school establishing it as a learning organisation

Τασία Ρισβά, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 06, M.Ed., ri_ta@sch.gr

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ, galexand72@gmail.com

Tasia Risva, Primary School teacher of English, M.Ed., ri_ta@sch.gr

Georgios Alexandropoulos, Professor Advisor, Hellenic Open University, galexand72@gmail.com

Abstract: In the modern era of technological development and rapid change, the school is called upon to meet new needs and requirements for increased quality of the educational work provided. Education theorists and international organizations consider it imperative to turn it into a learning organization, something that increasingly concerns teachers themselves. The present work is a qualitative research, which through semi-structured interviews attempted to record the perceptions of members of the primary education staff of the Florina regional unit regarding the factors that contribute to the quality upgrade, efficiency, and transformation of the school, in a dying organism. The twenty participants were asked to identify the characteristics of a learning organization, to assess the feasibility of the aforementioned transformation, but also to submit their proposals for a quality school. The conclusions record the certainty of the teachers in the sample about the need to form learning organizations. The most important factors for the success of the project are the substantial support from the state, the abolition of bureaucracy, effective leadership, the development of a culture of cooperation and the positive attitude of all involved.

Keywords: Learning organization, primary education, teachers' perceptions, learning school

Περίληψη: Στη σύγχρονη εποχή, της τεχνολογικής εξέλιξης και των ραγδαίων αλλαγών, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες και στις απαιτήσεις για αυξημένη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης και διεθνείς οργανισμοί θεωρούν επιβεβλημένη τη μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης, κάτι που απασχολεί όλο και περισσότερο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εργασία είναι μία ποιοτική έρευνα, η οποία μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιχείρησε να καταγράψει τις αντιλήψεις μελών του προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Φλώρινας σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση, την αποτελεσματικότητα, καθώς και τη μετατροπή του σχολείου σε μαθαίνοντα οργανισμό. Οι είκοσι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης, να εκτιμήσουν το εφικτό του προαναφερόμενου μετασχηματισμού,

αλλά και να καταθέσουν τις προτάσεις τους για ένα ποιοτικό μανθάνον σχολείο. Στα συμπεράσματα καταγράφεται η βεβαιότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος για την ανάγκη διαμόρφωσης οργανισμών μάθησης. Ως σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχία του εγχειρήματος θεωρούνται η ουσιαστική στήριξη από την πολιτεία, η κατάργηση της γραφειοκρατίας, η αποτελεσματική ηγεσία, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και η θετική στάση όλων των εμπλεκομένων.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μανθάνον σχολείο

► Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, της τεχνολογικής εξέλιξης και του προβληματισμού σχετικά με τη διαχείριση της δυναμικής διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες και να προσαρμοστεί στις αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, οφείλει να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης και να δρα αποτελεσματικά, προσαρμοζόμενο στις εκάστοτε συνθήκες, αξιοποιώντας τους πόρους που διαθέτει. Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η επανεκτίμηση εκπαιδευτικών πρακτικών και στόχων, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα του παιδαγωγικού έργου (OECD, 2016).

Αφετηρία της συζήτησης για την αναγκαιότητα της μετατροπής των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης αποτέλεσε η επιστημονική έρευνα του Peter Senge και των συνεργατών του. Στο βιβλίο του «*The Fifth Discipline*», που δημοσιεύτηκε το 1990, περιγράφει τη σημασία της μάθησης εντός των οργανισμών και την αξία της λειτουργίας τους ως κοινότητες, όπου όλοι (θα) νιώθουν την ηθική δέσμευση ενός κοινά συμφωνημένου οράματος. Σύμφωνα με τον προαναφερόμενο συγγραφέα, η βιωσιμότητα ενός σχολείου σε ένα ασταθές περιβάλλον κρίνεται από τη δυνατότητά του να λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός. Συνεπώς, δεν μπορεί να μένει αδρανές σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Αντίθετα, οφείλει να προωθεί αλλαγές, να καινοτομεί, να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (OECD, 2016). Οι ίδιοι οι άνθρωποι του πρέπει να το «δουν» ως οργανισμό μάθησης, που απαντά στις σύγχρονες προκλήσεις με ευελιξία. Επιπρόσθετα, αρκετοί διεθνείς οργανισμοί, εκπαιδευτικοί φορείς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης διατείνουν ότι απαιτείται αλλαγή στις ιδέες και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε οι μαθητές να εφοδιάζονται με τις απαραίτητες αρχές και προσόντα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε ένα ρευστό κοινωνικό περιβάλλον (Kools & Stoll, 2017).

Πρόσφατες έρευνες, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που έχουν ενσωματώσει στις λειτουργίες τους χαρακτηριστικά μανθανόντων οργανισμών είναι πιο αποτελεσματικά (Silins κ.συν., 2002· Tichnor-Wagner κ. συν., 2016). Ταυτόχρονα, έχουν ενδυναμώσει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα (ατομική, ομαδική, οργανωσιακή) (Retna & Ng P.T., 2016). Αποτελούν συστήματα ανοιχτά στην κοινωνία, που ενθαρρύνουν τον διάλογο και την ανταλλαγή πληροφοριών.

► Οργανισμός μάθησης και σχολείο

Η έννοια του οργανισμού μάθησης αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας της διοίκησης και αρχικά διατυπώθηκε από τους Argyris και Schön το 1978 (όπ. αναφ. στο Ξαφάκος, 2016). Ο Senge (1990), στη συνέχεια, όρισε ως οργανισμούς μάθησης αυτούς που τα μέλη τους επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτουν, που υιοθετούν μια κουλτούρα συνεχούς προσπάθειας, καινοτομίας και συλλογικής φιλοδοξίας. Η *συλλογική μάθηση*, στην οποία αναφέρεται ο συγκεκριμένος συγγραφέας, είναι η πρώτη από πέντε αλληλοσχετιζόμενες αρχές που καθορίζουν τη λειτουργικότητα, και τελικά τη βιωσιμότητα, ενός οργανισμού. Οι υπόλοιπες τέσσερις αφορούν: *το κοινό όραμα*, *τα νοητικά μοντέλα* (τις νοητικές αρχές που επιδρούν στη συμπεριφορά και στη μάθηση), *την προσωπική μαεστρία* (που σχετίζεται με την αυτογνωσία) και *τη συστημική σκέψη* (την οργανική αντίληψη, δηλαδή, των επιμέρους μερών που επιδρούν σε μία σημαντική αλλαγή του «όλου») (Senge, 1990).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια του οργανισμού μάθησης βρίσκει εφαρμογή και στην εκπαίδευση, αφού το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία και προσπαθεί να απαντήσει σε νέες κοινωνικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς που μαθαίνουν, καθώς και η καλλιέργεια ανάλογης κουλτούρας (Marsick & Watkins, 2003· Yang κ. συν., 2004· Watkins & Kim, 2018), θεωρείται σήμερα περισσότερο επιτακτική από ποτέ άλλοτε (European Commission, 2018· OECD, 2018a).

Σε μελέτη που παρουσίασε ο ΟΟΣΑ (2016), ως οργανισμός μάθησης θεωρείται κάθε δομή στην οποία όχι μόνο αναπτύσσεται μία κουλτούρα μάθησης, αλλά και οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι αρχές των μελών της υπηρετούν αυτή τη συνεχή διαδικασία. Μάλιστα, γίνεται αναφορά σε επτά παράγοντες που δομούν το ιδεώδες σχολείο, τις σχέσεις που αυτό διαμορφώνει με το περιβάλλον του και τις διαδικασίες που σταδιακά το μετατρέπουν σε οργανισμό μάθησης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (OECD , 2016, σ. 1)

Ερευνώντας τους παράγοντες που καθιστούν το σύγχρονο σχολείο αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης, η Πασιαρδή (2001, σ. 22) συμπεραίνει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα καθορίζεται από παράγοντες όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, η διδακτική διαδικασία καθαυτή, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του οργανισμού, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων, η σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με τους οικείους των παιδιών και η εξασφάλιση επαρκών πόρων προκειμένου να καλυφθούν όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο ΟΟΣΑ (2018), καθώς και ερευνητές από τον ελληνικό και τον διεθνή χώρο, υπογραμμίζουν την έννοια του μαθησιακού οργανισμού, αναδεικνύοντάς τη σε σημαντικό θέμα για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης. Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν ότι η δραστηριοποίηση με όρους οργανισμού μάθησης είναι απαραίτητη για κάθε οργανισμό, ακόμη κι όταν παρατηρείται προβληματικό πλαίσιο λειτουργίας (Mullen & Sullivan, 2002· Lee, 2006· Moloi, 2010).

Στην πλειονότητα των σχετικών μελετών τονίζεται η σημασία του κοινού οράματος, η αξία της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και της ύπαρξης κλίματος συνεργασίας. Επιπλέον,

επισημαίνεται η αναγκαιότητα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τη βαρύτητα του ρόλου τους στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης, όπου ο πειραματισμός και η καινοτομία αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδασκαλίας (Mullen & Sullivan, 2002· Silins et al., 2002· Giles & Hargreaves, 2006· Celep et al., 2011· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

Ακόμη, έμφαση δίνεται στην αξία της ατομικής και ομαδικής μάθησης, μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, ως απαραίτητο στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής (Zederayko, 2000· Moloï, 2010· Jokic et. al., 2012· Κανατά κ. συν., 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018· Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η σταθερότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαρκής επιμόρφωση των μελών μιας σχολικής μονάδας συντελεί στον μετασχηματισμό της σε οργανισμό μάθησης (McLaughlin & Talbert, 1993· Zederayko, 2000· Silins et al., 2002· Moloï, 2010· Celep et al., 2011· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018· Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Άλλοι αναφέρονται στην αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της αυτο-αξιολόγησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β) ή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Εκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη, 2020).

Επίσης, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται οι ευέλικτες οργανωσιακές δομές, οι οποίες υποστηρίζουν τη μεταφορά και διαχείριση της γνώσης και τη δημιουργία συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας (Song κ. συν., 2008· Watkins & Kim, 2018). Οι προαναφερόμενες δομές ενισχύουν τον πειραματισμό, τη συμμετοχικότητα και τον διάλογο, την παροχή του απαραίτητου χώρου και χρόνου για ανατροφοδότηση, την αποδοχή των λαθών και της διαφορετικότητας (Örtenbland, 2004). Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε μαθητικό δεν είναι το τέλος ή το αποτέλεσμα μιας πανομοιότυπης για κάθε περίπτωση ή προσχεδιασμένης σε κάθε λεπτομέρεια οργανωσιακής στρατηγικής (Watkins & Marsick, 1999). Αποτελεί μία διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού. Κατά τη διάρκειά της εναρμονίζονται οι ατομικές και οι ομαδικές δράσεις με τις στρατηγικές και τις δομές του οργανισμού, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό, όχι μόνο τη μάθηση που συντελείται μέσα στον οργανισμό, αλλά το σύνολο των οργανωσιακών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων. Με πιο απλά λόγια, κάθε οργανισμός πρέπει να σχεδιάσει και να ακολουθήσει τον δικό του «δρόμο».

Αρκετές μελέτες εστιάζουν στη σχολική ηγεσία. Ο ρόλος του ηγέτη στην πορεία προς τον μετασχηματισμό του σχολείου θεωρείται σημαντικός, αφού αποτελεί ο ίδιος πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη συνεχή μάθηση και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Silins κ. συν., 2002· Lee, 2006· Celep, et al., 2011· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018). Επίσης, είναι αυτός που θα μεταφράσει το όραμα σε συγκεκριμένα βήματα / δράσεις και θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, όπου όλα τα μέλη θα συμμετέχουν ισότιμα στις οργανωσιακές λειτουργίες (Kools & Stoll, 2016). Υιοθετεί διαφορετικές, καινοτόμες ή, ακόμη, και «αιρετικές» προσεγγίσεις, θέτει καινούριες προτεραιότητες σε σχέση με τις υπάρχουσες και επικροτεί / επιβραβεύει την αλλαγή, επιδεικνύοντας πάθος και φαντασία (Middlewood κ. συν., 2005).

Έχουμε αρκετές καταγραφές όσον αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες στη δημιουργία μανθανόντων εκπαιδευτικών οργανισμών. Πιο συγκεκριμένα, ο Lee (2006) θεωρεί την άσκηση συγκεντρωτικής διοίκησης και την επισφάλεια της εργασίας των εκπαιδευτικών σημαντικά εμπόδια για τη δημιουργία οργανισμού μάθησης σε ένα σχολείο. Αρκετές ελληνικές έρευνες επικεντρώνονται στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη γραφειοκρατία και τη συγκεντρωτική διοίκηση (Νικολάου, 2019· Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη, 2020). Οι Jokic και συν. (2012) υπογραμμίζουν τον φόβο μπροστά στο άγνωστο των αλλαγών, την αντίσταση στις επιχειρούμενες καινοτομίες, που πηγάζουν από την απώλεια της συνήθειας. Επιπλέον, κάνουν λόγο για έλλειψη πολιτικής συνεχούς επιμόρφωσης για τα μέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι McLaughlin & Talbert (1993) και Mullen & Sullivan (2002) προτείνουν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις και να διασφαλίσει ευκαιρίες μάθησης για όλους, ενώ η Βύσσα (2009) τονίζει τη σημασία εξασφάλισης επαρκών οικονομικών πόρων. Στην αναγκαιότητα για την εισαγωγή και εφαρμογή πολιτικών που θα μετατρέψουν εκπαιδευτικές δομές, που έχουν συνηθίσει στην ομοιογένεια, σε χώρους συμπερίληψης διαφορετικών ικανοτήτων και αναγκών¹ αναφέρεται και η πρόσφατη έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (2020).

► Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην επεξηγηματική λογική και αναζητά τις απόψεις ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων (Χασάνδρα, & Γούδας, 2003· Creswell, 2016).

► Σκοπός-στόχος

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η αναζήτηση των παραγόντων που συνθέτουν τον αποτελεσματικό, ποιοτικό οργανισμό μάθησης μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Φλώρινας. Επιχείρησε να καταγράψει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που συνθέτουν έναν οργανισμό μάθησης, καθώς και να αναδείξει τους παράγοντες που συμβάλλουν ή, αντίθετα, δρουν ανασταλτικά σε έναν ανάλογο μετασχηματισμό ενός σχολείου. Ειδικότερα, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

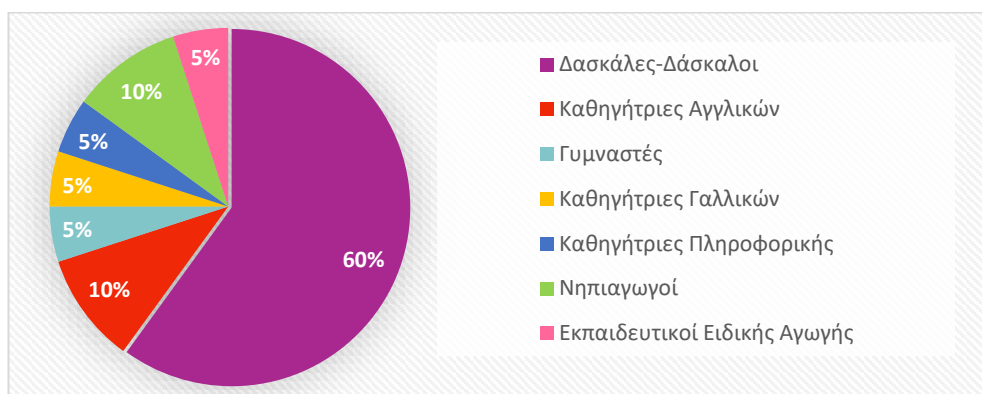
- Πώς οριοθετείται ένας οργανισμός μάθησης;
- Ποιοι παράγοντες συντελούν στον μετασχηματισμό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης;
- Πόσο εφικτός είναι ο στόχος της μετατροπής ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει;

¹ στα πλαίσια της ισότητας και της δικαιοσύνης.

- Ποια εμπόδια είναι πιθανόν να προκύψουν και πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

► Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία. Ερωτήθηκαν είκοσι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Φλώρινας.



Σχήμα 2: Σύνθεση δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα.

Πρόκειται για τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες, μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους ξεπερνούσε τα είκοσι έτη.

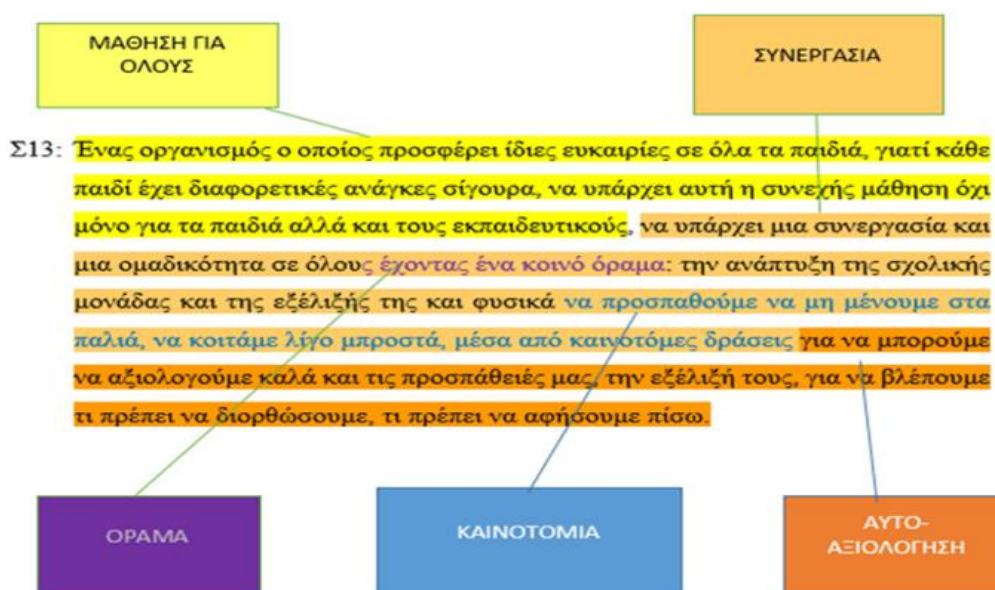
► Το ερευνητικό εργαλείο

Για την υλοποίηση της έρευνας προκρίθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν, για λόγους ηθικής και δεοντολογίας, για το θέμα, το ερευνητικό εργαλείο και τις συνθήκες της συνέντευξης. Επίσης, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις περί εχεμύθειας, σεβασμού και μη αλλοίωσης των προσωπικών απόψεών τους.

Πραγματοποιήθηκαν είκοσι (20) συνεντεύξεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο Πρωτόκολλο της Συνέντευξης και οργανώθηκαν σε πέντε άξονες (προσωπικά δεδομένα, η έννοια του οργανισμού μάθησης, παράγοντες που ευνοούν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, χαρακτηριστικά αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης, το εφικτόν του μετασχηματισμού, πιθανά εμπόδια και τρόποι να ξεπεραστούν).

► Συγκέντρωση και ερμηνεία των ευρημάτων

Έπειτα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνησή τους, έγινε προσεκτική μελέτη του υλικού. Σε αυτό προέκυψαν μοτίβα νοήματος που επαναλαμβάνονταν, τα οποία αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους άξονες και απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας. Αφού μελετήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, αποδόθηκαν κωδικοί ανά θεματικό άξονα και χρωματίστηκαν / επισημάνθηκαν με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς, υπογράμμισης ή επισήμανσης (Creswell, 2011· Τσιώλης, 2017), προκειμένου να είναι ευκολότερη η επεξεργασία τους.



Σχήμα 3: Πρώτη φάση κωδικοποίησης

Κατόπιν, συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που επισημάνθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε πίνακα, καθώς αναφέρονται στον ίδιο κωδικό. Έπειτα, ακολούθησε η φάση της μετάβασης από τους κωδικούς στα θέματα της ποιοτικής ανάλυσης και η προσεκτική διερεύνησή τους.

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τελική έκθεση / αναφορά των ευρημάτων (Creswell, 2011).

► Παρουσίαση των ευρημάτων

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμμερίζονται την αναγκαιότητα της αλλαγής στον εκπαιδευτικό χώρο. Έχοντας συνειδητοποιήσει τους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να υπηρετήσει το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία, οι ερωτώμενοι δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι είναι απαραίτητο οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης.

Θεωρούν ότι ο οργανισμός μάθησης αποτελεί ένα περιβάλλον ανοικτό στην κοινωνία, το οποίο αλληλεπιδρά με αυτήν, άποψη που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Αλαχιώτης,

2002· Παπακωνσταντίνου, 2008). Πρόκειται για το σχολείο που διαμορφώνει το όραμά του και βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με το περιβάλλον του, αναζητώντας συνεργασία, υποστήριξη και τρόπους διάχυσης της μάθησης προς όλες τις κατευθύνσεις. Είναι ο οργανισμός που συνδέεται με την τοπική κοινωνία, γνωρίζει και κατανοεί τις ανάγκες της και εργάζεται για να ανταποκριθεί σε αυτές, προτείνοντας λύσεις μέσα από τη μάθηση (Brandt, 1998· Αλαχιώτης, 2002· Παπακωνσταντίνου, 2008· Σαϊτης, 2008). Η υποστήριξη της κοινότητας και η δημιουργική εμπλοκή των οικείων των μαθητών δύνανται να διαμορφώσουν μια νέα δυναμική στη μαθησιακή διαδικασία (Silins et al., 2002).

(Σ15): «Ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που έχει διαρκώς νέες προκλήσεις στις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει»,

(Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ16, Σ18, Σ19 και Σ20): « (Είναι) ένα ολοκληρωμένο σύστημα το οποίο δε μπορεί να δουλέψει ατομικά αλλά... συνεργατικά για να κατακτηθούν κοινοί στόχοι»,

(Σ1):«Δεν μπορεί (το σχολείο) να υπάρξει ως οργανισμός μόνο του. Θα πρέπει να συνεργαστεί και με άλλους φορείς, να δείξει δηλαδή εξωστρέφεια μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται...».

Επιπλέον, το σχολείο-οργανισμός μάθησης είναι πεδίο διαρκούς εξέλιξης και μάθησης για όλους, χώρος επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών. Εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται, αυτοαξιολογούνται, που είναι δημιουργικοί και δεν εξουθενώνονται μετακινούμενοι από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β · Νικολάου, 2019). Οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται το σχολείο-οργανισμό μάθησης ως ένα δυναμικό σύστημα που αποτελείται από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς. Είναι το πλαίσιο που οργανώνει καινοτόμες δράσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Είναι ένα σύστημα ανοικτό στις αλλαγές, που προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών και χαρακτηρίζεται από νέες μεθόδους οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί, δηλαδή, ζωντανή οντότητα που εξελίσσεται, πρωτοπορεί, μαθαίνει συνεχώς και βελτιώνεται, υιοθετώντας στρατηγικές και δράσεις που προάγουν τη μάθηση για όλους (Κολέζα, 2014· Σταματούρου, 2016).

(Σ6, Σ9, Σ13, Σ14, Σ16, Σ18, Σ19): «Μάθηση για τα παιδιά με βάση τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και όχι μόνο το Αναλυτικό Πρόγραμμα... μάθηση και για τους μαθητές με δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες με καλά στηριγμένα προγράμματα και εξειδικευμένους δασκάλους...»

(Σ11): «Ένας οργανισμός ο οποίος προσφέρει ίδιες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, γιατί κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες σίγουρα, να υπάρχει αυτή η συνεχής μάθηση όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και τους εκπαιδευτικούς...».

Σε έναν ανάλογο οργανισμό, οι άνθρωποι του αποτελούν τον σημαντικότερο υποστηρικτικό παράγοντα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Η ύπαρξη οργανισμού μάθησης συνδέεται και

με την εμπνευσμένη, συνεργατική, δημοκρατική ηγεσία, που είναι προσανατολισμένη στην υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2008· Δάρρα & Σοφός, 2015). Επισημάνθηκε από αρκετούς ερωτώμενους ότι η προσωπικότητα, το κύρος και η δημοκρατική συμπεριφορά του καταρτισμένου σχολικού ηγέτη επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2012· Greenberg & Baron, 2013). Ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της χώρας μας, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να διευρύνει τα περιθώρια συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, και δημοκρατικά να συναποφασίζει (Κανατά κ. συν., 2017).

(Σ2): *«Ένα σχολείο που δεν είναι το σχολείο του διευθυντή... με την έννοια της αυταρχικής διοίκησης που διατάζει ή το σχολείο που δεν αποφασίζει για τίποτα και απλά εκτελεί εντολές από την κεντρική εξουσία»,*

(Σ19): *«Δε μπορούμε να λειτουργούμε με διευθυντές που είναι πολιτικά πόνια...διορισμένοι, χωρίς φωνή...».*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης συνδέεται με τη ηγεσία που προωθεί τη μάθηση για όλους και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Εκεί έχουν θέση η ομαδικότητα εντός του οργανισμού, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα εκτός του (Brandt, 1998· Silins et al., 2002· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί σε έναν οργανισμό μάθησης έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά, και βελτιώνουν την πρακτική τους (Senge, 1990· Kerka, 1995).

Η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή τους, αλλά και στον σύλλογο διδασκόντων λειτουργεί, επιπρόσθετα, ως υποστηρικτικός παράγοντας (Marsick & Watkins, 2003· Garvin et al., 2008). Κατά την αντίληψη των συμμετεχόντων, τα μέλη του οργανισμού μάθησης που λειτουργούν σε κλίμα εμπιστοσύνης και ομαδικότητας ξεπερνούν ευκολότερα τις δυσκολίες και οργανώνουν τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Kurland et al., 2010· Jokic et al. 2012· Αρβανίτη, 2013· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

(Σ2): *«Για μένα δεν μπορεί να υπάρξει οργανισμός μάθησης αν δεν εργάζονται όλοι μαζί οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση για κοινούς στόχους...θα πρέπει να υπηρετούν ένα όραμα που όλοι μαζί έχουν αποφασίσει μέσα από συνεχή διάλογο και συνεργασία...οφείλουμε να διεκδικούμε και να έχουμε λόγο...».*

Σε αυτήν την προσπάθεια, σημαντικότατο ρόλο παίζει η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου κλπ.), καθώς και η άρση του γραφειοκρατικού πλαισίου που ταλαιπωρεί την εκπαιδευτική κοινότητα (Δάρρα & Σοφός, 2015· Ξαφάκος, 2016· Νικολάου, 2019). Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας με τους προαναφερόμενους παράγοντες, προκειμένου να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Σ2: *«Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό να μεταβιβαστούν κάποιες αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Να υπάρχει δηλαδή, μείωση της*

γραφειοκρατίας και κάποια αυτονομία...Νομίζω έτσι το σχολείο μπορεί να οργανώσει τη δική του πολιτική και να απαντήσει στις ανάγκες των μαθητών του...να καινοτομεί περισσότερο και να φροντίζει για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών».

Αυτονόμη θεωρείται, ακόμη, η εξασφάλιση λειτουργικών κτηριακών υποδομών, σύγχρονου εξοπλισμού και επαρκών πόρων για κάθε σχολική μονάδα (Βύσσα, 2009· Κολέζα, 2014· Νικολάου, 2019). Ο αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης περιγράφεται ως χώρος στον οποίο διατίθενται οι πόροι που χρειάζονται για να χρηματοδοτηθούν καινοτόμες δράσεις, εκδρομές και επισκέψεις (Βύσσα, 2009). Όπως τονίζουν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζώντων τους και κατοχυρώνει έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης.

(Σ16): *«Είναι βασικό (να υπάρχει) ένα τέτοιο σχολείο, με ... προϋποθέσεις ... υλικοτεχνικές, δημιουργεί ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Γιατί δεν υπάρχουν ελλείψεις, οπότε τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα σε διάφορες δράσεις και δραστηριότητες».*

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σε πολλές περιπτώσεις θα τονίσουν ότι οι κρατικοί φορείς δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, των μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές, πολυνομία και γραφειοκρατία. Παρά τη ρητορική περί ενιαίου πλαισίου για την εκπαίδευση και την ανάγκη για βελτίωση και αποκέντρωση, ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία συνεχίζουν να ταλαιπωρούν το σύγχρονο σχολείο. Θεσμοί που αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, φθίνουν σε αναμονή αναπροσαρμογών και αποφάσεων. Η έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς φορείς καταδεικνύεται και από την απουσία επιμορφωτικών δράσεων.

(Σ2): *«Πρέπει να πάψει η εκπαίδευση να έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Δεν είναι δυνατόν να γίνει, αν η διοίκηση ασκείται κεντρικά και λειτουργούμε ως μαριονέτες. Οφείλουμε να έχουμε λόγο... τα σχολεία δεν πρέπει απλά να βομβαρδίζονται από εγκυκλίους και να εκτελούν εντολές».*

Με γλαφυρό τρόπο, πολλοί ερωτώμενοι, αναφέρονται στο πρόσφατο παράδειγμα της τηλεεκπαίδευσης ή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε μια εποχή που, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, η εκπαίδευση βασίστηκε στη γνώση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων, οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι μόνο το φιλότιμο των εκπαιδευτικών λειτούργησε καταλυτικά για την επιτυχία του εγχειρήματος. Με παράπονο, μάλιστα, αναφέρουν αρκετοί ότι το Υπουργείο Παιδείας λειτούργησε με καθυστέρηση, προσφέροντας σεμινάρια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όταν δεν ήταν πλέον απαραίτητα. Αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι στέκονται μόνοι απέναντι στις δυσκολίες (χωρίς σεμινάρια ή επιστημονική υποστήριξη από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου), φαίνεται να τους προβληματίζει (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β· Νικολάου, 2019).

Σ13: «...Θα πω για τις μέρες μας ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που έβγαλαν ασπροπρόσωπο το Υπουργείο, αλλά και την ελληνική κοινωνία, μπαίνοντας σε μια διαδικασία την οποία δεν είχαν...αντιμετωπίσει (ξανά)... μέσα στην πανδημία, με το θέμα της τηλεκπαίδευσης και νομίζω ότι τα βγάλανε πέρα. Αλλά, πόσο καλύτερα θα ήταν αν το Υπουργείο είχε καταφέρει όλους αυτούς τους ανθρώπους να τους υποστηρίξει εκ των προτέρων. Σίγουρα είναι δύσκολο, τώρα που ξέρει όμως, πρέπει να το κάνει. Και πρέπει να αποκτήσουν επιτέλους οι εκπαιδευτικοί την αξία που τους πρέπει στην κοινωνία. Γιατί νομίζω ότι όλη η κοινωνία περνάει από τα χέρια μας.»

(Σ4): «Δε νομίζω ότι υπάρχει όση στήριξη θα περίμενε κανείς, γιατί κάθε φορά περιμένει μόνο από τους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν για πράγματα...γενικά θεωρούνται πολλά αυτονόητα αλλά δεν είναι, πιστεύω»

(Σ1): «το κράτος αντιμετωπίζει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς σχεδόν σαν...μια συνθήκη..., τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο μέχρι τότε και...δεν ξέρω...κάπως έτσι, σε αυτήν την κατάσταση λειτουργούν και οι εκπαιδευτικοί, μπαίνουν σε αυτό το ρυάκι, πώς να σας πω..., είναι ένας φαύλος κύκλος».

Αν και αναγνωρίζεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες η προσπάθεια για αναβάθμιση των υποδομών και κάλυψη κάποιων τεχνολογικών, κυρίως, αναγκών, η έλλειψη πόρων και η παλαιότητα των διδακτηρίων, ιδιαίτερα σε σχολεία αγροτικών περιοχών, καταγράφεται ως βασικό πρόβλημα. Αποτελούν παράγοντες που υποσκάπτουν το έργο των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν αρνητικές συνθήκες σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης (Marsick & Watkins, 2003· Βύσσα, 2009· Κολέζα, 2014· Νικολάου, 2019).

Ταυτόχρονα, ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται και η έλλειψη συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, που προκαλείται από τον φόρτο εργασίας ή τις συχνές μετακινήσεις από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη, δημιουργεί κουρασμένους εκπαιδευτικούς και υποσκάπτει τις πρωτοβουλίες για αλλαγή και πρόοδο (Giles & Hargreaves, 2006· Δάρρα & Σοφός, 2015).

(Σ1): «...η αλήθεια είναι ότι η εμπειρία μου μου έχει δείξει ότι είμαστε κατώτεροι των περιστάσεων. Λυπάμαι που το λέω αυτό, έχουμε, όμως, πολλά δικαιολογητικά...: οι αμοιβές, οι ταλαιπωρίες σε 2-3 σχολεία κτλ. Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, ειδικά όταν έχεις οικογενειακές υποχρεώσεις, όταν μεγαλώνεις και δεν αντέχεις ούτε οικονομικά ούτε σωματικά, ξεχνάς λίγο ότι υπηρετείς ένα λειτούργημα, κι αυτό είναι η μεγάλη παγίδα. Από κει και πέρα, οφείλω να ομολογήσω ότι είναι πολλές οι περιπτώσεις που θα μπορούσαμε κάτι να έχουμε αλλάξει και γενικά είμαστε επιφυλακτικοί στις αλλαγές».

Με πικρία ορισμένοι αναφέρουν, επιπλέον, ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, της δικής τους τουλάχιστον περιοχής, ακόμη αναζητείται η γόνιμη συνεργασία με τους γονείς και η ουσιαστική υποστήριξη από τους τοπικούς φορείς. Καταγράφεται, δηλαδή, σε πολλές

περιπτώσεις προβληματικό πλαίσιο σε σχέση με τους οικείους των μαθητών και το περιβάλλον του σχολείου.

Στην αυτοαξιολόγηση, ως απαραίτητο συστατικό ενός οργανισμού μάθησης και αφετηρία καλύτερης οργάνωσης, δίνουν έμφαση αρκετοί ερωτώμενοι.

(Σ6): *«Ακόμη και η αυτοαξιολόγηση, πάνω απ’ όλα για εμάς τους ίδιους, η οποία θα μπορούσε να είναι το έναυσμα, η αφετηρία για να οργανώσουμε τα μαθήματά μας όσο γίνεται καλύτερα»,*

(Σ13) *«να κοιτάμε μπροστά, μέσα από καινοτόμες δράσεις για να μπορούμε να αξιολογούμε καλά και τις προσπάθειές μας, την εξέλιξή τους, για να βλέπουμε τι πρέπει να διορθώσουμε, τι πρέπει να αφήσουμε πίσω».*

Η νέα θεώρηση για τη μάθηση, που περιλαμβάνει μία κουλτούρα συζήτησης, συνεργασίας, πειραματισμού και καινοτομίας θεωρείται καθοριστικός παράγοντας. Πιο συγκεκριμένα, ο συνεντευξιαζόμενος Σ1 κάνει λόγο για την ανάγκη *«να δούμε... με μία διαφορετική ματιά τα πράγματα, αν θέλουμε να αλλάξει το σχολείο προς το καλύτερο»*. Αναφέρεται στην αξία ενός διαφορετικού μαθήματος *«που περιλαμβάνει πειραματισμό και χρόνο για συζήτηση»*...Όταν το σχολείο δε φοβάται να κριθεί από την κοινωνία και ανοίγει τις πόρτες του (σε αυτήν)...και η κοινωνία απ’ την άλλη αγκαλιάσει το σχολείο, ο εκπαιδευτικός θα έχει τον ρόλο που του αρμόζει ως φορέας γνώσης».

► Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ευρημάτων διαφάνηκε ότι για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί, αρκεί να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχάς, προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να είναι, κατά τη θεώρηση των ερωτώμενων, η εξασφάλιση άρτιας υλικοτεχνικής υποδομής, εξοπλισμού και πόρων για όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά και η μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών που θα επαναπροσδιορίσει την αξία τους. Επιπλέον, είναι απολύτως απαραίτητη η ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των τελευταίων σε διάφορα θέματα και σύγχρονα εργαλεία, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις. Η λογική της αυτοαξιολόγησης θα βοηθούσε, επίσης, στον εντοπισμό των αδυναμιών προκειμένου να οριοθετηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες (Πασιαρδή, 2008· Αρβανίτη, 2013· Κολέζα, 2014· Σταματούρου, 2016). Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι η αυτοαξιολόγηση, με την έννοια της αυτοκριτικής, δε φαίνεται να προβληματίζει τους συμμετέχοντες. Αντίθετα, θεωρείται χρήσιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που λειτουργεί ως αφορμή για μελέτη και επανασχεδιασμό του μαθήματος. Προβληματισμό, όμως, προκαλούν σε κάποιους οι χειρισμοί του Υπουργείου Παιδείας επί του θέματος, καθώς, κατά την αντίληψή τους, δεν διασφαλίζουν ότι η σχετική διαδικασία θα είναι δίκαιη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Αναγκαίο θεωρείται, επίσης, η μάθηση να οργανώνεται με νέους όρους, μέσα από τον πειραματισμό και τις καινοτόμες δράσεις. Απαραίτητο είναι και το άνοιγμα στην κοινωνία που θα μεταμορφώσει το σχολείο σε πεδίο εξωστρέφειας και συνεργασίας με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς φορείς και την τοπική κοινότητα, σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί στο δύσκολο έργο του (Παπακωνσταντίνου, 2008· Πασιαρδή, 2008). Η υποστήριξη από την Πολιτεία και τους φορείς της εκπαίδευσης, σε αυτό το κομμάτι, οφείλει να είναι συνεχής και συστηματική. Ορθό θα ήταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικές αρχές να ζητούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να υπολογίζουν την άποψή τους και να μην τους προσδίδουν μόνο τον ρόλο των διεκπεραιωτών κεντρικά ειλημμένων αποφάσεων.

Καθοριστικής σημασίας είναι και η ύπαρξη θετικής σχολικής ηγεσίας που υποστηρίζει την προσπάθεια για αλλαγή και εξέλιξη, αλλά και η ενίσχυση της συνεργατικότητας εντός της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999· Μαυρογιώργος, 2008· Πασιαρδή, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η ποιότητα της σχολικής διεύθυνσης είναι καθοριστικής σημασίας. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που θα εμφυσήσει κουλτούρα συνεργασίας, θα επιδιώξει δράσεις και πρωτοπόρα προγράμματα και θα διαχειριστεί δυσκολίες και προβλήματα. Αν και στο ελληνικό σχολείο ο ρόλος του έχει καθηλωθεί στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση θεμάτων, ο εμπνευσμένος διευθυντής μπορεί να διεκδικήσει βελτιώσεις για το σχολείο του και να μοιραστεί αρμοδιότητες με τους συναδέλφους / υφιστάμενούς του ακολουθώντας μία λογική διευρυνόμενων συνεργασιών (Μαυρογιώργος, 2008· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015· Κανατά κ. συν., 2017). Μέσω αυτών μπορούν να ξεπεραστούν δυσκολίες και να κατακτηθούν κοινά συμφωνημένοι στόχοι. Μόνο έτσι μπορεί το σχολείο να βελτιώνεται, μέσα από τη διεκδίκηση των οραμάτων των μελών του (Μπουραντάς, 2012· Greenberg & Baron, 2013).

► Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάσαμε υλοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης περιοχής της χώρας μας. Η πλειονότητα, μάλιστα, των συνεντεύξεων δεν πραγματοποιήθηκε δια ζώσης λόγω της πανδημίας. Στις αδυναμίες της θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τη μέθοδο δειγματοληψίας. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι λάβαμε υπόψη μας τις δυσκολίες της ποιοτικής έρευνας, καθώς ερευνητής και ερευνητικό εργαλείο έχουν στενή σχέση (προσωπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις, εμπειρία του συνεντευκτή κτλ.). Παρόλα αυτά τα συμπεράσματά της μπορούν να δώσουν το έναυσμα για νέες μελέτες. Το θέμα του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης έχει μεγάλο ενδιαφέρον, είναι ιδιαίτερα σύνθετο και μπορεί να αναλυθεί από πολλές οπτικές. Σημαντικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να προκύψουν από τη διεύρυνση της έρευνας σε πανελλήνια κλίμακα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος σε δείγμα εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα κριτήρια όπως η ηλικία, η ειδικότητα, η οικογενειακή κατάσταση ή ακόμη και επέκτασή της σε μαθητές και γονείς. Κρίνεται, επομένως,

απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση του θέματος και η εξέταση περισσότερων στοιχείων, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν - Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E., (2011). Organizational Learning. Perceptions of teachers in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 474-493.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζοπούδης). Αθήνα: Ίων
- Δάρρα, Μ., & Σοφός, Λ. (2015) Διαμορφώνοντας ποιοτική σχολική κουλτούρα. *I-Teacher*, 11, 49-68.
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union: Brussels
- European Commission /EACEA /Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Eurydice, (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garvin, D., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 1- 10.

- Giles, C., & Hargreaves, H. (2006). The sustainability of innovative schools as learning and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά* (επιμ. Α.Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-36.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization: myths and realities*. Eric Clearinghouse.
- Κολέζα, Ε. (2014). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;* Στο Ι. Χιωτέλλης & Γ. Δημακόπουλος (Επιμ.). Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, (σελ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kools, M., & Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization?* Education working paper No. 137. Paris: OECD Publishing.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration*, 48 (1), 7-30.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, 7(5), 642- 650.
- Μαραμπέα, Α., & Δάρρα, Μ. (2015). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, *Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Παναγιώτη Ι. Κανελλόπουλο*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική (σελ. 119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J.. (2005). *Creating a learning school*. doi: 10.4135/9781446212493
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη, Στο Δ. Ασημακοπούλου, Δ. Καρακατσάνη, & Γ Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναζητώντας το νέο Σχολείο* (σελ.151-154). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Mullen, C., & Sullivan, E. (2002). The New Millennium High School: tomorrow's school today? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 273-284.
- Mullins, L., & Christy, G. (2015). *Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Utopia.
- Νικολάου, Ι. (2019). «Οργανισμοί μάθησης» και μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων. *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση "του σχολείου που μαθαίνει". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 101-116.
- OECD, (2016). *What makes a school a learning organization. A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.
- OECD, (2018a). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2018β). *Developing schools as learning organizations in Wales-Highlights*. Paris: OECD.
- Örtenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning*, 33(2), 213–230.
- Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017). *Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού*. Ανακοίνωση στο συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σελ. 201-206). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 231-240). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2008). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm
- Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). *Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)*. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή» (σελ. 1216-1225). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πατσατζάκη, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-27.
- Retna, K. S., & Ng, P. T. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Management in Education*, 30(1), 10–18.
- Σαΐτης Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας: Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3(1), 24-31.
- Song, J. H. (2008). The effects of learning organization culture on the practices of human knowledge-creation: An empirical research study in Korea. *International Journal of Training & Development*, 12(4), 265-281.
- Σταματούρου, Α. (2014). Ο ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας στη διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 146-155.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of Learning in Effective High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα.
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-29.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, (2), 31-48.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31-55.
- Zederayko, G. E. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations* (Unpublished Doctoral dissertation). Montana: University of Montana.

Άλλες πηγές:

- Έκθεση επιτροπής Πισσαρίδη: <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>

Λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε αυτές, μέσω των υποβιβλημένων εκθέσεων τους

Operation of the Educational Priority Zones Reception Classes: Investigation of the views of teachers teaching in them, through their submitted reports

Αθανάσιος Μαλέτσκος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας, maletskos@sch.gr

Αλέξιος Μαστρογιάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας, alexmastr@sch.gr

Athanasios Maletskos, Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia, maletskos@sch.gr

Alexios Mastrogiannis, Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia, alexmastr@sch.gr

Abstract: This paper investigates the views of Primary Education teachers of twenty seven Classes of Reception of Educational Priority Zones for the evaluation of their operation in the areas of Etoloakarnania, Grevena and Kozani, during the three school years 2018-2020. It also presents proposals for improving their operation, in order to promote the equal integration of all students in the educational system. The research data were extracted from the annual operation reports of the Reception Classes, which were studied and utilized as case studies. The findings show that the Reception Classes largely cover the need to support the students, who attend Primary Schools, in terms of strengthening Greek learning and creating appropriate supportive conditions to reduce school dropout, in order to achieve, if possible, universal and full integration of students, without discrimination and exclusion, in the educational process. Progress was recorded in student performance, mainly in literacy and numeracy, enhancing students' self-esteem and improving socialization and school conditions. However, it seemed that an effort was needed to improve the cooperation of the school unit and the teachers of the Reception Classes with the parents of the students. In general, the reception classes, under the appropriate conditions, with a main targeted training of the teachers of the Reception Classes, but also of all the teachers of the school unit, in matters of multicultural education, can contribute in the direction of inclusion and reduction of school dropout. Finally, it is proposed the regular cooperation of all teachers of the school unit, the use of the experience of teachers who teach in the Reception Classes, through the creation of e-learning communities, as well as the appropriate, targeted use of new printed and digital educational materials.

Keywords: Reception classes, Educational Priority Zones, Roma, foreigners, equality, interculturalism

Περίληψη: Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είκοσι επτά Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ως προς

την αποτίμηση της λειτουργίας τους, στις περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, κατά τα τρία σχολικά έτη 2017-18 έως και 2019-20. Επίσης, παρουσιάζει προτάσεις για βελτίωση της λειτουργίας τους, με σκοπό την προώθηση της ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ως μελέτες περίπτωσης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών, που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία, ως προς την ενδυνάμωση της ελληνομάθειας και τη διαμόρφωση κατάλληλων επιβοηθητικών συνθηκών για τη μείωση της σχολικής διαρροής, ώστε να επιτευχθεί, ει δυνατό, καθολική και πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφηκε πρόοδος στη μαθητική επίδοση, κυρίως στον γραμματισμό και στον αριθμητισμό, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και βελτίωση της κοινωνικοποίησης και του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, φάνηκε ότι απαιτείται προσπάθεια βελτίωσης στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών. Γενικά, οι τάξεις υποδοχής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, με κυριότερη μια στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής αλλά και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και στη μείωση της σχολικής διαρροής. Τέλος, προς άρση πολλών αδιεξόδων, προτείνεται η τακτική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής, μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, όπως, επίσης, και η κατάλληλη, στοχευμένη χρήση νέου χειραπτικού αλλά και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: Τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ, ρομά, αλλοδαποί, ισότητα, διαπολιτισμικότητα

Εισαγωγή – Συμπερίληψη και Διαπολιτισμικότητα

Για χιλιάδες χρόνια, η ανθρωπότητα συντηρεί την εκπαίδευση, ως ένα πολύτιμο, μεγάλο όνειρο, αν και η προσπάθεια βελτίωσης της ανθρωπότητας, μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης, δεν έχει, προς το παρόν τουλάχιστον, ευοδωθεί (Ulrich, 2017). Πάντως πολύ πρόσφατα, το 1948, μέσω της Οικουμενικής Διακήρυξης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η εκπαίδευση, για πρώτη φορά, περιγράφηκε και λογίσθηκε ως ύψιστο πανανθρώπινο δικαίωμα, με άμεσο παρεπόμενο την ανάγκη για οριζόντια, ανά την, υφήλιο, εκπλήρωσή του (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015; Stubbs, 2008). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση επικαιροποιήθηκε και από το Άρθρο 14 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2016; 2000), σύμφωνα με τον οποίο «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση».

Η εκπαίδευση, ωστόσο, είναι ένα από τα πλέον ασταθή πολιτικά πεδία, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες. Πράγματι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε πολλά κράτη παγκοσμίως, έχουν υπεισέλθει κρίσιμες αλλαγές. Η πρόοδος και η εξέλιξη (Beutner & Pechuel, 2017) είναι, σαφώς, η κινητήρια ώθηση για τις αλλαγές και τις καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αυτές οι τελευταίες αλλαγές, που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πολιτική σκηνή, αφορούν όχι μόνο στη σημασιολόγηση και την αξία της εκπαίδευσης αλλά και στις απαιτήσεις της κοινωνίας από τα σχολεία (Heck, 2008), επηρεάζοντας, με αυτόν τον τρόπο κατά πολύ, τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ζητήματα, που εγείρονται και σχετίζονται με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συζητούνται πολύ (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015) τα τελευταία πενήντα-εξήντα χρόνια (με την απαρχή να τοποθετείται στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου), αν και μια ξεκάθαρη τοποθέτηση και οριοθέτηση εκλείπει, εξαιτίας των πολλών σχετικών επιστημονικών «αντιπαραθέσεων» και συγχύσεων. Πιθανόν, αυτές οι διασαφηνικές ανασχές να οφείλονται (Lingard & Rizvi, 2020; Bell & Stevenson, 2006; Taylor et al., 1997) στην πολυπλοκότητα της έννοιας, στην έξαρση του εθνικισμού, στην άφιξη νέων γνώσεων και δεδομένων (π.χ. από τη νευροεπιστήμη), στην όξυνση των «εμπορικών πολέμων» αλλά και στην παρατηρημένη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ιδεολογικές ή φιλοσοφικές θέσεις, όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά και με τη φύση της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. πώς πρέπει λαμβάνονται και να εφαρμόζονται οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση). Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι μια παραπανίσια παράμετρος «αταξίας» είναι απότοκη και του γεγονότος (Beutner & Pechuel, 2017) ότι οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (αλλά, ίσως, και κάθε πολιτικής) θέλουν, συχνά, να έχουν άμεσα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Η εκπαιδευτική πολιτική συνυπάρχει, αλληλεπιδρά και αλληλοσυμπληρώνεται με την κοινωνική πολιτική, με τη δεύτερη (Spicker, 2014) να είναι περισσότερο επιφορτισμένη με τη μελέτη των κοινωνικών υπηρεσιών και τον σχεδιασμό της οργάνωσης του κράτους πρόνοιας. Όντως, η εκπαιδευτική και η κοινωνική πολιτική είναι στενά και πολλαπλά συνδεδεμένες. Κάποιοι τρόποι σύνδεσής τους έχουν αφετηρία και την κοινή τους προσπάθεια για βελτίωση της κοινωνικής κινητικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση μπορεί να μετασχηματίσει τη συνολική κοινωνική πολιτική ενός κράτους και, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών, να αυξήσει το «περί δικαίου αίσθημα» των πολιτών αλλά και την παραγωγικότητα της κοινωνίας (Fusarelli & Bass, 2015; Kalantzis & Cope, 2013).

Οι πολλαπλές παγκόσμιες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αλλά και οι αυξανόμενοι κοινωνικοοικονομικοί διαχωρισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ποικιλόμορφου, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία σχεδόν όλου του κόσμου (Johnson et al., 2021). Επιπλέον, και οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης αυξάνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με ταχείς ρυθμούς αλλά και με περίπλοκους τρόπους (Gopalkrishnan, 2019). Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία της χώρας μας, φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων, γεγονός που εγείρει την ανάγκη άμεσης εκκίνησης προσπαθειών, με σκοπό μια επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης και οι Ρομά μαθητές, εξαιτίας των αξιακών, γλωσσικών και

κοινωνικοοικονομικών ιδιαιτεροτήτων τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, πέραν ασφαλώς και των διακρίσεων που υφίστανται, με αποτέλεσμα να απαιτούνται κρίσιμα βήματα από την Πολιτεία, ώστε να καταστεί εφικτή η σχολική τους ένταξη. Για τη διαχείριση αυτής της δεδομένης πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2001; Rizvi, 1985), η οποία διακρίνει όλα τα σύγχρονα εθνικά κράτη (Χαρίτος, 2019), είναι επωφελές και σκόπιμο να εντοπιστούν οι κατευθύνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα αποτελέσουν πιθανές απαντήσεις ως προς την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του σημερινού μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Είναι αναγκαία, με άλλα λόγια, η ενίσχυση διαπολιτισμικών πρακτικών, δηλαδή η γνωριμία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ ατόμων που τα χαρακτηρίζει πολιτισμική ετερότητα. Απαραίτητη είναι, επίσης, και η δημοκρατική διαχείριση και η καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής αυτής της ετερότητας (Besley & Peters, 2012; Γκόβαρης, 2001; Μπερελής, 2001). Η μετανάστευση, η προσφυγιά, ως υποκατηγορία της μετανάστευσης (Nordgren, 2017), η παλιννόστηση, τα γκέτο και οι μειονότητες, ως κρίσιμα κοινωνικά φαινόμενα (Χαρίτος, 2019), αποτελούν λόγους και αιτίες για τον άμεσο σχεδιασμό και την εφαρμογή ποικίλων, ευρέων και σύγχρονων διαπολιτισμικών πολιτικών από όλες τις δημοκρατικά ευνομούμενες χώρες.

Η διαπολιτισμικότητα, ως εκπαιδευτική πολιτική, που χρονολογείται από τη δεκαετία του 1980 (Besley & Peters, 2012), στοχεύει στην εφαρμογή, για τους μαθητές της αμέσως προηγούμενης παραγράφου, κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και υποστηρικτικών δράσεων, προωθώντας το «κίνημα» της συμπερίληψης, ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της ισότιμης ένταξης των μαθητών αυτών και γενικότερα στην εδραίωση της κοινωνικής συνοχής, πάντοτε στο πλαίσιο εξέτασης και παραμετροποίησης πολλών παραγόντων (Mussino, Strozza & Terzera, 2014).

Ως «συμπερίληψη» ή «συνεκπαίδευση» λογίζεται η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, διαχωρισμούς και διακρίσεις, η ισότιμη, δηλαδή, συμμετοχή των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση ή/και τη γενική-τυπική-«κανονική» τάξη (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010; Σούλης, 2008; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), που θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, είναι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική, η οποία αποβλέπει στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών σε μια κοινή εκπαιδευτική ρύθμιση (Moriña, 2017; Unesco, 2009). Συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, ενεργειών, δραστηριοτήτων και ευέλικτων και εξατομικευμένων διαδικασιών, το οποίο στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών και την υλοποίηση του καθολικού δικαιώματος για συμμετοχή σε μια ποιοτική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, λόγω της ισότητας που επαγγέλλεται, όλες οι διαφορές (Stubbs, 2008), οι σχετικές με το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εξωτερική εμφάνιση, την αναπηρία, την κατάσταση της υγείας, το κοινωνικο-οικονομικό στάτους κ.ά., αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές και αποδεκτές, ως βάση για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία.

Η έννοια της συμπερίληψης άρχισε να αναγνωρίζεται, διεθνώς, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αιώνα (Graham 2020; De Bruin, 2020; Kollosche et al., 2019). Μάλιστα, λίγο νωρίτερα, στη δεκαετία του '60 και '70, πολλά ερευνητικά δεδομένα (στο Κουτούζης κ. ά., 2012) ήταν ανησυχητικά, επειδή ενοχοποιούσαν και αποδομούσαν το σχολείο, επιβεβαιώνοντας τον (κακό) ρόλο του ως μέσου για τη διατήρηση και τη διαιώνιση κοινωνικών και άλλων ανισοτήτων. Στο «Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών: Πρόσβαση και Ποιότητα», που διοργανώθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας τον Ιούνιο του 1994 και υπήρξε σταθμός στην ιστορία και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανακοινώθηκε η λεγόμενη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα». Στη διακήρυξη αυτή (Florian, 2019; Unesco, 1994) κλήθηκαν οι κυβερνήσεις και η διεθνής κοινότητα να συνεργαστούν, για να υποστηρίξουν και να επικυρώσουν την εξισωτική συνθήκη «ενός σχολείου για όλους», θέτοντας ως υψηλή προτεραιότητα την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής δίχως αποκλεισμούς και διακρίσεις. Ήδη, οι περισσότερες ευρωπαϊκές και άλλες χώρες αλλά και η Αμερική έχουν αναγνωρίσει ότι κάθε διαχωρισμός είναι απάνθρωπος και αστήρικτος (Garuba, 2003), θεωρώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Love & Horn, 2021; Haug, 2017) ως μια «λέξη κλειδί» στη σύγχρονη συζήτηση για την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση (Torgbenu et al., 2021), καθώς και ως ένα ουσιαστικό μέσο για την εξασφάλιση, για όλα τα άτομα, ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και δικαιωμάτων. Αν και η πρόοδος στη δημιουργία και το είδος των συμπεριληπτικών πρακτικών ποικίλλει, μεταξύ των διάφορων χωρών, ωστόσο μπορεί να τονιστεί με βεβαιότητα (Gitschthaler et al., 2021) ότι η εφαρμογή συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι σαφώς ένας κοινός ευρωπαϊκός στόχος.

Στη μορφή και το μέγεθος υλοποίησης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς συνεισφέρουν πολλοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί είναι, ασφαλώς, οι βασικοί «αρχιτέκτονες», που αναμένεται να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών. Ωστόσο, και οι αποφάσεις των γονέων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες είναι κρίσιμες για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης (Torgbenu et al., 2021). Σε κάθε περίπτωση, την κρίσιμη συνθήκη «ενός σχολείου για όλους» μπορούν να την υπηρετήσουν, κυρίως, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, καθώς από αυτούς/ές διαμορφώνεται το σχετικό κλίμα μέσα στην αίθουσα. Η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, το ευνοϊκό κλίμα, η γόνιμη αλληλεπίδραση, ο αναστοχασμός, η αυτενέργεια, η εξατομίκευση των πρακτικών αλλά και ο διάλογος μέσα στην τάξη είναι αναγκαία και, πιθανόν, ικανά προαπαιτούμενα, ώστε να παρακινήσουν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν επωφελώς σε συμπεριληπτικές δράσεις και παρεμβάσεις καθ' όλη τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων. Με αυτό τον τρόπο (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013), πέραν των άλλων μαθησιακών ωφελημάτων, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους, παρεμβαίνουν πιο στοχευμένα και εξατομικευμένα, ανάλογα με τον γνωστικό βηματισμό κάθε μαθητή/τριας τους, γεγονός που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αγάπη των μαθητών προς το σχολείο, αλλά και να βελτιώνεται το θετικό παιδαγωγικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα.

Αναντίρρητα, σε ένα διαπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού (Nordgren, 2017) μπορεί να δημιουργήσει, παρ’ όλη την ετερογένεια της τάξης, ισχυρές και γνήσιες σχέσεις με τους μαθητές/τριές του, με παρεπόμενο τη βελτίωση της εμπιστοσύνης, όπως, επίσης, και της επικοινωνίας, χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται βασικά, για την εδραίωση και τη διατήρηση της πολιτισμικής ικανότητας (cultural competence). Η ανάπτυξη της πολιτισμικής ικανότητας ή πολιτισμικής επάρκειας (Saldaña, 2010) απαιτεί ένα βασικό σώμα πολιτισμικών και κοινωνικών γνώσεων και μιαν ανοιχτή στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία (Landa & Stephens, 2017). Σε έναν πληθυσμό με υψηλή πολιτισμική ικανότητα, οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και, ίσως, ακόμη και να είναι επιθυμητές, λόγω της παραγωγικής πολιτισμικής ποικιλομορφίας που κομίζουν (Nordgren, 2017; Landa & Stephens, 2017).

Οι προσεγγίσεις που προάγουν την πολιτισμική ικανότητα στο σχολείο, απαιτούν από τους δασκάλους τέτοιες (πολιτισμικές) ικανότητες, ώστε να διδάσκουν παιδιά από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών, φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων και αφετηριών (Landa & Stephens, 2017; Deardorff, 2009; Hargreaves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πολιτιστική ικανότητα (Nordgren, 2017) μπορούν να καλλιεργήσουν και να οικοδομήσουν φιλικά και παροτρυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία όχι μόνο θα αυξάνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών τους, αλλά και θα βελτιώνουν τη μαθησιακή νοοτροπία και θα προασπίζουν την ομαλή και σταδιακή ένταξη των μαθητών/τριών τους στη σχολική κουλτούρα της διαπολιτισμικής τάξης. Η ανάγκη για πολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας (Johnson et al., 2021; O’Brien et al., 2021; Nordgren, 2017; Saldaña, 2010), επειδή μέσω των αλληλεπιδράσεων, των εμπειριών τους, της γνώσης τους περί διαφορετικών πολιτισμών αλλά και της ανάπτυξης, από μέρους τους, σχετικών δεξιοτήτων και στάσεων, μπορούν να παράγονται πλουραλιστικά πολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να ενισχύονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και να βελτιώνεται η κριτική και η κοινωνική συνείδηση, όπως και η κοινωνική ικανότητα. Οι πρακτικές των τελευταίων ετών φαίνεται να βρίσκονται σε σύμπλευση με τις κατευθύνσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης για συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για σύνδεση ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και τη διδακτική πρακτική (Kalantzis & Cope, 2013). Από παλιά (International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016; Smyth & McCoy, 2009; Peters, 2001; Donmoyer & Kos, 1993), υποστηρίζεται, και από τους πολίτες ακόμη (Busemeyer et al., 2018), η αξιοποίηση μιας πλούσιας σειράς προσεγγίσεων, σχολικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών πόρων και πρακτικών στην τάξη, με αυξημένες επενδύσεις στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, ει δυνατό και από τα εξ απαλών ονύχων χρόνια της Προσχολικής Αγωγής (Yoshikawa et al., 2013), προκειμένου να αναπτυχθεί το διανοητικό, κοινωνικό, ηθικό και διαπολιτισμικό δυναμικό όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών/τριών του κόσμου. Πολλές κυβερνήσεις εναπόθεσαν τις ελπίδες τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μέσο αποφυγής των υπερβολών της παγκοσμιοποίησης, ιδίως του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, που πλήττουν πολλές κοινωνίες (Besley & Peters, 2012). Πάντως, σε παράλληλη συναντίληψη και σύμπλευση με την Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τεθεί σε

ισχύ, τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας, μια σύγχρονη κοινή ευρωπαϊκή πολιτική με διαπολιτισμική προσήλωση και στόχευση (Χαρίτος, 2019).

Μια σχετική καινοτόμος προσέγγιση, ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ο οποίος εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2010, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εξάλειψης των ανισοτήτων, έθεσε ως σκοπό να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και «εξισωτικά» σε περιοχές-ζώνες, στις οποίες παρατηρούνται σχολικά, κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα. Η αντισταθμιστική δομή των Ζ.Ε.Π., όπως και κάθε σχετικός εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός θεσμός, έθεσε ως κρίσιμη αποστολή του την επιτυχημένη και ενεργό ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015), καθώς και των προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλής μόρφωσης μαθητών στο σχολικό σύστημα. Επιπροσθέτως, ως σκοπός των Ζ.Ε.Π. τέθηκε και ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η οποία, ως φαινόμενο, παρουσιάζεται έντονα στους αμέσως παραπάνω μαθητές (Βεργίδης, 2012).

Οι ιδρυθείσες, για την εξυπηρέτηση αυτής της σχολικής ανάγκης, Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), επιχειρούν να διευκολύνουν τη μαθητική ένταξη, την προσαρμογή, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση, την εξέλιξη και την πρόοδο σε ένα δυναμικό, διαπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και του εκπαιδευτικού έργου, γενικότερα (Μπούτζα, 2018).

Η παρούσα εργασία, στο διαμορφωμένο, εδώ και καιρό, διαπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής σχολικής επικράτειας, παρουσιάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε είκοσι επτά Τ.Υ. σε Ζ.Ε.Π., σχετικά με την καθημερινή λειτουργία των τάξεων αυτών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20, μέσω των αναλύσεων των επίσημων ετήσιων εκθέσεων που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, με τη λήξη του διδακτικού έτους. Πέραν των σχετικών απόψεων των εκπαιδευτικών, στην εργασία καταγράφονται και οι προτάσεις τους, όσον αφορά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στις Τ.Υ. για μαθητές/τριες που, κυρίως, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, παρατίθενται και οι γενικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών για, όσο το δυνατό, πληρέστερη ένταξη των μαθητών/τριών Τ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. και των Τ.Υ.

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και εντεύθεν, η πολιτισμική ετερότητα, η πολυχρωμία, η θεαματική αλλαγή της «χημείας» στις τάξεις και το επαγόμενο «πρόβλημα» της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων είναι κυρίαρχο στην ελληνική επικράτεια (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015; Νικολάου, 2000). Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007) και αύξησε τις προσδοκίες της κοινωνίας για διαμόρφωση ισχυρής διαπολιτισμικής ταυτότητας από δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Αγγλία, το 1967, με την ίδρυση πέντε Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas), τοποθετείται η πρώτη επίσημη θεσμοθέτηση θετικής διάκρισης στην εκπαίδευση, αφού, τότε, τέθηκε ως προτεραιότητα η υλοποίηση μιας εθνικής πολιτικής «θετικών διακρίσεων σε σχολεία σε υποβαθμισμένες συνοικίες της χώρας, κυρίως αστικών κέντρων» (Κουτούζης κ. ά., 2012). Στη Γαλλία, το 2007 ως μετάλλαξη ανάλογων σχετικών προσπαθειών ιδρύθηκαν τα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Reseaux de Reussite Scolaire), με σκοπό τη θετική ενίσχυση για τον περιορισμό των ανισοτήτων. Στην Κύπρο, ανάλογες δομές και αντισταθμιστικοί θεσμοί ξεκίνησαν τη λειτουργία τους, πιλοτικά, από το σχολικό έτος 2003-2004 (Κουτούζης κ. ά., 2012). Σε αυτές τις χώρες (ωστόσο αυτό ισχύει και γενικά, πια) οι επιλογές των μαθητών στηρίζονταν σε κοινωνικοοικονομικά αλλά και σε εκπαιδευτικά κριτήρια (Κουτούζης κ. ά., 2012).

Στην κατεύθυνση αναζήτησης μιας «εξισωτικής» λύσης (ή συνεισφοράς στη λύση), στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, πρωτοεμφανίστηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής και στην ελληνική εκπαίδευση. Η ίδρυσή τους αποσκοπούσε στην υποστήριξη παλιννοστούντων μαθητών από περιοχές, κυρίως, της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι πρώτες αυτές Τ.Υ. ήταν ενταγμένες μεν στη γενική εκπαίδευση, αλλά είχαν πολλά περιθώρια αυτονομίας, καθώς το Αναλυτικό τους Πρόγραμμα διέφερε από το «τυπικό» - γενικό (Ευαγγέλου κ. ά., 2011). Αργότερα, η υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» έθετε κάποιες ειδικές προδιαγραφές λειτουργίας των Τ.Υ., «*προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική-ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής*». Το πρόγραμμα των Τ.Υ. εντασσόταν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου και οργανωνόταν σε δυο κύκλους:

- ▶ Στις Τάξεις Υποδοχής Ι, η διάρκεια των οποίων ήταν μέχρι ένα διδακτικό έτος, εφαρμόζονταν εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, με παράλληλη παρακολούθηση και κάποιων μαθημάτων στη γενική τάξη.
- ▶ Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, όπου η φοίτηση διαρκούσε μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. Ι., το πρόγραμμα, για τους μαθητές, ήταν μικτό (εσωτερική και εξωτερική γλωσσολογική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών) και υλοποιούνταν μέσα στις κανονικές τάξεις, με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία.

Η παραπάνω υπουργική απόφαση προέβλεπε και φοίτηση σε Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός σχολικού ωραρίου, «για όσους από τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ και αντιμετώπιζαν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη».

Μια δεκαετία σχεδόν μετά, ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε μια προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προωθήσει μέτρα που στόχευαν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, «...στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής». Στις Ζ.Ε.Π. «εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Επίσης, ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι «με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ’ αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Σήμερα, η υπουργική απόφαση με Αριθμ.Φ1/63691/Δ1-ΦΕΚ 1403Β/25-04-2017 και τίτλο «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε.» και οι εντεύθεν ετήσιες εγκύκλιοι, οι οποίες στηρίζονται σε αυτή, καθορίζουν τα επιμέρους θέματα λειτουργίας των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Για το τρέχον σχολικό έτος 2020-2021 απεστάλησαν στα Δημοτικά Σχολεία δυο σχετικές εγκύκλιοι, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα θέματα που αφορούν στις Τ.Υ., παρέχοντας «οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2020-2021 σε δημοτικά σχολεία της χώρας» (Α΄ Φάση οδηγιών στις 29-05-2020 και Β΄ Φάση στις 1-10-2020). Στις εγκυκλίους αυτές δινόταν η δυνατότητα στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης: «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020-2021» με Κωδικό ΟΠΣ 5069864 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα και των δυο εγκυκλίων αναφέρει πως «η σχετική Πράξη για το σχολικό έτος 2020-2021 αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/-τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/-τριών».

Η πράξη «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, το σχολικό έτος 2020- 2021» «αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/-τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/-τριών)».

Γενικά, σύμφωνα με τις παραπάνω εγκυκλίους, όσον αφορά «στην εκπαίδευση των μαθητών/-τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ενέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάλι με τις εγκυκλίους του σχολικού έτους 2020-21, «αυτοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/-τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων».

Όπως συνέβαινε και στα αρχικά στάδια εφαρμογής και λειτουργίας (αρχές του 2000) των Τάξεων Υποδοχής των Ζ.Ε.Π., περιλαμβάνονται δύο κύκλοι οι οποίοι εντάσσονται εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου:

- ▶ Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ΤΥ Ι ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή Εικαστικά Μουσική Αγωγή Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση στην ΤΥ Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης».
- ▶ Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΙ ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/ τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/- τριες που φοιτούν στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/-τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/-τριών με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ είναι εννέα (9). Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύνανται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο.

Επειδή βασικός σκοπός της ΤΥ Ι ΖΕΠ ή της ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους, *«κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της».*

Τέλος, σύμφωνα με την με Αρ.Πρωτ.7557/ΓΔ4/20-01-2020 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ, και σε ένα απαραίτητο και επιζητούμενο συμπεριληπτικό πλαίσιο, «οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και μαθήματα της κανονικής τάξης, στην οποία είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με το ειδικά διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που έχει καταρτιστεί με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται στο τέλος της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις».

Η ευρισκόμενη σε ισχύ υπουργική απόφαση με Αριθμ.Φ1/63691/Δ1-ΦΕΚ 1403Β/25-04-2017 (ΦΕΚ 1403Β') προβλέπει την υποχρεωτικότητα αποστολής εκθέσεων λειτουργίας των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Σχετικές εγκύκλιοι του ΥΠΑΙΘ, που εκδίδονται και αποστέλλονται στα σχολεία, κάθε χρόνο (αρχές καλοκαιριού), υπενθυμίζουν αυτή την υπηρεσιακή υποχρέωση: «Οι Διευθυντές/-τριες των σχολικών μονάδων πρέπει να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να υποβάλουν στους οικείους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (παλαιότερα στους Σχολικούς Συμβούλους), τις εκθέσεις που αφορούν στη λειτουργία των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Τις εκθέσεις αυτές τις συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις» και υποβάλλουν συνοπτικές συγκεντρωτικές εκθέσεις, με τελικό αποδέκτη τη Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε. του ΥΠΑΙΘ.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η σχετική έρευνα, τα δεδομένα της οποίας προέκυψαν από τις υποχρεωτικές επίσημες ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τ.Υ., τις οποίες απέστειλαν τα σχολεία στους Σχολικούς Συμβούλους, στο τέλος του σχολικού έτους 2017-18, και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με το τέλος των σχολικών ετών 2018-19 και 2019-20. Οι υποβληθείσες ετήσιες εκθέσεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. μελετήθηκαν αναλυτικά και διεξοδικά και αποδελτιώθηκαν ως περιπτωσιολογικές μελέτες.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π., για τη λειτουργία αυτής της συμπεριληπτικής υποστηρικτικής δομής,

αλλά και η καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών, τα οποία χωλαίνουν στην επικοινωνία, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον αυτών των προτάσεων των εκπαιδευτικών, καταγράφηκαν και μελετήθηκαν και άλλες με συμπεριληπτική διάσταση, οι οποίες αφορούσαν τις πεποιθήσεις τους για τη γενικότερη επιζητούμενη ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά Δημοτικά Σχολεία περιοχών της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19 και 2019-20. Οι λειτουργούσες, και τα τρία προαναφερόμενα σχολικά έτη, Τάξεις Υποδοχής των σχολείων αυτών, με τη λήξη του διδακτικού έτους, υπέβαλλαν εκθέσεις, μέσω του δασκάλου της τάξης και του Διευθυντή του σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας, με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης, αντλήθηκαν, δηλαδή, από είκοσι επτά (27) επίσημες ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης της λειτουργίας των Τ.Υ. Οι δύο ερευνητές υπήρξαν τα στελέχη εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, αρχικά, και μετέπειτα Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), στους οποίους υποβάλλονταν οι (υποχρεωτικές) ετήσιες εκθέσεις με το τέλος του διδακτικού έτους.

Στις Τ.Υ. φοιτούσαν μαθητές Ρομά και παιδιά αλλοδαπών (μέσος όρος δώδεκα μαθητές ανά Τ.Υ.). Υπήρξε, ωστόσο, τοπική διαφοροποίηση, δεδομένου ότι στην Αιτωλοακαρνανία η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ήταν μαθητές Ρομά, ενώ στις περιοχές της Κοζάνης και των Γρεβενών οι μαθητές ήταν σχεδόν όλοι αλλοδαποί. Οι εκπαιδευτικοί που στελέχωναν τις Τ.Υ. ήταν, κατά 90% περίπου, γυναίκες αναπληρώτριες, κυρίως μέσω Προγραμμάτων ΕΣΠΑ.

Για την ανάλυση και την αποδελτίωση των υποβληθεισών ετήσιων εκθέσεων των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου, που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς έρευνας (Campbell, 2017), λογίζεται ως μια ερευνητική τεχνική για τη δημιουργία αναπαραγωγίμων και έγκυρων συμπερασμάτων από δεδομένα, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους ή αλλιώς ως μια συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών ενός μηνύματος (Neuendorf, 2017; Krippendorff, 2012). Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί μία από τις καλύτερες και από τις πλέον δημοφιλείς ερευνητικές μεθόδους στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου (Erlingsson & Brysiewicz, 2017; Neuendorf, 2017; Hsieh & Shannon, 2005), είναι η συστηματική εξέταση του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου (Τζάνη, 2005; Mayring, 2004). Όσον αφορά στα γραπτά υλικά-τεκμήρια, αυτά μπορεί να προέρχονται από εφημερίδες, περιοδικά, εγκυκλίους, άρθρα, βιβλία, σχολικά εγχειρίδια αλλά και εκθέσεις αναφορών (Bryman & Bell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση του περιεχομένου των εκθέσεων - ποιοτική και ποσοτική - λόγω της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της ανίχνευσης τάσεων, που παρέχει στον ερευνητή η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Ακολούθως, έγινε ανάπτυξη και επεξεργασία των δεδομένων,

μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης και, τελικά, της σύμπτυξης των κωδικών σε θέματα (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2012).

Αποτελέσματα της έρευνας

Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στον εντοπισμό χαρακτηριστικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων, ώστε να αποδοθούν οι σχετικοί-κατάλληλοι κωδικοί, οι οποίοι δηλώθηκαν μέσω λειτουργικών ορισμών. Μετέπειτα, οι αρχικοί κωδικοί κατηγοριοποιήθηκαν, οργανώθηκαν και ενοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματολογικούς άξονες. Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν ενενήντα έξι (96) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δεκαέξι (16) κατηγορίες, που είναι: Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ), η επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτισή των εκπαιδευτικών (ΕΕΚ), η κοινωνική ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών (ΚΕΣ), το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό (ΕΔΥ), η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (ΒΜΕ), η διαθεματική προσέγγιση και αξιολόγηση (ΔΠΑ), η επίτευξη διδακτικών στόχων (ΕΔΣ), η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (ΕΣΓ), το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας (ΠΣΚ), οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (ΣΣΑ), οι παρεμβάσεις, οι δραστηριότητες και το υλικό (ΠΔΥ), οι δραστηριότητες μαθηματικών εννοιών (ΔΜΕ), σχέσεις και προβλήματα λειτουργίας (ΣΠΛ), τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η υποστήριξη (ΕΑΥ), η συνεργασία και η εξαστομίκευση της διδασκαλίας (ΣΕΔ) και τέλος η συνεργασία με γονείς Ρομά (ΣΓΡ). Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κωδικοποιημένα ανά κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν μια θετική αποτίμηση για τις τάξεις υποδοχής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια μετάβασης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, στην κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ, 24 αναφορές).

Σημειώθηκε η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Τ. Υ., καθώς και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας - στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης - ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΕΕΚ, 24 αναφορές).

Καταγράφηκε η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και στην ενίσχυση της προσπάθειας συμπερίληψης των μαθητών/τριών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (ΚΕΣ, 23 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, εκτός των βιβλίων της πολιτείας (διδακτικό πακέτο «Γεια σας») και θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και σχετικά

εκπαιδευτικά λογισμικά Μαθηματικών και Γλώσσας, τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη δημιουργία κινήτρων αλλά και συνθηκών προσέγκυσης της προσοχής των μαθητών (ΕΔΥ, 21 αναφορές).

Παρατηρήθηκε βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό (ΒΜΕ, 20 αναφορές).

Θετικά βρέθηκε ότι συντελεί, στους σκοπούς λειτουργίας των Τ.Υ., η δημιουργία φακέλου προόδου (portfolio) για κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η πρόοδός του και καταχωρίζονται οι εργασίες του και τα γνωστικά του επιτεύγματα. Χρησιμοποιήθηκαν, επιτυχώς, ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο και γενικά διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο το χαρούμενο κλίμα, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και των σχέσεων αλληλο-αποδοχής και συνεργασίας (ΔΠΑ, 19 αναφορές).

Οι στόχοι της ίδρυσης Τ.Υ., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετείχε. Με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο (η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ήταν πολύ περιορισμένη), καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά. Η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε, κυρίως, κοινωνικοποιητικές και, δευτερευόντως, γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις (ΕΔΣ, 19 αναφορές).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των συνεχών απουσιών και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ΖΕΠ υπήρξε περιορισμένη. Προτείνεται η βελτίωση στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών (ΕΣΓ, 18 αναφορές).

Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα χαρακτηρίστηκε θετικό, ενώ και η λειτουργία των Τ.Υ. - σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς - συνεισφέρει στην αποδοχή του διαφορετικού και του ξένου, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχο αποτέλεσε η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας τους και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας (ΠΣΚ, 18 αναφορές).

Οι μαθητές που φοιτούν σε Τμήμα Υποδοχής αναπτύσσουν, τελικά, σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στη γενική τάξη. Εδώ αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αλλά και

όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται και παίρνουν αποφάσεις, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΣΑ, 17 αναφορές).

Οι παρεμβάσεις στο μάθημα της Γλώσσας περιελάμβαναν διαλόγους και αυθεντικά κείμενα και παραμύθια, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και προσαρμοσμένα στο γλωσσικό τους επίπεδο. Οι δραστηριότητες ήταν κυρίως κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες στηρίζονταν σε φωτογραφικό υλικό (κυρίως στους αρχάριους μαθητές) και σε οπτικοακουστικό υλικό προερχόμενο είτε από το Διαδίκτυο είτε από τα σχολικά βιβλία (κυρίως κατά τις ώρες συνεργατικής διδασκαλίας) είτε από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» (Γεια σας, Λεξικό με λέξεις και εικόνες) ή ακόμη και από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (Μιλώ και γράφω ελληνικά). Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η προβολή ταινιών, που είχαν ως στόχο την παρατήρηση, την ανάπτυξη διαλόγων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου και την πληροφόρηση για στοιχεία από τη ζωή, τον τρόπο σκέψης και τον πολιτισμό των παιδιών (ΠΔΥ, 17 αναφορές).

Δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στη λειτουργία των Τ.Υ. και σε αυτό βοήθησε το κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, η συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Οι μαθητές των Τ.Υ. στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάζουν εσωστρέφεια και απομόνωση. Επίσης, μεταξύ μαθητών ενδέχεται να εμφανιστούν κρούσματα διαπληκτισμών, αλλά, στη συνέχεια, οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώνονται και η ένταξη καθίσταται ομαλότερη και ευκολότερη (ΣΠΛ, 16 αναφορές).

Φάνηκε ότι οι Τ.Υ. δύνανται, υπό προϋποθέσεις, να συνθέσουν μια εφικτή, πραγματιστική επιλογή και λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας και να βοηθήσουν, κατά πολύ, τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρόγραμμα είναι - μετά την εμπειρία αρκετών ετών - καλά οργανωμένο από την ελληνική πολιτεία. Η υποστήριξη από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται θετική και ικανοποιητική αλλά υπάρχουν, ακόμη, περιθώρια θεσμικής και πρακτικής βελτίωσης στην υποστήριξη του εγχειρήματος (ΕΑΥ, 15 αναφορές).

Ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην εφαρμογή του προγράμματος, αποτέλεσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της σχολικής μονάδας, η οποία συνεισφέρει στον σχηματισμό μιας σαφέστερης και ολοκληρωμένης εικόνας για το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και έτσι γίνεται ευκολότερη η εξατομικευμένη προσπάθεια ενίσχυσης κάθε μαθητή. Γενικά, η κυριότερη δυσκολία, που προέκυψε, αφορούσε στη διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας μέσα σε μια υποομάδα. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές που βρίσκονταν την ίδια ομάδα παρουσίαζαν μεγάλες αποκλίσεις σε μαθησιακό επίπεδο γεγονός του καθιστούσε αδύνατη μια ενιαία διδασκαλία. Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας, ο κάθε μαθητής ακολουθούσε ένα προσωπικό εξατομικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα διδασκαλίας

προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Οι στόχοι για κάθε μαθητή ήταν διαφορετικοί ανάλογα με το μαθησιακό του επίπεδο και την πρόοδο που παρουσίαζε. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι μια εκ των ων ουκ άνευ αντισταθμιστική διαδικασία, ανάλογη της ηλικίας των παιδιών και του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας (ΣΕΔ, 15 αναφορές).

Στο μάθημα των Μαθηματικών οι δραστηριότητες ήταν εμπλουτισμένες με οπτικό υλικό έτσι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες (προσθέτω, αφαιρώ, μικρότερο, μεγαλύτερο κ.ά). Επίσης, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των Μαθηματικών με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (ΔΜΕ, 14 αναφορές).

Τέλος, ως σημαντικές παρατηρήσεις, όσον αφορά στη λειτουργία των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π., αναφέρονται η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς Ρομά (αφού ελάχιστοι φαίνεται να κατανοούν τον σημαντικό ρόλο και τα οφέλη του σχολείου), η συχνή απουσία και για μεγάλα χρονικά διαστήματα των μαθητών/τριών, τα υφιστάμενα βιβλία τα οποία δεν πληρούν και δεν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθώς απευθύνονται κυρίως σε αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ στερούνται και πρόσθετου ψηφιακού υλικού (ΣΓΡ, 12 αναφορές).

Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής Ι για αρχάριους και οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ για προχωρημένους καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό «την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την ενίσχυση της ελληνομάθειας και δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις, στο εκπαιδευτικό σύστημα», στόχος που τέθηκε στην υπουργική απόφαση με Αριθμό Φ1/170112/Δ1 - ΦΕΚ 4249/Β/20-11-2019.

Στις Τ.Υ. ΖΕΠ που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Πράξης «Ένταξη Ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2020- 2021», που αποτελεί μέρος συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με στόχο την άρση των διακρίσεων και της σχολικής διαρροής, βρίσκουν εργασία εκατοντάδες νέοι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων, ως αναπληρωτές πλήρους διδακτικού ωραρίου, σε όλη την Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν ένα σημαντικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό δυναμικό που η εμπειρία τους, που έχει συσσωρευτεί τα χρόνια που εργάζονται στις Τ.Υ., είναι πολύτιμη και τους βοηθάει πολύ στο έργο τους αλλά και γενικότερα συνεισφέρει σε όλη τη σχολική μονάδα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Οι τάξεις υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της συμπερίληψης, καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα

συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι ένας κρίσιμος πόρος για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Monteiro & Forlin, 2021) είναι και η διασφάλιση ότι υφίσταται και ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών (στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσής τους στα Πανεπιστήμια).

Προϋποθέσεις επιτυχίας των στόχων των Τ.Υ. αποτελούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στις Τ.Υ., η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός των δράσεων που υλοποιούνται και η ανατροφοδότηση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων. Επίσης, προϋπόθεση είναι και η άμεση ένταξη στις γενικές τάξεις των μαθητών για τους οποίους - με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων - έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των κριτήριων (τεστ) κατάταξης και επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γενικά η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η έγκαιρη (με την έναρξη του διδακτικού έτους) και μόνιμη στελέχωση των Τ.Υ.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δεδομένη (Μαστρογιάννης, 2015α; β; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013) η γενική επιμορφωτική απραξία που μαστίζει και αποστεώνει την ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια. Φυσικά, η έλλειψη της ιδιαίτερης και ειδικής επιμόρφωσης, που απαιτεί η λειτουργία των Τ.Υ., εξαιτίας του δύσκολου «διαπολιτισμικού» αντικειμένου τους αλλά και του γεγονότος της στελέχωσης αυτών των τάξεων από προσοντούχους μεν αλλά άπειρους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, δημιουργεί, σίγουρα, περισσότερες σχολικές επιβαρύνσεις και παιδαγωγικές αγκυλώσεις. Πράγματι, αυτή η επιμορφωτική ένδεια των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας αλλά και πληρέστερης αξιοποίησης του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού (Παναγιωτακοπούλου, 2019; Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015; Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015; Παπαχρήστος, 2011; Νικολάου, 2000) δημιουργεί σοβαρές ανασχές στο απαιτητικό εκπαιδευτικό έργο των Τ.Υ. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, διεκδικώντας, μάλιστα, με στόχο να υπερακοντίσουν αυτό το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έλλειμμα, αντίστοιχες συστηματικές, περιοδικές και οργανωμένες επιμορφώσεις. Ας σημειωθεί, εδώ, ότι πολλές έρευνες και μελέτες (π.χ. Μαστρογιάννης, 2015α; LaChausse, Clark & Chapple, 2014; Angrist & Lavy, 2001; Van der Sijde, 1989) συνδέουν θετικά την (ακόμη και σύντομη) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με την αποτελεσματική διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι απαραίτητες χρηματοδοτήσεις, η σύνταξη καινοτομικών προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία σύγχρονου διδακτικού υλικού και, φυσικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν τέσσερις κομβικές παραμέτρους εκπαιδευτικής ανάκαμψης, όπως και επένδυσης στη θεμελίωση ενός σύγχρονου οριζόντιου «σχολείου για όλους», δίχως αποκλεισμούς.

Η εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών σε Τ.Υ., στο σχολικό και γενικότερα στο κοινωνικό σύστημα, δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της

ελληνικής γλώσσας ή άλλων μαθημάτων. Επιπλέον, είναι παιδαγωγικά ευκαταία (και απαραίτητη) και η προώθηση και, οπωσδήποτε, η εφαρμογή πλουραλιστικών δράσεων και κοινών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βελτιώνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στις Τ.Υ., όπως και οι παρούσες εκθέσεις κατέδειξαν, το κύριο βάρος των διδακτικών παρεμβάσεων πρέπει να επικεντρώνεται στην ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων, με στόχο τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών των Τ.Υ. στο σχολικό περιβάλλον (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015). Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 2005). Στη βάση μιας «ανοικτής» γλωσσικής πολιτικής μπορεί να έχει θέση στα σχολεία τόσο η πρώτη γλώσσα του μαθητή όσο και η επίσημη που χρησιμοποιείται στην κοινωνία, ενώ και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικό παράγοντα μάθησης (Baker, 2001).

Στο σχολείο διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικών παρεμβάσεων, στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, που επιτρέπει, αφού σταθμιστούν οι δυνατότητες και οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, να επιλεγεί εκείνο το πρόγραμμα, το οποίο θα δημιουργεί καταλληλότερες συνθήκες για επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη σε μαθητές που υπολείπονται στη χρήση-γνώση της ελληνικής γλώσσας (όπως Ρομά, παλιννοστούντες, μετανάστες, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, κ.λπ.). Στις τάξεις υποδοχής η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετέχει. Με εξατομικευμένα και διαφοροποιημένα διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο, καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά, ως ισότιμα μέλη και αλληλεπιδραστικές ψηφίδες ενός συμπαγούς και συνεκτικού συνόλου.

Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. είναι παιδαγωγικά πρόπον, κατά την οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, να λαμβάνουν υπόψη την ετοιμότητα της τάξης τους, όπως, επίσης, και το γλωσσικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό υπόστρωμα των μαθητών τους. Η ετερότητα και η διαφορετικότητα, μάλιστα, πρέπει να χρησιμοποιείται ως αφορμή για την ανάπτυξη σχετικών ιδεών και δραστηριοτήτων, με σκοπό όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου να αποκομίσουν οφέλη και πλεονεκτήματα από τη συνύπαρξή τους με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Βέβαια, παρά τις επιδοκιμαστικές αντιλήψεις και στάσεις, όσον αφορά στη διατήρηση της διγλωσσίας και τη διδασκαλία των αφετηριακών γλωσσών καταγωγής στην τάξη, η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως σκοπέλου στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών παραμένει αμετάβλητη (Γκαϊνταρτζή, 2018; Τσοκαλίδου, 2012).

Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται να δοθεί από την πολιτεία όσον αφορά τους μαθητές Ρομά, που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής, μέσω της βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου συνεργασίας σχολείου – οικογενείας, της δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και εξεύρεσης τρόπων περιορισμού των διακοπών της φοίτησής τους, καθώς και τρόπων αντιμετώπισης της (πρόωρης) εγκατάλειψης του σχολείου. Είναι γενικά παρατηρημένο (Σμαροπούλου, 2015) ότι

στην κοινωνία των Ρομά το σχολείο και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων δεν αποτελούν προτεραιότητα και ανάγκη. Για αυτό σημειώνονται όχι μόνο πολλές απουσίες, αλλά και υφίστανται και φαινόμενα πλήρους εγκατάλειψης του σχολείου. Ας τονισθεί ότι πολλοί γονείς Ρομά θεωρούν τη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο ως σπατάλη χρόνου και ματαιοσπουδία, καθώς, σύμφωνα με την πολιτισμική κουλτούρα τους και τις εθιμοτυπικές τους παραδόσεις, άμεση προτεραιότητα για τα κορίτσια πρέπει να αποτελεί η δημιουργία οικογένειας, ακόμη και από την ηλικία των 12-13 ετών. Γενικά, πολλά παιδιά Ρομά αρνούνται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, επιδεικνύοντας και μια σχετική αποστροφή για το σχολείο, όπως και άρνηση για οποιαδήποτε συνεργασία και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, τα παιδιά Ρομά είναι δίγλωσσα, αφού η μητρική τους γλώσσα την οποία ομιλούν στο σπίτι αλλά και μεταξύ τους στα διαλείμματα είναι η γλώσσα των Ρομά, η οποία είναι μόνο προφορική, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών.

Απαιτείται η δημιουργία, από την πολιτεία, νέου διδακτικού υλικού ή η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος (και σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή), η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών εργάζονται σε Τ.Υ., ενώ, σίγουρα, θα ωφελήσει και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ανά τη χώρα σε Τ.Υ, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, διδακτικού υλικού και καλών πρακτικών. Θετικά θα συμβάλει, οπωσδήποτε, και η συνεργασία με τα στελέχη εκπαίδευσης και τα ΑΕΙ.

Ο πρώην Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ, Κόφι Ανάν, σε κάποια αποσπάσματα από δυο μηνύματά του, ένα κατά την παραλαβή του βραβείου Νόμπελ, στις 10 Δεκεμβρίου 2001, και ένα στις 21 Μαρτίου 2004, για τη Διεθνή Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων, είχε συμπυκνώσει σε μερικές αράδες την (επιζητούμενη) σοφία του σύγχρονου διαπολιτισμικού ανθρώπου, αφήνοντάς τη ως φωτεινή προτροπή και ως παρακαταθήκη στον άνθρωπο (και ειδικά στον εκπαιδευτικό) του 21ου αιώνα (United Nations, 2004; 2001): «Η ανοχή, ο διαπολιτισμικός διάλογος και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι πιο ουσιαστικοί από ποτέ, σε έναν κόσμο όπου οι λαοί αλληλοσυνδέονται όλο και περισσότερο. Προσβλέπουμε στις κυβερνήσεις, ιδίως, για πολιτική βούληση και αποφασιστική δράση. [...] Άνθρωποι διαφορετικών θρησκειών και πολιτισμών ζουν δίπλα-δίπλα σχεδόν, σε κάθε μέρος του κόσμου, και οι περισσότεροι από εμάς έχουμε αλληλεπικαλυπτόμενες ταυτότητες που μας ενώνουν με πολύ διαφορετικές ομάδες. Μπορούμε να αγαπήσουμε αυτό που είμαστε, χωρίς να μισούμε ό,τι - και ποιοι - δεν είμαστε. Μπορούμε να ευημερούμε με τις δικές μας παραδόσεις, μαθαίνοντας ταυτόχρονα από τους άλλους και σεβόμενοι τους κανόνες τους. [...] Σε αυτή τη διεθνή ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων, ας εμπνευστούμε όλοι από τη θεμελιώδη αρχή, που κατοχυρώνεται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που δεν είναι άλλη από την ισότητα όλων των ανθρώπων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), pp. 343-369.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, σσ. 97-126.
- Besley, T. & Peters, M. A. (Eds.). (2012). *Interculturalism, education and dialogue*. Peter Lang.
- Beutner, M. & Pechuel, R. (2017). Education and Educational Policy in Germany. A Focus on Core Developments Since 1944. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), pp. 9-24.
- Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business Research Methods. Third edition*. Oxford University Press.
- Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L., Neimanns, E. & Nezi, R. (2018). Investing in education in Europe: Evidence from a new survey of public opinion. *Journal of European Social Policy*, 28(1), pp. 34-54.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, σσ. 83-94.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Campbell, D. (2017). Content analysis. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covalleski & K. Haynes (Eds.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* (pp. 354 -371). Taylor & Francis.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). SAGE Publications.

- De Bruin, K. (2020). Does inclusion work? In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp. 55-76). Allen & Unwin.
- Donmoyer, R. & Kos, R. (1993). At-Risk Students: Insights from/about Research. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At-Risk Students Portraits, Policies, Programs, and Practices* (pp. 7-36). State University of New York Press.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 2016/C 202/02.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 2000/C 364/01
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, pp. 93–99.
- Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ. & Φλωράτου, Μ. (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), pp. 691-704.
- Fusarelli, L. D. & Bass, L. (2015). The Politics of Inequality, Social Policy, and Educational Change. *Peabody Journal of Education*, 90(5), pp. 597–600.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, σσ. 71- 90.
- Garuba, A. (2003). Inclusive education in the 21st century: Challenges and opportunities for Nigeria. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 14(2), pp. 191-204.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight into the Perception of Teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education - International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 15, pp. 67-88). Emerald Publishing Limited.
- Gopalkrishnan, N. (2019). Cultural competence and beyond: Working across cultures in culturally dynamic partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*, 1(1), pp. 28-41.
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (pp. 3-26). Allen & Unwin.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1056-1080.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp. 206-217.
- Heck, R. H. (2008). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277–1288.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N. & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators cultural competence through collaborative teacher study groups. *Professional development in education*, 47(1), pp. 177-190.
- International Commission on Financing Global Education Opportunity. (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 4, σσ. 128-151.
- Kollosche, D., Marcone, R., Knigge, M., Penteado, M. G. & Skovsmose, O. (2019). Inclusive Mathematics Education: An Introduction. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado & O. Skovsmose, (Eds.), *Inclusive mathematics education: state-of-the-art research from Brazil and Germany* (pp. 3-6). Springer.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Κείμενα Εργασίας 2012/26*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Third Edition*. SAGE Publications.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond Teacher Training: The Critical Role of Professional Development in Maintaining Curriculum Fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), pp. 53-58.
- Landa, M. S. & Stephens, G. (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education*, 26(1), pp. 53-71.

- Lingard, B. & Rizvi, F. (2020). The State of Education Policy: The Policy Sociology of Roger Dale. In X. Bonal, E. Coxon, M. Novelli & A. Verger (Eds.), *Education, Globalisation and the State Essays in Honour of Roger Dale* (pp. 55-66). Peter Lang Publishing.
- Love, H. R. & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), pp. 204-216.
- Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111-121.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015α). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45- 62.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Διορισμοί εκπαιδευτικών και επιμόρφωσή τους: Μια κοινή, κατιούσα διαδρομή. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 873-880). Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266- 269). SAGE Publications.
- Monteiro, E. & Forlin, C. (2021). Enhancing teacher education by utilizing a revised PGDE curriculum as a fundamental resource for inclusive practices in Macao. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (Vol. 15, pp. 147-164). Emerald Publishing Limited.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), pp. 3-17.
- Μπερελής, Π., (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Α. Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπούτζα, Ζ. Γ. (2018). *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη* (No. GRI-2018-22751). Aristotle University of Thessaloniki.
- Mussino, E., Strozza, S. & Terzera, L. (2014). *Dimensions and Determinants of Immigrant Integration. The Role of Origin and Settlement*. Retrieved February 2021, from: <http://paa2014.princeton.edu/papers/141733>.

- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook. Second Edition*. SAGE Publications.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nordgren, R. D. (2017). Cultural competence and relational closeness: examining refugee education. *Journal of Research in innovative teaching and learning*, 10(1), pp. 79-92.
- O'Brien, E. M., O'Donnell, C., Murphy, J., O'Brien, B. & Markey, K. (2021). Intercultural readiness of nursing students: An integrative review of evidence examining cultural competence educational interventions. *Nurse Education in Practice*, 50, 102966.
- Παναγιωτακοπούλου Α.-Μ. (2019). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας / e-Journal of Science & Technology(e-JST)*, 14(4), σσ. 77-92.
- Πανταζής, Β. & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 121-136.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Peters, M. (2001). National education policy constructions of the “knowledge economy”: towards a critique. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(1), pp. 1-22.
- Rizvi, F. (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy. ESA 842, Policy Development and Analysis*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.
- Saldaña, D. (2010). *Πολιτισμική επάρκεια. Ένας πρακτικός οδηγός για εργαζόμενους σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας*. Αθήνα: Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» της «Συνειρμός – ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης».
- Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2010). *Assessment in Special and Inclusive Education. Eleventh Edition*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Σμαροπούλου, Χ. (2015). Δημιουργώντας διαπολιτισμικά. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Α. Μπαστέα, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1323-1332). Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα 19 - 21 Ιουνίου 2015.
- Smyth, E. & McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage*. Dublin: The Economic and Social Research Institute (ESRI).

- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ενταξης, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Spicker, P. (2014). *Social policy. Theory and practice. Third edition*. Policy Press.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κάλλιπος.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B. & Rizvi, F. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Psychology Press.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση
- Torgbenu, E. L., Oginni, O. S., Opopu, M. P., Nketsia, W. & Agyei-Okyere, E. (2021). Inclusive education in Nigeria: exploring parental attitude, knowledge and perceived social norms influencing implementation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), pp. 377-393.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ulich, R. (2017). *Crisis and Hope in American Education*. Routledge.
- Unesco (2009). *National Information Society Policy: A Template*. Paris.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994. ED.94/WS/18.
- United Nations (2004). *Tolerance, inter-cultural dialogue, respect for diversity more essential than ever, Secretary-General says in message for Day to Eliminate Racial Discrimination*. Message by Secretary-General Kofi Annan for the International Day for the Elimination of Racial Discrimination, 21 March 2004. Retrieved March 2021, from: <https://www.un.org/press/en/2004/sgsm9195.doc.htm>.
- United Nations (2001). *We can love what we are, without hating what – and who – we are not, Secretary-General says in Nobel lecture*. Text of the Nobel Lecture delivered today by Secretary-General Kofi Annan in Oslo, 10/12/2001. Retrieved March 2021, from: <https://www.un.org/press/en/2001/sgsm8071.doc.htm>.
- Van der Sijde, P. C. (1989). The effect of a brief teacher training on student achievement, *Teaching and Teacher Education*, 5(4), pp. 303–314.
- Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10 (Τόμος 3, Μέρος Α΄), σσ. 75-84. Αθήνα 22-24 Νοεμβρίου 2019.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. Society for Research in Child Development.

Οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Greek - Cypriot parents and intercultural education

Αντρία Λοΐζου, Υποψήφια Διδάκτωρ, Antria_loizou@hotmail.com

Antria Loizou, PhD Candidate, Antria_loizou@hotmail.com

Abstract: The cultural diversity that characterizes most of the classrooms in Cyprus in recent years makes the need to implement intercultural education in its schools. The reason for the creation of this research was the observations within the school units of the native students who develop and manifest - most of the time - an unprecedented and carefree racist behavior towards their foreign classmates. In order to identify the reason and the cause of these racist behaviors, the present research focused in the first phase on the family environment of the native student. An attempt was made to investigate the views of Greek Cypriot parents regarding the co-education of indigenous children with foreign classmates. To what extent and to what extent do Greek Cypriot parents accept or reject intercultural education in kindergarten? The research involved 482 Greek Cypriot parents whose children were studying with foreign children in the public kindergartens of free Cyprus. The data collection was done through the issuance of questionnaires. The findings of the research prove that Greek Cypriot parents are wary of co-education, closing light to accept.

Keywords: intercultural education, Greek Cypriot parents, kindergarten

Περίληψη: Η πολιτισμική ποικιλομορφία η οποία χαρακτηρίζει τις πλείστες σχολικές αίθουσες της Κύπρου τα τελευταία χρόνια κάνει επιτακτική την ανάγκη να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της. Αφορμή για την δημιουργία της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις εντός των σχολικών μονάδων των γηγενών μαθητών οι οποίοι αναπτύσσουν και εκδηλώνουν –τις πλείστες φορές- μια πρωτοφανή και αψυχολόγητη ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Προκειμένου να εντοπιστεί ο λόγος και η αφορμή αυτών των ρατσιστικών συμπεριφορών, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε πρώτη φάση στο οικογενειακό περιβάλλον του γηγενή μαθητή. Επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση των γηγενών παιδιών με αλλοδαπούς συμμαθητές. Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι Ελληνοκύπριοι γονείς αποδέχονται ή απορρίπτουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 482 Ελληνοκύπριοι γονείς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν με αλλοδαπά παιδιά, στα δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από την χορήγηση ερωτηματολογίων. Τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν πως οι Ελληνοκύπριοι γονείς είναι επιφυλακτικοί προς την συνεκπαίδευση, κλείνοντας ελαφρώς προς αποδοχή.

Λέξεις Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνοκύπριοι γονείς,, νηπιαγωγείο

• Εισαγωγή

Οι πολλαπλές μετακινήσεις διάφορων πληθυσμιακών ομάδων σε όλα σχεδόν τα σημεία της γης, μετατρέπει τις πλείστες χώρες αυτόματα πολυπολιτισμικές. Η Κύπρος δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Όλο και περισσότεροι αλλοδαποί έρχονται στο νησί αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον.

Μέσα από σχετικές έρευνες αποδεικνύεται πως τα αυξημένα ποσοστά μετανάστευσης μετατρέπουν ένα μεγάλο ποσοστό του τοπικού πληθυσμού σε ξενοφοβικούς οι οποίοι αναπτύσσουν ρατσιστικές συμπεριφορές (Trimikliniotis & Demetriou 2007) .

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες αναφορές γίνονται σχετικά με περιστατικά βίας – λεκτικής ή σωματικής- μεταξύ γηγενών μαθητών και των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Με πιο πρόσφατο περιστατικό –το οποίο πήρε δημόσια έκταση- να διαδραματίζετε στις 28 Σεπτεμβρίου 2021, ανάμεσα σε δεκαοκτάχρονους Κύπριους μαθητές και ένα δεκαεξάχρονο Σύρο μαθητή στην επαρχία Πάφου. Το κύριο θέμα στις ειδήσεις ήταν ο άγριος ξυλοδαρμός Σύρου μαθητή για αδιευκρίνιστους λόγους.

Τις πλείστες των περιπτώσεων οι γηγενείς μαθητές προβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους δημιουργώντας εντάσεις και επεισόδια. Αν και τα φαινόμενα του ρατσισμού εντός των σχολικών αιθουσών είναι ένα φαινόμενο το οποίο προβληματίσε και συνεχίζει να προβληματίζει πολλούς ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο, εντός κυπριακού εδάφους ακόμη δεν έχει προσεγγιστεί όπως θα έπρεπε αυτό το θέμα (Zembylas & Lesta 2010). Υπάρχει μια επιφυλακτικότητα και ένας αδικαιολόγητος δισταγμός αν και πολλές έρευνες έχουν αποδείξει και συνεχίζουν να αποδεικνύουν πως ο ρατσισμός και οι ρατσιστικές συμπεριφορές υπάρχουν στα κυπριακά σχολεία (Trimikliniotis & Demetriou 2009).

Ο κύριος λόγος που συμβαίνουν αυτά τα επεισόδια είναι η έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Zhang, 2014). Πολλές φορές επιρρίπτονται ευθύνες στους αλλοδαπούς μαθητές, από τους γηγενείς γονείς, για τις συγκρούσεις οι οποίες προκύπτουν εντός των σχολικών περιβαλλόντων και τους θεωρούν τους μοναδικούς υπαίτιους για την περιθωριοποίηση στην οποία βρίσκονται (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου 2007). Υποστηρίζουν επίσης πως οι αλλοδαποί μαθητές υποβιβάζουν το επίπεδο της τάξης, μειώνεται έτσι η επίδοση των γηγενών μαθητών και θεωρούν πως η καταλληλότερη λύση είναι η δημιουργία είτε ειδικών αιθουσών για τους αλλοδαπούς μαθητές, είτε η μεταφορά τους σε ειδικά σχολεία μέσα από τα οποία θα τους προσφέρεται ειδική διαμορφωμένη εκπαίδευση στηριζόμενη στις ανάγκες τους (Ανδρούσου, Ασκούνη, Λιοναράκη, Μάγος, 2001).

Δεδομένου του γεγονότος πως η οικογένεια είναι ο πρώτος παιδαγωγός του παιδιού, αντιλαμβανόμαστε πως το παιδί, ακόμη και στο νηπιαγωγείο, φέρει μαζί του τις αξίες, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις τις οποίες έχει υιοθετήσει ή δημιουργήσει μέσα από την

αλληλεπίδραση του με το οικογενειακό του περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 2001).

Μέσα από το συγκεκριμένο άρθρο θα μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων των οποίων τα παιδιά τους συμφοιτούν με αλλοδαπούς συμμαθητές σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου. Οι στάσεις των γονέων θεωρείται πως επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που τα γηγενή παιδιά συμπεριφέρονται στους αλλοδαπούς συμμαθητές.

- **Αποσαφήνιση σημαντικών εννοιών**

2.1 Πολιτισμός

Το 1982, η UNESCO, στην Παγκόσμια Σύσκεψη Πολιτιστικής Πολιτικής, έδωσε τον εξής ορισμό για την έννοια πολιτισμό: «Ο πολιτισμός αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν την κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνο τις τέχνες και τα γράμματα αλλά και τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις».

2.2 Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα

Πολύ συχνά αυτές οι δύο έννοιες συγχέονται, προκαλώντας στους αναγνώστες της σύγχυση πως πρόκειται για δύο ίδιες έννοιες οι οποίες προσδίδουν το ίδιο νόημα και σημασία. Εντούτοις πρόκειται για δυο πολύ διαφορετικές έννοιες.

Η «πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για την περιγραφή των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων», επιπρόσθετα μια κοινωνία μπορεί να θεωρείται πολυπολιτισμική «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν» (Auernheimer, 1996).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), χρησιμοποιώντας τον όρο της διαπολιτισμικότητας αναφερόμαστε στην «ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών».

Το 1997, η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει πως χρησιμοποιώντας την έννοια «πολυπολιτισμικός» γίνεται απλά μια διαπίστωση πως πολλοί πολιτισμοί συνυπάρχουν στο ίδιο χώρο, ενώ χρησιμοποιώντας την έννοια «διαπολιτισμικός» αναφέρεται στην αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών.

Στην συγκεκριμένη εργασία υιοθετείται ο όρος της διαπολιτισμικότητας.

2.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έννοια πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960

ως τρόπος αντιμετώπισης των υψηλών ποσοστών σχολικής αποτυχίας όπου παρουσίαζαν τα παιδιά των μεταναστευτικών και των μειονοτικών ομάδων (Ανδρούσου, 2000).

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το «φαινόμενο» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπάθησαν να δώσουν ένα σαφή ορισμό σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εντούτοις κανένας από τους ορισμούς οι οποίοι έχουν προταθεί δεν χρησιμοποιείτε καθολικά για να προσδιορίσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Γεωργογιάννης (2008) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τον «τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς». Και αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση» αλλά και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης της αγωγής μέσα στο σχολείο» (Γκότοβος, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Μάρκου (1989) ορίζεται επίσης ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ’ όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή ισονομία, και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ’ όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

2.3.1 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο κυριότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ένας, η δημιουργία ενός κόσμου μέσα στον οποίο θα επικρατεί ο σεβασμός, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων οι οποίοι θα έχουν ενεργή συμμετοχή σε ένα δημοκρατικό κράτος.

«Το πρακτικό αποτέλεσμα αυτού του καθολικού οράματος θα είναι μια πιο αλτρουιστική κοινωνία, περισσότερο αλληλέγγυα και περισσότερο αποτελεσματική στην εξάλειψη των αρνητικών αποτελεσμάτων του ατομικισμού, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Θα αφορά σε μια κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από το υψηλό επίπεδο του κοινωνικού κεφαλαίου, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Σε αυτήν την κοινωνία, η δημοκρατία δεν θα αποτελεί μόνο πολιτειακή οργάνωση ή κάποια μορφή διακυβέρνησης,

αλλά θα θεωρείται τρόπος ζωής, "μια συνειρμική διαβίωση" βασισμένη στην κοινότητα, την επικοινωνία και την αλληλεξάρτηση» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003).

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2007), οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: « α) συνάντηση των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και γ) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

2.3.2 Οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Banks (1999), όρισε τις πέντε διαστάσεις οι οποίες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση ενός διαπολιτισμικού σχολικού προγράμματος. Επιγραμματικά οι πέντε διαστάσεις είναι οι εξής: ενσωμάτωση του περιεχομένου, παιδαγωγική ισοτιμία, μείωση της προκατάληψης, διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας και σχολικής δομή-ενδυνάμωσης .

2.4 Παιδί και «αχρωματοψία»

Για πολλά χρόνια υπήρχε η αντίληψη πως τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν τον ρατσισμό, τις ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις εάν δεν το διδαχθούν. Με την πάροδο των χρόνων και μέσα από αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν αποδείχθηκε ακριβώς το αντίθετο.

Τα παιδιά από την νηπιακή κιόλας ηλικία είναι σε θέση να αναπτύξουν από μόνα τους φυλετικές προκαταλήψεις και να προβαίνουν σε φυλετικούς διαχωρισμούς, οι οποίοι δεν συνάδουν πάντα με τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων τους όσο παράξενο και αν φαίνεται (Hirschfeld, 2008).

2.5 Σχέση γονέα και παιδιού

Οι ενήλικες και συγκεκριμένα οι γονείς του κάθε παιδιού όπως είναι αναμενόμενο, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς τον τρόπο όπου τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Έτσι λοιπόν η αλληλεπίδραση παιδιού – γονέα θεωρείται υψίστης σημασίας.

Το περιβάλλον και κυρίως η οικογένεια του παιδιού συνδράμει τόσο στην δημιουργία και στην αναδιαμόρφωση αντιλήψεων και συμπεριφορών όσο και στην κατηγοριοποίηση των ατόμων σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Patterson, 2006).

Έτσι λοιπόν τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο μεταφέρουν μαζί τους ιδανικά, γνώσεις, αντιλήψεις και απόψεις που έχουν αποκτήσει ενεργητικά μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον και όλα αυτά επηρεάζουν τα παιδιά ως προς τον τρόπο

δράσης τους εντός της σχολικής μονάδας (Φραγκουδάκη, 2001).

- **Ερευνητικό μέρος**

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση των παιδιών τους (νηπιακής ηλικίας) με αλλοδαπούς συμμαθητές. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι Ελληνοκύπριοι γονείς αποδέχονται ή όχι την συνεκπαίδευση των παιδιών τους με αλλοδαπούς μαθητές και κατά πόσο οι αντιλήψεις τους αυτές σχετίζονται με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και τον τόπο κατοικίας τους (πόλη, χωριό, κωμόπολη).

3.2 Υποθέσεις της έρευνας

Η γενική υπόθεση στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, το μορφωτικό τους επίπεδο αλλά και το τόπο διαμονής τους.

Πιο συγκεκριμένα θεωρείται πως οι γυναίκες θα πιστεύουν περισσότερο στο θετικό αντίκτυπο της συνεκπαίδευσης και θα έχουν πιο θετική στάση ως προς αυτή.

Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο θα είναι πιο θετικοί και δεκτικοί ως προς την συνεκπαίδευση. Επίσης οι κάτοικοι των πόλεων λόγω των συχνών αλληλεπιδράσεων με αλλοδαπούς, θα αποδέχονται την συνεκπαίδευση συγκριτικά με τους γονείς που διαμένουν σε χωριά ή σε κωμοπόλεις.

- **Μεθοδολογία της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων, των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου, σε ζητήματα συνεκπαίδευσης με αλλοδαπούς συμμαθητές. Για το σκοπό αυτό θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται ο γρηγορότερος τρόπος προκειμένου να συλλεχτούν πληροφορίες και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με στάσεις και πεποιθήσεις (Βάμβουκας, 1998).

4.1 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά τετρακόσιοι ογδόντα δύο (482) Ελληνοκύπριοι γονείς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου και στο τμήμα τους φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη

προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι, οι σκοποί της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και στο να ελεγχθούν συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις. Στην έρευνα εξασφαλίστηκαν συμμετέχοντες από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου.

Το 78,8% των συμμετεχόντων της έρευνας είναι γυναίκες και το 21,2% άνδρες. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 49 ετών με ποσοστό 71,6%. Όσο αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή της εκπαίδευσης, το 72,2% είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ και το 59,8% των συμμετεχόντων δήλωσε πως διαμένουν στην πόλη και ακολουθεί το 36,1% που διαμένουν σε χωρίο και το 4,1% σε Κωμόπολη.

Λόγω του μεγάλου δείγματος το οποίο εξασφαλίστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν πως μπορούν να γενικευθούν στον αντίστοιχο πληθυσμό το οποίο διέπεται από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μια έρευνα είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της. Ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζει αυτόματα και ποιο είναι ο καταλληλότερο μέσω συλλογής δεδομένων. Στην προκειμένη έρευνα η οποία είναι ποσοτική επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Δημιουργήθηκε από την αρχή το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε στα βασικά χαρακτηριστικά στα οποία πρέπει να το διέπουν προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχημένο. Στηρίχθηκε στην σαφήνεια των ερωτήσεων, στη συνοχή, στις απλές και κατανοητές οδηγίες και στο γεγονός πως ήταν αρκετά σύντομο και αυτό δεν θα κούραζε τους συμμετέχοντες ή θα αποτελούσε λόγο να μην το συμπληρώσουν (Ρόντος, 2006).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούσαν είκοσι-τρείς ερωτήσεις (23) κλειστού τύπου. Ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές δομούσαν το ερωτηματολόγιο. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές τοποθετήθηκαν στο αρχικό μέρος του ερωτηματολογίου και στο δεύτερο μέρος τοποθετήθηκαν ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν απαντήσεις με βάση το βαθμό συμφωνία τους.

Πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου, στην πρώτη σελίδα υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφερόταν πως η συμμετοχή των ερωτούμενων είναι εθελοντική, εξηγείτο οι σκοποί, οι στόχοι αλλά και η σπουδαιότητα της έρευνας, επιβεβαιωνόταν στους συμμετέχοντες πως διασφαλίζεται η ανωνυμία τους και αναφέρονταν τα στοιχεία της ερευνήτριας για να επικοινωνήσουν μαζί της για τυχόν απορίες ή διευκρινήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το τόπο διαμονής, την επαρχία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση κτλ. Συγκεκριμένα δέκα (10) ερωτήσεις δομούσαν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν μεταξύ δύο με τεσσάρων επιλογών.

Στο δεύτερο μέρος στελέχωναν δεκατρείς (13) ερωτήσεις – δηλώσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα διαφωνίας - συμφωνίας (Likert).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου διήρκησε περίπου τρεις (3) εβδομάδες και αφού πήρε την τελική του μορφή ξεκίνησε η διανομή του στα νηπιαγωγεία προκειμένου να δοθούν στους Ελληνοκύπριους γονείς για συμπλήρωση. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διήρκησε περίπου δύο (2) μήνες, από τις αρχές Οκτωβρίου μέχρι τέλη Νοεμβρίου 2020.

Πριν ξεκινήσει όμως η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Με την εξασφάλιση της σχετικής άδειας επιχειρήθηκε η άμεση επικοινωνία της ερευνήτριας με τις διευθύνσεις των νηπιαγωγείων προκειμένου να τους αναλυθούν οι σκοποί και οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας, πως η ανωνυμία τόσο των συμμετεχόντων αλλά και των σχολείων εξασφαλίζεται και πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους σε αυτή την έρευνα. Εφόσον οι διευθύνσεις των νηπιαγωγείων επιθυμούσαν στο να συμμετάσχουν σε αυτή την έρευνα, αποστέλλονταν τα ερωτηματολόγια ατομικούς ανοικτούς φακέλους (A5) προκειμένου να δοθούν σε κάθε γονέα και να επιστραφούν πίσω στο σχολείο σφραγισμένοι σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έτσι διασφαλιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.3 Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από την χορήγηση των ερωτηματολογίων έτυχαν επεξεργασίας και ανάλυσης μέσα από το ειδικό στατιστικό πακέτο της Spss, το οποίο θεωρείτε ως το καταλληλότερο εργαλείο για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.

• Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μέσα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εξήχθησαν δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την αποδοχή της συνεκπαίδευσης και ο δεύτερος παράγοντας με την απόρριψη της συνεκπαίδευσης.

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το βαθμό όπου οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό σημειώνουν υψηλή συσχέτιση. Η συσχέτιση αυτή πρέπει να είναι υψηλή τόσο μεταξύ των ερωτήσεων όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό. Ο δείκτης Cronbach's Alpha εκτιμά αυτή την αξιοπιστία και στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν αρκετά ικανοποιητικός έως και αρκετά υψηλός για τους δύο παράγοντες.

Συγκεκριμένα για τον παράγοντα *αποδοχή της συνεκπαίδευσης* το Cronbach's Alpha ήταν .919 που θεωρείτε αρκετά υψηλό και για τον παράγοντα *απόρριψη της συνεκπαίδευσης* ήταν .751, το οποίο θεωρείτε ικανοποιητικό. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί φαίνονται χαρακτηριστικά οι μετρήσεις του Cronbach's Alpha για τους δύο αυτούς παράγοντες.

Πίνακας1: Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης των αντιλήψεων των Ελληνοκύπριων γονιών για το βαθμό αποδοχής ή όχι της συνεκπαίδευσης

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Π1: Αποδοχή συνεκπαίδευσης	9	,919	,920
Π2: Απόρριψη συνεκπαίδευσης	4	,751	,750

Στην συνέχεια μελετήθηκε ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης και από τον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Ελληνοκύπριοι γονείς να αποδέχονται ως ένα βαθμό την συνεκπαίδευση με M.O 3,67 και να κρατούν μια ουδέτερη στάση ως προς τον παράγοντα απόρριψη, χωρίς στην ουσία να παίρνουν θέση αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν.

Πίνακας2: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των αντιλήψεων των Ελληνοκύπριων γονέων σε ζητήματα αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης.

Παράγοντας	N	M.O.	Διάμεσος	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Π1: Αποδοχή των γονέων	482	3,67	3,83	0,96	1,00	5,00
Π2: Απόρριψη των γονέων	482	2,99	3,00	0,97	1,00	5,00

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι προκειμένου να εξεταστεί αν το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με ζητήματα της αποδοχής της συνεκπαίδευσης ή της απόρριψης της.

Μέσα από τους σχετικούς έλεγχους οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε πως ούτε το μορφωτικό επίπεδο αλλά ούτε και το φύλο επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης.

Εντούτοις διαφάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής των γονέων της συνεκπαίδευσης με την ανεξάρτητη μεταβλητή, τόπος κατοικίας (πίνακας 3).

Συγκεκριμένα διαφάνηκε πως οι γονείς οι οποίοι διαμένουν στην Κωμόπολη σημειώνουν την χαμηλότερη μέση κατάταξη (158,60) σε σχέση με τους διαμένοντες στην πόλη ή στο χωριό (πίνακας 4).

Οι διαμένοντες στο χωριό παρουσιάζονται να αποδέχονται – έστω και με ελάχιστη διαφορά από τους διαμένοντες στην πόλη- περισσότερο την συνεκπαίδευση.

Πίνακας3: Έλεγχος KruskalWallis των παραγόντων του ερωτηματολογίου των Ελληνοκύπριων γονιών, ανάμεσα στις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής τόπου κατοικίας

Παράγοντας	Kruskal-Wallis H	df	p
Αποδοχή της συνεκπαίδευσης	7,559	2	0,023
Απόρριψη της συνεκπαίδευσης	4,495	2	0,106

Πίνακας 41: Κατατάξεις του ελέγχου Kruskal-Wallis των παραγόντων του ερωτηματολογίου των Ελληνοκύπριων γονιών, ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή τόπου κατοικίας

	Τόπος διαμονής	N	MeanRank
Αποδοχή της συνεκπαίδευσης	Πόλη	288	243,10
	Χωριό	174	248,38
	Κωμόπολη	20	158,60
	Σύνολο	482	

• Συμπεράσματα

Προκειμένου να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία και να δημιουργηθεί ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες μάθησης προς όλους τους μαθητές μέσα στο οποίο θα προάγονται σημαντικές αξίες όπως ο σεβασμός, η κατανόηση, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση χρειάζεται να συνδράμουμε όλοι.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να γαλουχήσουν στα παιδιά τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (Μάρκου, 2016). Οι απόψεις των γονέων θεωρούνται κομβικής σημασίας μιας και είναι αυτές που θα προωθηθούν στα παιδιά τους. Οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και παράδειγμα προς μίμηση. Αν οι γονείς ασπάζονται και συμμερίζονται τις αρχές και τις αξίες της συνεκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μεγαλώσουν τα παιδιά τους γαλουχώντας τους αυτές τις σημαντικές ιδέες και θα γίνει η συμβίωση τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας πιο ομαλή προς όλους.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σε ζητήματα συνεκπαίδευσης. Να διερευνηθεί στην ουσία, ο βαθμός στον οποίο αποδέχονται ή απορρίπτουν την συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Διερευνήθηκαν κατά πόσο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τον τόπο διαμονής.

Οι Ελληνοκύπριοι γονείς παρουσιάζουν μια ουδέτερη στάση προς την απόρριψη της συνεκπαίδευσης και σημειώνουν μια ελαφριά κλίση προς την αποδοχή της συνεκπαίδευσης.

Από την όλη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης προκύψαν δύο παράγοντες, ο παράγοντας

«αποδοχή» και ο παράγοντας «απόρριψη». Αυτοί οι δύο παράγοντες μελετήθηκαν συγκριτικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο», «μορφωτικό επίπεδο» και τις «ηλικιακές ομάδες» όπου δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Άρα οι πιο πάνω ανεξάρτητες μεταβλητές δεν επηρεάζουν ούτε προς την αποδοχή αλλά ούτε προς την απόρριψη.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών όπου οι ερευνητές είχαν διαπιστώσει πως οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται να έχουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς την συνεκπαίδευση συγκριτικά με τους γονείς που διαθέτουν στοιχειώδη εκπαίδευση (Tafa & Manolitsis, 2003).

Εξετάστηκε επίσης αν η ανεξάρτητη μεταβλητή "τόπος κατοικίας" συνδέεται με κάποιο από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Ο τόπος κατοικίας βρέθηκε να σχετίζεται μόνο με τον παράγοντα «αποδοχή». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε πως οι γονείς οι οποίοι διαμένουν σε πόλη ή σε χωριό σημείωσαν υψηλότερη μέση κατάταξη σχετικά με τον παράγοντα "αποδοχή" συγκριτικά με τους γονείς οι οποίοι διαμένουν σε κωμόπολη. Έρευνα που διεξήχθη στο εξωτερικό αποδεικνύει επίσης την συσχέτιση του τόπου διαμονής με το βαθμό αποδοχής της συνεκπαίδευσης (Payes, 2013).

Οι στάσεις των γονέων όπως έχει ήδη αναφερθεί σίγουρα επηρεάζουν τόσο τα παιδιά τους αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να μελετηθούν ποιοι είναι οι πραγματικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων, όπως η θρησκεία, η χώρα καταγωγής ή η καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Προκειμένου να διαπιστωθούν οι πραγματικοί λόγοι που ωθούν τους γονείς να αποδέχονται ή να απορρίπτουν την συνεκπαίδευση να γινόταν συνδυασμός των τεχνικών συλλογής των δεδομένων. Μέσα από την τεχνική του ερωτηματολογίου αλλά και μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις θα προσεγγιστεί το θέμα σφαιρικά και θα μελετηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις των γονέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου Α., (2000), Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Βαφέα Α. (επιμ), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης "Σχεδία", Αθήνα, σελ. 11
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Λιοναράκη Σ., Μάγος Κ., (2001) Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.
- Βάμβουκας, Μ.(1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα. Αυτοέκδοση
- Γκότοβος Α., (1997), Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία, Στο: Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη, Ελληνική Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ), Αθήνα, σελ. 23-27
- Δαμανάκης. Μ (2007), Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά ,Αθήνα: Gutenberg
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, Αθήνα, Τυπωθητώ
- Ευαγγέλου, Ο. και Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα, Αθήνα: Ατραπός.
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.
- Μάρκου Γ., (1989), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμ. 3ος, σελ. 1405-1408
- Μάρκου, Γ. (2016). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ρόντος Κ., Παπάνης, Ε., (2006), Στατιστική Έρευνα, Εκδόσεις Σιδέρη
- Συμβούλιο της Ευρώπης 2003:18
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου& Α. Φραγκουδάκη, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες.

Ξενόγλωσση

- Auernheimer, Einfuhrung in dieinterkultureErziehung (Darmstadt: 1996), αναφερόμενο στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, 48.
- Banks. (1999). An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children’s developing conceptions of ra ce. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), Handbook of race, racism, and the developing child (pp. 37–54). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children’s attention to environmental messages about groups: Social c ategorization and the origins of intergroup bias. ChildDevelopment, 77, 847–860.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education, European Journal of Special Needs Education, 18:2, 155-171, DOI: 10.1080/0885625032000078952

- Trimikliniotis, N. and C. Demetriou (2009). ‘The Cypriot Roma and the Failure of Education: Anti-Discrimination and Multiculturalism as a Post-Accession Challenge’, in N. Coureas and A. Varnava (eds) *The Minorities of Cyprus: Development Patterns and the Identity of the Internal-Exclusion*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Trimikliniotis, N., & Demetriou, C. (2007). *RAXEN national data collection report*. Nicosia: Cyprus.
- Zembylas, M. & Lesta, S. (2010). *Research report: Greek-Cypriot students’ views of immigrants*. CARDET: Nicosia, Cyprus
- Zhang, Y. (2014). *Educational Expectations, School Experiences, and Academic Achievements: A Longitudinal Examination*. China An International Journal 12(1):43-65 DOI:10.1353/chn.2014.0008

**Η επίδραση της πανδημίας του Covid 19 στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μια
ερευνητική προσέγγιση της διαδικτυακής μάθησης σε τελειόφοιτους μαθητές με
μαθησιακές δυσκολίες στην Κύπρο**

**The impact of the Covid 19 pandemic on the educational process: A research approach
to online learning for high school students with learning difficulties in Cyprus**

Δρ Κωνσταντία Χαραλάμπους, Φιλολόγος, ΣΕΠ Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου,
constantiacharalambous@gmail.com

Δρ Ζαχαρούλα Καραβά, Σ.Ε.Ε 2ης Ενότητας (ΠΕ70) ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου – ΣΕΠ Διδάσκουσα
Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, karavaxara@yahoo.gr

Dr. Constantia Charalampous, Greek Language Teacher Collaborative teaching staff Neapolis University
Pafos, constantiacharalambous@gmail.com

Dr. Zacharoula Karava, Educational project coordinator of Peloponnese Collaborative teaching staff Neapolis
University Pafos, karavaxara@yahoo.gr

Abstract: Educational data have changed rapidly due to the spread of the Covid-19 epidemic and the replacement of traditional with distance learning. The purpose of this research is to investigate the extent to which this development has affected the educational development of high school students. Aiming to investigate this possibility, we have used the mixed research methodology. The research involved 147 senior students of public Lyceums in Cyprus. Questionnaire, focus groups and interviews were used as research tools. The analysis of the data showed that all participants and especially students who are characterized as people with learning disabilities were strongly influenced in the field of learning, by confinement at home, as they showed, among other things, lack of concentration and difficulty in understanding the lesson.

Keywords: Covid 19, distance learning, inclusive education

Περίληψη: Τα εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν μεταβληθεί τάχιστα λόγω της εξάπλωσης της επιδημίας του Covid-19 και της αντικατάστασης της παραδοσιακής με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σκοπό της εν λόγω έρευνας, αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η εξέλιξη αυτή έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική εξέλιξη των τελειόφοιτων μαθητών των Λυκείων. Αποσκοπώντας στη διερεύνηση του ενδεχομένου αυτού έχουμε επιστρατεύσει τη μικτή ερευνητική μεθοδολογία. Στην έρευνα συμμετείχαν 147 τελειόφοιτοι μαθητές δημοσίων Λυκείων της Κύπρου. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι όλοι οι συμμετέχοντες και ιδιαίτερα οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είχαν επηρεαστεί έντονα στον τομέα της μάθησης, από τον περιορισμό στο σπίτι,

αφού παρουσίαζαν ανάμεσα σε άλλα ελλιπή συγκέντρωση και δυσκολία στην κατανόηση του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Covid 19, εξ αποστάσεως διδασκαλία, συμπεριληπτική εκπαίδευση

- **Εισαγωγή**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο ετών η εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμετωπίζει πρωτόγνωρες προκλήσεις εξαιτίας της πανδημίας του Covid 19, του εγκλεισμού στο σπίτι και της συνεπακόλουθης εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στα προβλήματα αυτά συγκαταλέγονται και οι αναγκαστικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρούμε τη διερεύνηση της συγκεκριμένης πτυχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτακτική, αφού ενδέχεται να επηρεάζει τον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με σκοπό τη διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος στη συνέχεια του παρόντος άρθρου παρουσιάζουμε βιβλιογραφικά στοιχεία που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, χωρίζοντάς τα σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας την οποία βιώνουν. Στη συνέχεια παρατίθενται λεπτομέρειες αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση που έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση του ενδεχομένου περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παράθεση των βασικών συμπερασμάτων που προκύπτουν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

- **Αποσαφήνιση όρων**

- **Συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Διεθνώς, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών γίνεται έντονη αναφορά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρακτική, που αποσκοπεί στο να συμπεριλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία το σύνολο των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, αλλά και τη διαφορετικότητα όλων (Charalamprous & Papademetriou, 2019). Συμπεριλαμβάνει επομένως κάθε παιδί, είτε αυτό αντιμετωπίζει εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς, σεξουαλικών προτιμήσεων (Κουρκούτας, 2010), είτε ανήκει σε διαφορετικό πολιτισμό, θρησκεία ή γλώσσα (Celoria, 2016).

Η υλοποίηση του περιεχομένου της συμπεριληπτικής θεωρίας είναι απαραίτητη, αφού το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με ιδιαιτερότητες είναι εμφανές και στα σύγχρονα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα. Για τον λόγο αυτό οι προσπάθειες για συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με

ιδιαιτερότητες στα σχολεία της γειτονιάς τους έχουν μεγιστοποιηθεί και στην Κύπρο (Charalampous & Papademetriou, 2018).

Το φαινόμενο εντάθηκε κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας του κορωνοϊού, του αναγκαστικού περιορισμού στο σπίτι και κατ’ επέκταση της αναγκαστικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Υποθέτουμε λοιπόν ότι τόσο ο περιορισμός των τελειόφοιτων μαθητών των Λυκείων στο σπίτι, όσο και η εξ αποστάσεως διδασκαλία ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

- **Εξ αποστάσεως διδασκαλία στο συμπεριληπτικό σχολείο υπό συνθήκες Covid 19**

Κατα τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες έχουν ενταθεί κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης, καθώς δεν εκτονώνεται η ενέργειά τους, υπάρχει έλλειψη κοινωνικών συναναστροφών, παρουσιάζουν αντιδραστικές συμπεριφορές με δυσκολίες συμμόρφωσης σε μαθησιακές υποχρεώσεις, νιώθουν μοναξιά, χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και χαμηλώνει περισσότερο η αυτοαντίληψή τους, κυρίως ως προς τις σχολικές τους ικανότητες (Masters, Taylor-Guy, Fraillon, & Chase, 2020). Ενώ η επιστροφή στο Σχολείο ήταν μια επιθυμία της πλειοψηφίας των μαθητών, ενυπήρχε και μια ανησυχία για το κατά πόσο θα αντεπεξέλθουν μαθησιακά με περισσότερα κενά και ελλείψεις (Tzifopoulos, 2020).

Επίσης, προέκυπταν συχνά δυσκολίες οργάνωσης και διαχείρισης χρόνου, συντονισμού και συγχρονισμού. Δυσκολία επιπλέον, εντοπίστηκε στην ακολουθία των βημάτων της διδασκαλίας εξαιτίας αντικειμενικών προβλημάτων λόγω μειωμένων επιπέδων προσοχής και συγκέντρωσης (Muller & Goldenberg, 2020). Παράλληλα, διαπιστώνεται η ανάγκη να παρίστανται οι γονείς και να εμπλέκονται άμεσα στη διαδικτυακή μαθησιακή διαδικασία (Huang, Liu, Tlili, Knyazeva, Chang, Zhang, Burgos, Jemni, Zhang, Zhuang & Holotescu, 2020a). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυξήθηκε ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών με το διαδίκτυο-οθόνη και «ενισχύθηκαν» οι τάσεις τους για τέτοιου τύπου συμπεριφορές εξάρτησης (Rogers, 2003).

- **Θεωρητικές Προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

2.3.1. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατα τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έρχονται αντιμέτωποι συνήθως με πληθώρα εκπαιδευτικών προβλημάτων, αφού υπάρχει το ενδεχόμενο της αλλοίωσης του ήχου μέσω μικροφωνικών – ηχητικών

συστημάτων, ενδεχόμενο που οδηγεί σε συνεπακόλουθη δυσκολία ακουστικής αντίληψης και κατ’ επέκτασιν επεξεργασίας του ερεθίσματος (Λιοναράκης, 2005).

Ενδεχομένως, ανασταλτικό παράγοντα διαδραματίζει και η μειωμένη δυνατότητα καθημερινού ελέγχου με τον συνήθη τρόπο, καθώς και ο συστηματικός τρόπος της διαπροσωπικής επαφής και καθοδήγησης για παρακολούθηση και διόρθωση σφαλμάτων όχι μόνο σε επίπεδο σύνταξης ορθογραφημένης γραφής αλλά και σε επίπεδο σημασιολογίας και σύνταξης (Ζησιμόπουλος, 2020).

2.3.2. Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Βασική διαπίστωση στην περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠΥ αποτελεί η μειωμένη προσοχή και η δυσκολία στη συγκέντρωση των μαθητών/τριών γενικότερα κατά τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στους μαθητές/τριες με συμπτωματολογία ΔΕΠΥ, η διαδικασία αποδείχτηκε ακόμη δυσκολότερη λόγω του πλήθους των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, τα οποία προκαλούν απόσπαση της προσοχής. Επιπλέον κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων ενδέχεται να παρουσιαστεί έλλειψη ενδιαφέροντος και μειωμένη δυνατότητα εκ μέρους του εκπαιδευτικού για κινήσεις επαναφοράς και εφαρμογής τρόπων ανανέωσης του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών (McMurtrie, 2020).

2.3.3. Παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Μερικά σημεία όπου αποτυπώνονται δυσκολίες για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές διαταραχές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνιστούν οι περιορισμένες δυνατότητες βλεμματικής επαφής που είναι η βάση της διαπροσωπικής επαφής και της επικοινωνιακής χρήσης του λόγου. Η εικονική πραγματικότητα, η επαφή μέσω ψηφιακού συστήματος και η σχέση μέσω οθόνης λειτουργεί ανασταλτικά μπλοκάροντας περαιτέρω τα ήδη ελλειμματικά επικοινωνιακά συστήματα και αναστέλλει κάθε μαθησιακή διαδικασία που η βάση της είναι η επικοινωνία (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

2.3.4. Μαθητές με Νοητική Υστέρηση

Στα παιδιά με ελαφριά νοητική ανεπάρκεια ή με οριακή νοημοσύνη που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες της Γενικής Εκπαίδευσης, με το σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενέκυψαν θέματα και δυσκολίες που αφορούσαν κυρίως δυσκολίες πρόσληψης και κατανόησης των παιδιών, ενώ η ψηφιακή διδασκαλία εξελίσσεται χωρίς ανατροφοδότηση και ανάλογη παρέμβαση κάτι που καθιστά δύσκολή την παρακολούθηση το μαθήματος. Ήταν επόμενο να προκαλεί στα παιδιά έλλειψη προσοχής και μείωση ενδιαφέροντος, έτσι ώστε σταδιακά να παραιτούνται και να αποσύρονται (Keegan, 2001).

2.3.5. Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες

2.3.5.1. Μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης

Σύνηθες φαινόμενο για τους μαθητές με προβλήματα όρασης αποτελεί η αδυναμία ανταπόκρισης στο σύστημα της τηλεεκπαίδευσης, αφού η διαδικτυακή διδασκαλία που βασίζεται κυρίως στην οπτική αντίληψη περιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού μόνο στη διδασκαλία μέσω της φωνητικής οδού (WHO, 2020). Οι μαθητές διαδικτυακά, σε αντίθεση δεν έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν μέσω του συστήματος Braille. Εξάλλου δεν υπήρχε και η δυνατότητα για παροχή και εξασφάλιση του ανάλογου εξοπλισμού.

2.3.5.2. Μαθητές με βαρηκοΐα – κώφωση

Στους μαθητές/τριες με βαρηκοΐα – κώφωση η διδασκαλία μέσω τηλεεκπαίδευσης φαίνεται να δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες ανάλογα με την ακουσολογική κατάσταση και το βαθμό αντίληψης της ομιλίας αλλά και με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε μαθητή (Κωτσοπούλου, 2011). Αισθάνονται αμηχανία, καθώς δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τα γνωστικά βήματα. Μέσω πρόσθετων γραπτών μηνυμάτων κάποιοι αισθάνονται αβοήθητοι, εκδηλώνοντας την ανάγκη συνεχούς καθοδήγησης και υπόδειξης (Temple, 2020). Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει και τη χειλεοανάγνωση δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τον προφορικό λόγο του εκπαιδευτικού μέσω της οθόνης. Επίσης, τα παιδιά με μερική ακουστική αντίληψη δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν λόγω ακοής πολλών ταυτόχρονα και όχι καθαρών ηχητικών ερεθισμάτων (CRLT, 2020).

- **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπό της της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της επίδρασης που ενδέχεται να έχει η αναγκαστική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, αλλά και του υποχρεωτικού περιορισμού στο σπίτι, στους τελειόφοιτους μαθητές των Λυκείων.

- **Υποθέσεις της έρευνας**

Προτού προχωρήσουμε στη διαδικασία διεξαγωγής της προαναφερθείσας έρευνας αξίζει να αναφέρουμε ότι υποθέτουμε πως τα αποτελέσματα του περιορισμού στο σπίτι εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 για τους τελειόφοιτους μαθητές του Λυκείου ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικά, ιδίως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

• Μεθοδολογία της έρευνας

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι η έρευνα βασίστηκε στην ακολουθητική διερευνητική στρατηγική, την οποία έχει προτείνει ο Creswell (2014). Η ερευνητική αυτή πορεία δίνει προτεραιότητα στη συλλογή αρχικά και έπειτα στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Έπειτα ο ερευνητής οδηγείται στη συλλογή και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, με στόχο τη διερεύνηση των ίδιων θεμάτων που διερευνήθηκαν μέσω της ποιοτικής μεθόδου. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που κατεύθυναν την ερευνητική διαδικασία ήταν τα εξής:

- Ποια ήταν τα αποτελέσματα του περιορισμού στο σπίτι εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 για τους τελειόφοιτους μαθητές του Λυκείου;
- Ποιοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν την προσπάθεια των μαθητών να επιτύχουν στις Παγκύπριες εξετάσεις;
- Επηρεάζει η εξ αποστάσεως διδασκαλία τα μαθησιακά αποτελέσματα των τελειόφοιτων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

ο Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μάϊου του 2021, σε δημόσια Λύκεια της Κύπρου. Έλαβαν μέρος μαθητές της Γ' Λυκείου. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στη μικτή ερευνητική μεθοδολογία. Ως ερευνητικά εργαλεία επιστρατεύτηκαν το ερωτηματολόγιο, και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 147 μαθητές. Από αυτούς οι 113 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και οι 34 συμμετείχαν στην πραγματοποίηση συνεντεύξεων. Στο σημείο αυτό σημαντικό θα ήταν να επισημάνουμε ότι οι 62 από τους 147 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα χαρακτηρίζονται ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο με όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Τα άτομα αυτά έχουν αξιολογηθεί από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στη συνέχεια τους έχουν παραχωρηθεί διευκολύνσεις κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής γραπτών ή Απολυτήριων Εξετάσεων, όπως η παράταση χρόνου, η γλωσσική εξομάλυνση του τρόπου με τον οποίο διατυπώνονται οι εκφωνήσεις των ασκήσεων, η απαλλαγή από ορθογραφικά λάθη (Charalampous & Papademetriou, 2021).

ο Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που έχει δημιουργηθεί και χρησιμοποιηθεί από τις ερευνήτριες αποτελείται από τρία μέρη, ως ακολούθως: Μέρος Α': Δημογραφικά Χαρακτηριστικά, Μέρος Β': Τα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημίας και Μέρος Γ': Οι παγκύπριες εξετάσεις εν καιρώ πανδημίας. Το Μέρος Β' και Γ' αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες οι απαντήσεις βασίστηκαν στην κλίμακα likert η οποία δίνει

επιλογή απαντήσεων οι οποίες αποτελούνται από 5 βασικές επιλογές (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Μερικές από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες ήταν οι ακόλουθες:

Οι ερευνητές πληροφόρησαν τους συμμετέχοντες αναφορικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Τους ενημέρωσαν επίσης ότι η απάντηση του ερωτηματολογίου θα διαρκούσε 10 περίπου λεπτά και η κάθε συνέντευξη άλλα 10 λεπτά περίπου. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω Google Forms.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Microsoft Teams με την παράλληλη χρήση της κάμερας και του μικροφώνου. Οι βασικές ερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν οι ακόλουθες: «Ποια ήταν τα συναισθήματά σας κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων;», «Επηρεάστηκε θετικά η αρνητικά η προσπάθειά σας για επιτυχία στις Παγκύπριες εξετάσεις κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;», «Ποια προβλήματα συναντήσατε κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;».

Τα δεδομένα που πήγαζαν από τις συνεντεύξεις καταγράφηκαν, αφού λήφθηκε γραπτώς η συναίνεση των συμμετεχόντων. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα γνωστοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες προτού δημοσιευθούν.

ο Τρόπος αξιολόγησης ερευνητικών δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων οδηγηθήκαμε στην ανάλυση και την αξιολόγησή τους. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της προσέγγισης της θεμελιωμένης θεωρίας (Strauss & Corbin, 1990). Συγκεκριμένα, βασιζόμενοι στη θεωρία αυτή ακολουθήσαμε τρία στάδια κωδικοποίησης, την ανοικτή κωδικοποίηση, την αξονική κωδικοποίηση και την επιλεκτική κωδικοποίηση (Creswell, 2014).

Αν και η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιείται συνήθως για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα τον Johnson (2008) μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Στοχεύοντας στη συνολική ανάλυση των μικτών δεδομένων της έρευνας αξιολογήσαμε τα ποσοτικά δεδομένα και τα ποσοτικοποιήσαμε τα ποιοτικά δεδομένα. Αυτή η προσπάθεια περιλάμβανε τη μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων από λέξεις ή εικόνες σε αριθμούς, διαβάζοντας, κωδικοποιώντας, παρουσιάζοντας και ερμηνεύοντάς τα. Επιπροσθέτως, τα ποσοτικά δεδομένα συσχετίστηκαν με ανοιχτές ερωτήσεις. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το SPSS (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες), το οποίο μας επέτρεψε τον έλεγχο παραμέτρων και εξέταση την βασικών στατιστικών.

- **Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας**

Η διενέργεια της παρούσας έρευνας, καθοδηγείται από την ακολουθητική διερευνητική στρατηγική. Γι’ αυτό, η ποιοτική έρευνα σηματοδότησε την έναρξη της έρευνας, διερευνώντας την επίδραση του περιορισμού στο σπίτι εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού για τους τελειόφοιτους μαθητές του Λυκείου. Βασικά ερευνητικά εργαλεία στο στάδιο αυτό, αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα που πηγάζουν από την πραγματοποίηση μίας ομάδας εστίασης, η οποία κατευθύνθηκε προς τη γενικότερη διερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών, αλλά και γενικότερα των συνεπειών που είχε η κατάσταση που προκλήθηκε λόγω της πανδημίας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν τα εξής:

«Η αλήθεια είναι ότι όλη αυτή η κατάσταση με τον κορωνοϊό μας έχει ταλαιπωρήσει πάρα πολύ. Αυτές οι δύο σχολικές χρονιές ήταν οι πιο σημαντικές της ζωής μας. Παρόλο που φέτος ειδικά δεν χάσαμε πολλά μαθήματα με φυσική παρουσία, νιώσαμε μεγάλη αβεβαιότητα»

«Η κατάσταση μας επηρέασε πάρα πολύ. Άλλαξαν τα πάντα στη ζωή μας»

«Κι εγώ αυτό ένιωσα. Δεν ξέραμε αν θα δώσουμε παγκύπριες, πως θα δώσουμε, πού; Δεν ξέραμε ποια είναι η εξεταστέα ύλη. Μεγάλο μπέρδεμα»

«Άσε που ούτε φροντιστήριο δεν μπορούσαμε να πάμε με φυσική παρουσία. Εγώ που δυσκολεύομαι και χρειάζομαι μεγάλη βοήθεια για να κατανοήσω το μάθημα, ήμουν εντελώς χαμένος»

«Και οι γονείς μας είχαν αγχωθεί πού με την όλη κατάσταση. Σκεφτείτε ότι τόσα χρόνια προσπαθούσαν να μας προσφέρουν όσα μπορούσαν στον τομέα της εκπαίδευσης, για να μπορέσουμε να μορφωθούμε και να σπουδάσουμε αυτό που θέλαμε και μέσα σε μία στιγμή ήρθαν τα πάνω κάτω»

Μελετώντας τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα ομάδα εστίασης διαπιστώνουμε οι τελειόφοιτοι μαθητές που έλαβαν μέρος στην εν λόγω έρευνα δηλώνουν ότι η προσπάθεια τους για επιτυχία στις Παγκύπριες εξετάσεις επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τον περιορισμό τους στο σπίτι. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι το κυρίαρχο αίσθημα γι’ αυτούς κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν η αβεβαιότητα για το μέλλον. Τόσο οι ίδιοι οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους αισθάνθηκαν ότι τα σχέδιά τους για το μέλλον ανατράπηκαν λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού. Κατ’ επέκταση, το αίσθημα αυτό προκάλεσε άγχος στους μαθητές, το οποίο ενισχυόταν ακόμη περισσότερο λόγω της κοινωνικής αποστασιοποίησης.

Οι απόψεις που ήρθαν στην επιφάνεια μέσω της προαναφερθείσας ομάδας εστίασης, μας οδήγησαν στη διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν την προσπάθεια των τελειόφοιτων μαθητών για επιτυχία στις παγκύπριες εξετάσεις, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

«Για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, όπως εγώ ένα από τα πιο σημαντικά για να καταφέρει να περάσει στις παγκύπριες είναι η πολύ συχνή εξάσκηση και επανάληψη. Αυτό το χάσαμε. Είμαστε παιδιά και καταλαβαίνετε ότι λόγω της κατάστασης χαλαρώσαμε και δεν προσπαθούσαμε όσο έπρεπε»

«Για να κατανοήσω αυτά που λέει ο καθηγητής πρέπει να τον έχω μπροστά μου, να νιώθω ότι με ελέγχει, να αναγκάζομαι να συγκεντρωθώ και να τον παρακολουθήσω. Από τα εξ αποστάσεως μαθήματα είναι δύσκολο να γίνει αυτό. Δεν είχαμε προσωπική επαφή με τον καθηγητή, στο σπίτι ήταν και τα αδέρφια μας και οι γονείς μας και γινόταν ένας χαμός. Ποιος μπορεί να συγκεντρωθεί έτσι;»

«Ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Εγώ για να μάθω κάτι πρέπει να το γράφω. Αφού δεν με έβλεπε όμως ο καθηγητής, δεν έγραφα. Ήξερα ότι αυτό δεν ήταν σωστό και ότι στο τέλος θα δημιουργήσει προβλήματα στην επίδοσή μου, όμως το έκανα. Δυστυχώς... Νομίζω ότι παραιτήθηκα για ένα διάστημα. Τώρα όμως...πληρώνω τα σπασμένα»

«Κάτι που χωρίς να το καταλάβουμε επηρέασε την επίδοσή μας ήταν η έλλειψη συναγωνισμού με τους συμμαθητές μας. Στην παραδοσιακή τάξη δεν θέλαμε να γίνουμε ρεζίλι. Προσπαθούσαμε να απαντήσουμε στις ερωτήσεις του καθηγητή. Στα εξ αποστάσεως δεν μας ένοιαζε και πολύ. Δεν μας έβλεπαν ούτε οι συμμαθητές μας ούτε ο καθηγητής. Πολλές φορές δεν προσπαθούσαμε να αποδώσουμε στο μάθημα»

«Εξ αιτίας της κατάστασης δεν μπορούσαμε να κάνουμε σωστές επιλογές για σπουδές. Οι καθηγητές του Επαγγελματικού προσανατολισμού προσπάθησαν να μας καθοδηγήσουν μέσω εξ αποστάσεως μαθημάτων, όμως ήταν δύσκολο γιατί δεν μπορούσαμε να συναντηθούμε ατομικά. Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο ήταν δύσκολο να προλάβει η Σύμβουλος να μας δει όλους ατομικά τόσες φορές όσες χρειαζόταν.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι παράγοντες που ενδέχεται να έχουν επηρεάσει την προσπάθεια των μαθητών να επιτύχουν στις Παγκύπριες εξετάσεις σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εξασκούνταν επαρκώς στα εξεταζόμενα μαθήματα και δεν επιχειρούσαν επαρκείς επαναλήψεις, λόγω της απουσίας της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός δεν είχε τη δυνατότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή προκειμένου να αφομοιώσει τη νέα γνώση ή έστω να επαναφέρει την προϋπάρχουσα γνώση.

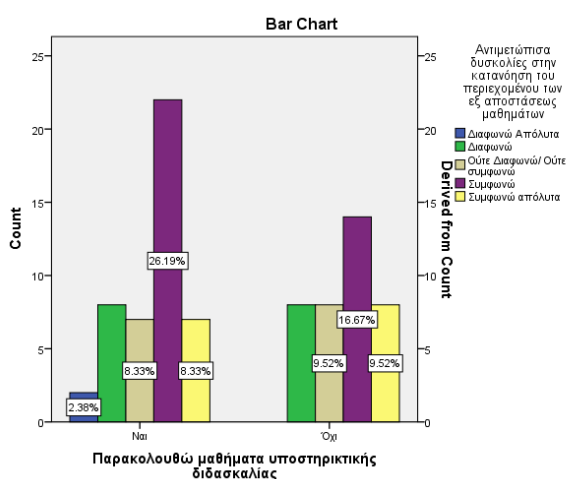
Ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια των μαθητών να μελετήσουν την εξεταστέα ύλη, φαίνεται ότι υπήρξε και η ελλιπής συγκέντρωση των μαθητών κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Οι τελειόφοιτοι μαθητές δεν ήταν μόνοι στο σπίτι κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, αλλά με όλη την υπόλοιπη οικογένεια, γεγονός που ενδέχεται να είχε οδηγήσει σε αναστάτωση και φασαρία.

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων ήταν αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί το μάθημα, βάσει των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης που ενδέχεται να παρουσιάζει μία ομάδα μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές ομολογούν ακόμη ότι δεν είχαν κίνητρο να μάθουν, αφού δεν υπήρχε ο απαραίτητος συναγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών προκειμένου να κινητοποιηθούν και να καθοδηγηθούν προς την κατάκτηση της γνώσης.

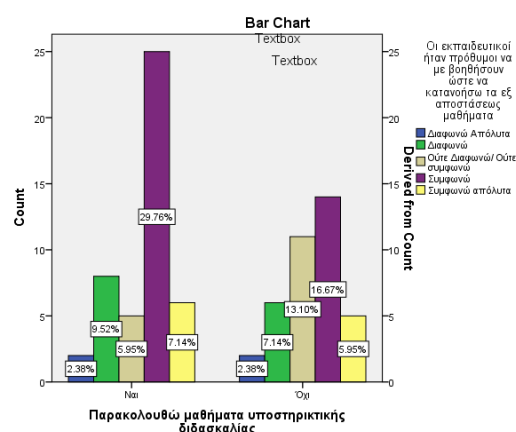
Η ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί σε ένα ακόμη συμπέρασμα, το οποίο σχετίζεται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ο οποίος πραγματοποιήθηκε και αυτός εξ αποστάσεως. Οι μαθητές δηλώνουν ότι κάποιες φορές η αποτυχία ή η επιτυχία τους στις παγκύπριες εξετάσεις εξαρτάται και από τις επιλογές τους και τη σειρά προτίμησης των πανεπιστημιακών τμημάτων που έχουν δηλώσει. Συνεπώς, κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι έχουν δηλώσει λανθασμένες επιλογές. Σύμφωνα με τους τελειόφοιτους η δήλωση συμμετοχής τους στις παγκύπριες εξετάσεις έγινε ακόμη δυσκολότερη, αφού η αίτηση υποβολής των προτιμήσεων πραγματοποιήθηκε κι αυτή εξ αποστάσεως.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επικεντρωθούμε στις απόψεις των μαθητών που έχουν αξιολογηθεί από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αναφορικά με την επίδραση της πανδημίας του Covid 19 στη σχολική τους επίδοση, αλλά και γενικότερα στον ψυχικό τους κόσμο. Ας σημειωθεί ακόμη ότι οι μαθητές αυτοί, συνήθως παρακολουθούν μαθήματα υποστηρικτικής διδασκαλίας, με εξατομικευμένο ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο διαφοροποιείται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής τάξης για μία ή δύο διδακτικές περιόδους ημερησίως (Charalampous & Papademetriou, 2021).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής, μετά την συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έπεται η συλλογή και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Αναλύοντας λοιπόν τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:



Πίνακας 1: Δυσκολίες στην κατανόηση



Πίνακας 2: Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος

Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη δήλωση «Αντιμετώπισα δυσκολίες στην κατανόηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων», εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων συγκριτικά με τους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονταν ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το 26.9% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνεί με την προαναφερθείσα άποψη, ενώ το 8.33% συμφωνεί απόλυτα. Παράλληλα, μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 16.67% των μαθητών που δεν χαρακτηρίζονταν ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνει ότι συμφωνεί με την άποψη ότι έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στην κατανόηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων, ενώ το 9.52% συμφωνεί απόλυτα.

Σύμφωνα με τις απόψεις και πάλι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση: «Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν ώστε να κατανοήσω τα εξ αποστάσεως μαθήματα»), οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν επαρκώς τα εξ αποστάσεως μαθήματα, όπως υποστηρίζει το 29.76% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο δηλώνει ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή. Παράλληλα, με την άποψη αυτή συμφωνεί και το 16.67% των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ποσοστό σαφώς μικρότερο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι μεγάλο ποσοστό (34.52% συμφωνούν και 11.90% συμφωνούν απόλυτα) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχει ανησυχήσει για την επίδοσή του στις παγκύπριες εξετάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το δε ποσοστό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που έχει ανησυχήσει για την επίδοσή του στις παγκύπριες εξετάσεις (26.19% συμφωνούν και 7.14% συμφωνούν απόλυτα) είναι συγκριτικά μικρότερο (ερώτηση: «Κατα τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων ανησυχούσα για την επίδοσή μου στις παγκύπριες εξετάσεις»).

Επιπρόσθετα, μελετώντας τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται εντονότερα ότι διασπάται η προσοχή τους κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 17.86% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνεί και το 8.33% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή. Οι απόψεις των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφορικά με τη συγκεκριμένη άποψη διαφοροποιούνται αφού το 14.29% συμφωνεί και το 1.19% συμφωνεί απόλυτα (ερώτηση: «Κατα τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων αισθανόμουν ότι διασπάται περισσότερο η προσοχή μου»).

Επιπλέον, αρκετά μεγάλο φαίνεται ότι είναι το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο συμφωνεί με την άποψη ότι δυσκολευόταν να κατανοήσει το περιεχόμενο των εργαστηριακών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων (πίνακας 5). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι το 26.19% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμφωνεί με την άποψη αυτή. Με την ίδια άποψη συμφωνεί και ένα συγκριτικά μικρότερο ποσοστό χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο ανέρχεται στο 16.67% (ερώτηση: «Κατα τη διάρκεια

των εξ αποστάσεως μαθημάτων δυσκολευόμουν να κατανοήσω το περιεχόμενο των εργαστηριακών μαθημάτων»).

Μελετώντας τη δήλωση «Η πανδημία Covid-19 επηρέασε την επίδοσή μου στις παγκύπριες εξετάσεις», παρατηρήθηκε στον γενικότερο πληθυσμό των συμμετεχόντων ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με τις ερωτήσεις «Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων γιατί στο σπίτι μου υπήρχε θόρυβος» ($r=.043$, $p\text{-value}=.226$), «Δεν μπορούσα να εξασκηθώ αρκετά στο σπίτι» ($r=.000$, $p\text{-value}=.480$), «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην διαδικτυακή τάξη» ($r=.047$, $p\text{-value}=.222$), «Δεν υπήρχε συναγωνισμός με τους συμμαθητές μου στα πλαίσια των μαθημάτων» ($r=.000$, $p\text{-value}=.578$).

Τέλος, στα πλαίσια της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι απαραίτητο να συνεξετάσουμε τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να οδηγηθούμε σε ασφαλή αποτελέσματα όσον αφορά στην επίδραση της πανδημίας στην προσπάθεια των τελειόφοιτων μαθητών Λυκείων της Κύπρου να επιτύχουν στις Παγκύπριες εξετάσεις. Η συνεξέταση των δεδομένων αποδεικνύει ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές ανησυχούν για την επίδοσή τους, καθώς ο περιορισμός στο σπίτι οδηγεί σε έλλειψη συναγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, κάτι που δεν τους ενθαρρύνει προς τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

• Συμπεράσματα

Η τελευταία χρονιά έχει επηρεάσει έντονα την καθημερινότητά μας λόγω της πανδημίας του COVID-19 (Azorin, 2020). Ανά το παγκόσμιο επιβάλλονται αυστηρά περιοριστικά μέτρα προκειμένου να ελεγχθεί η εξάπλωση της συγκεκριμένης ασθένειας (Harris & Jones, 2020). Το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και συνεπώς τα σχολεία τα οποία καλούνται να αναδομήσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Zhao, 2020).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πανδημία του Covid-19 έχει διαφοροποιήσει σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά δεδομένα, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχουν επηρεαστεί τα εκπαιδευτικά δεδομένα για τους τελειόφοιτους μαθητές/τριες των Λυκείων, οι οποίοι έχουν θέσει ήδη από τις προηγούμενες σχολικές χρονιές ως στόχο την επιτυχία στις Παγκύπριες Εξετάσεις και τελικά την είσοδό τους σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Διαπιστώθηκε πως κατά τη διάρκεια των δύο συνεχόμενων σχολικών χρονιών (2019-20 και 2020-21) οι έντονες προσπάθειες αυτών για επιτυχία στις Παγκύπριες Εξετάσεις ήρθαν αντιμέτωπες με παράγοντες που επηρέασαν τον βαθμό επιτυχίας τους. Τέτοιους παράγοντες συνιστούν η δυσκολία αφομοίωσης της γνώσης λόγω απουσίας της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, της ελλιπούς συγκέντρωσης, της μείωσης του ενδιαφέροντος και της προσοχής εκ μέρους των μαθητών και της απουσίας κινήτρων και συναγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, γεγονός που ενδέχεται να προκαλεί στους εμπλεκόμενους συναισθήματα περιθωριοποίησης, απομόνωσης και ανασφάλειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευσης*, μετάφραση: Μελίστα Αλεξάνδρα, Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2020). «Οδηγίες για την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή και Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής ή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα 17/11/2020.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.
- Κωτσοπούλου, Μ. (2011). «Η τηλεεκπαίδευση για άτομα με αναπηρία», Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση- Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τόκας, Τ. (2020). «Ειδική Αγωγή τις μέρες του κορονοϊού: Για ακόμη μια φορά στην αθέατη πλευρά της Σελήνης», *naftemboriki .gr* 24/04/202.
- Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ερκόνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.

Ξενόγλωσσες

- Azorin, C. (2020), “Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?”, *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPC-05-2020-0019. *Behaviour and Human Resource Management*, 1 (3), 66-74
- Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2021). Examining the Institutional Framework for Special Units in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 12(2).

- Charalampous, C., Papademetriou, C., Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A. & Voulgari, A. (2021) The Impact of COVID-19 on the educational process: The Role of the School Principal, *Journal of Education*, <https://doi.org/10.1177/00220574211032588>, 1-8
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Crlt (2020) *Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency*, by CRLT and the Center for Academic Innovation 12 March 2020.
- Johnson, T. (2008). Doing quantitative grounded theory: A review. *Grounded Theory Review. An International Journal*, 3, 7.
- Harris, A. & Jones M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247, DOI: 10.1080/13632434.2020.1811479
- McMurtrie, B. (2020). *Preparing for Emergency Online Teaching*, The Chronicle of Higher Education, 12 March 2020.
- Muller, L.-M. & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students*. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic. Chartered College of Teaching.
- Rogers, E. (2003). *The Diffusion of Innovations. Rogers adoption innovation curve*. Adapted from Fifth Edition. The Free Press, New York. Retrieved by https://www.researchgate.net/figure/Rogers-adoption-innovation-curve-Adapted-from-Rogers-E-2003-The-Diffusion-of_fig4_31706140
- Temple, (2020). *Remote: Resources for Emergency Online Teaching*, Center for the Advancement of Teaching, Temple University.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, Vol.5, No 2.
- UNESCO (2020) *Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation*.
- Zhao, Y. (2020), “COVID-19 as a catalyst for educational change”, *Prospects*, pp. 1-5, doi: 10.1007/s11125-020-09477-y.

Δικτυογραφία

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27 March 2020. Retrieved on 2/6/2020 by <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
https://research.acer.edu.au/learning_processes/24

- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). *Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Retrieved on 2/6/2020 by <https://iite.unesco.org/publications/guidance-on-open-educational-practices-during-covid-19-pandemic/>
- Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. (2020). *Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable Children Learning at Home during COVID-19*. Australian Government Department of Education, Skills & Employment. Retrieved on 2/6/20 by
- Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., & Slama, R. (2020). *Remote Learning Guidance From State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. Retrieved on 1/7/2020 by https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory- procedures and techniques*. London, UK: Sage
- UNESCO COVID-19 Education Response, Education Sector issue notes, No 2.1, April. Retrieved on 1/7/2020 by <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- WHO (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Situation Report 51*. World Health Organization. Retrieved on 1/7/2020 by https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

Η Τεχνολογία Blockchain στην εκπαίδευση: οι προοπτικές μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών πληροφορικής

Blockchain technology in education: the future through the views of computer educators

Δημοσθένης Σαλαγιάννης, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών, salagianni@ceid.upatras.gr

Γρηγόρης Σαλαγιάννης, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών, gsalagiannis@ceid.upatras.gr

Στέφανος Αρμακόλας, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών stefarmak@upatras.gr

Αλέξανδρος Μικρογιαννίδης, Ερευνητής, Open University UK, alexander.mikroyannidis@open.ac.uk

Dimosthenis Salagiannis, ICT teacher, c.PhD, University of Patras, salagianni@ceid.upatras.gr

Grigoris Salagiannis, ICT teacher, c.PhD, University of Patras, gsalagiannis@ceid.upatras.gr

Stefanos Armakolas, Laboratory Teaching Staff, University of Patras, stefarmak@upatras.gr

Alexander Mikroyannidis, Research Fellow in Technology-Enhanced Learning, Open University UK, alexander.mikroyannidis@open.ac.uk

Abstract: A Blockchain is a specific type of distributed ledger where an ever-growing list of records, called blocks, are linked together to form a chain – hence the term ‘Blockchain’. This technology can be applied to a huge amount of human activities. The main purpose of this paper is to observe how the Blockchain technology can be adhered to education and if the basic elements of our argumentation on the educational field, face the problems and the difficulties of the learners of all levels. The outcome of our research revealed an "educational gap" and the need for something new, with Blockchain technology playing a strategic role, which will improve the access to formal, typical and non- typical educational opportunities. The need for something that will improve the procedure of clarity on qualifications and will contribute to the area of education and employment in general.

Key words: Blockchain, Education, Lifelong Learning, Accreditation, Verification

Περίληψη: Το Blockchain είναι ένας συγκεκριμένος τύπος κατακευματισμένου καθολικού, όπου ένας συνεχώς αυξανόμενος κατάλογος εγγράφων, που ονομάζεται μπλοκ, συνδέεται μεταξύ τους για να σχηματίσει μια αλυσίδα - εξ ου και ο όρος «Blockchain». Η τεχνολογία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πλήθος ανθρώπινων δραστηριοτήτων, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δούμε κατά πόσο βρίσκει απήχηση η τεχνολογία Blockchain στην εκπαίδευση καθώς και αν τα βασικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας μας για την εδραίωσή της στο εκπαιδευτικό τοπίο συναντώνται και δίνουν λύση στις υπάρχουσες δυσκολίες ή προβλήματα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι όλων των βαθμίδων έως. Τα αποτελέσματα της

έρευνας που διεξήγαμε έδειξαν ακριβώς αυτό το κενό που έχει δημιουργηθεί στο εκπαιδευτικό τοπίο και την ανάγκη για κάτι νέο με στρατηγικό ρόλο την τεχνολογία Blockchain, ώστε να βελτιώσει την πρόσβαση σε επίσημες, τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να βελτιώσει τη διαφάνεια των προσόντων και να συμβάλει στη βελτίωση του τομέα της εκπαίδευσης και της απασχόλησης.

Λέξεις Κλειδιά: Blockchain, Εκπαίδευση, Δια βίου Εκπαίδευση/Μάθηση, Πιστοποίηση, Διαπίστευση

Εισαγωγή

Η εμφάνιση της τεχνολογίας αυτής, υπόσχεται να φέρει επανάσταση, όχι μόνο στον οικονομικό κόσμο από όπου και ξεκίνησε, αλλά και στη βιομηχανία, στη διά βίου εκπαίδευση και στα πανεπιστήμια με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Ως μια σχετικά πρόσφατη καινοτομία στην επιστήμη των υπολογιστών, το blockchain είναι μια παγκόσμια, διεπαγγελματική και επαναστατική τεχνολογία που προβλέπεται να τροφοδοτήσει την ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας για τις επόμενες δεκαετίες. Αυτή η μελέτη ασχολείται με την αξία των αποκεντρωμένων καθολικών που βασίζονται σε blockchain, και τι μπορεί να φέρει στους ενδιαφερόμενους του εκπαιδευτικού τομέα, με ιδιαίτερη έμφαση στις δυνατότητές του για ψηφιακή διαπίστευση προσωπικής και ακαδημαϊκής μάθησης (Grech, Camilleri, 2017). Επικεντρώνεται στη σκοπιμότητα, τις προκλήσεις, τα οφέλη και τους κινδύνους του Blockchain, όπως εφαρμόζεται στα διαπιστευτήρια της επίσημης και της μη τυπικής εκπαίδευσης και στο τι προκλήσεις πρέπει να ξεπεράσει που σχετίζονται με: α) την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη και επανειδίκευση του εργατικού δυναμικού, β) τη διευκόλυνση της αναγνώρισης της μη τυπικής μάθησης βάσει των χαρτοφυλακίων του ατόμου, γ) την τυποποίηση και κλιμάκωση της διαδικασίας έκδοσης διαπιστευτηρίων και αναγνώρισης, καθώς και την πρόσβασή τους από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι πρωταρχικοί στόχοι της μελέτης ήταν:

- να αναδείξει την τεχνολογία blockchain και την βασική της κοινωνική αξία
- να εξηγήσει πώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία ως ένα διαφανές, αξιόπιστο σύστημα για την εξασφάλιση, την κοινή χρήση και την επαλήθευση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων
- να καθορίσει εάν η τεχνολογία είναι κατάλληλη για την καταγραφή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων βραχυπρόθεσμα, και την πιθανή απορρόφηση/υιοθέτησή της από τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να αναπτυχθεί ως ανοιχτό πρότυπο
- να διερευνηθεί πώς η τεχνολογία blockchain μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση της νόμιμης ανάγκης των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων να προστατεύουν το όνομά τους και τη φήμη τους κατά την έκδοση ακαδημαϊκών διαπιστευτηρίων και τις φιλοδοξίες των ατόμων να μεγιστοποιήσουν το χαρτοφυλάκιο μάθησής τους

→ να προσδιορίσει μια σειρά από σαφείς ευκαιρίες και προκλήσεις για την υιοθέτηση της τεχνολογίας blockchain σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς θα μπορούσε να συμβιβαστεί η κεντρική φύση της διαπίστευσης με την αποκεντρωμένη φύση του Blockchain.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ένας ορισμός του Blockchain είναι αυτός που προέρχεται από τον (Buterin, 2013) και ο οποίος αναφέρει ότι ένα Blockchain είναι μία κατακεντρωμένη αρχιτεκτονική υπολογιστών, όπου ένας υπολογιστής ονομάζεται κόμβος αν συμμετέχει στο δίκτυο Blockchain. Κάθε κόμβος έχει πλήρη γνώση όλων των συναλλαγών που έχουν συμβεί, κάτι που σημαίνει ότι η πληροφορία διαμοιράζεται.

Η τεχνολογία Blockchain είναι γνωστή ως μια τεχνολογία κατακεντρωμένου καθολικού. Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εξασφαλίζουν τον διακανονισμό των συναλλαγών, να επιτυγχάνουν τη συναλλαγή και τη μεταφορά περιουσιακών στοιχείων με χαμηλό κόστος (Tschorsch, Scheuermann, 2016). Ένα παράδειγμα ροής συναλλαγής Blockchain κρυπτογράφησης φαίνεται ως εξής (Chen, Xu, Lu and Chen, 2018).

Ο Χρήστης Α ξεκινά μια συναλλαγή στον Χρήστη Β μέσω ενός δικτύου blockchain peer-to-peer (ομότιμων κόμβων). Μια κρυπτογραφημένη απόδειξη ταυτότητας (ένας συνδυασμός δημόσιου κλειδιού και ιδιωτικού) χρησιμοποιείται στο δίκτυο για την ταυτοποίηση του χρήστη Α και του χρήστη Β. Εν συνεχεία, η συναλλαγή θα μεταδοθεί στη δεξαμενή μνήμης του δικτύου blockchain αναμένοντας την επαλήθευση και επικύρωση της συναλλαγής. Το νέο μπλοκ δημιουργείται λαμβάνοντας υπόψη έναν ορισμένο αριθμό εγκεκριμένων κόμβων, αυτό ονομάζεται επίτευξη συναίνεσης. Αφού επιτευχθεί συναίνεση, σχηματίζεται νέο «μπλοκ» στο δίκτυο blockchain και κάθε κόμβος ενημερώνει το αντίστοιχο αντίγραφο του καθολικού blockchain. Αυτό το μπλοκ περιέχει όλες τις συναλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και είναι «συνδεδεμένο» με το αρχικό μπλοκ στο δίκτυο μέσω της ψηφιακής υπογραφής (Yli-Huumo et al. 2016).

Το στάδιο συναίνεσης επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης ενός αλγόριθμου συναίνεσης. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται εξόρυξη. Δηλαδή, το δίκτυο Peer-to-Peer επιτυγχάνει συναίνεση σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση του κατακεντρωμένου καθολικού (Kraft 2016). Κάθε κόμβος μπορεί να ψηφίσει μέσω της δύναμης της CPU και να δέχεται έγκυρα μπλοκ με επεκτάσεις ή να απορρίπτει μη έγκυρα μπλοκ αρνούμενος τις επεκτάσεις. Τυχόν απαιτούμενοι κανόνες και κίνητρα μπορούν να εφαρμοστούν μέσω αυτού του μηχανισμού συναίνεσης (Nakamoto, 2008).

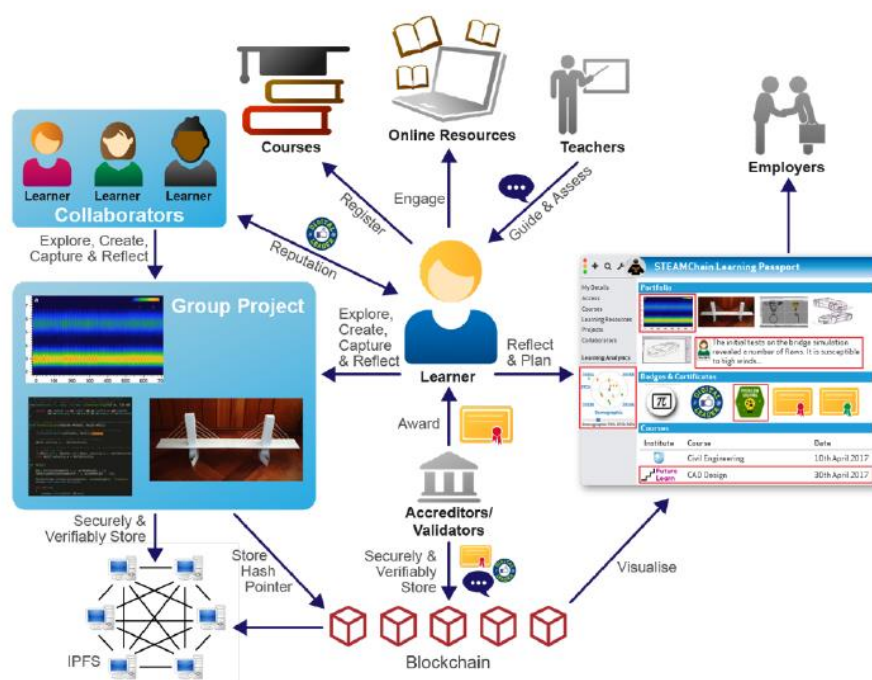
Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ των όρων «κατακεντρωμένα καθολικά» (distributed ledgers) και «μπλοκ αλυσίδων» (blockchains), οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται εσφαλμένα ως συνώνυμα. Τα κατακεντρωμένα βιβλία αναπαράγονται, μοιράζονται και συγχρονίζονται με ψηφιακά δεδομένα γεωγραφικά διασκορπισμένα σε πολλούς ιστότοπους, πιθανών και

διαφορετικών οργανισμών. Απαιτείται ένα δίκτυο peer-to-peer για επικοινωνία και ένας αλγόριθμος συναίνεσης για τη διασφάλιση της αναπαραγωγής και του συγχρονισμού σε πολλούς κόμβους. (Mikroyannidis, A., Third, A., Chowdhury, N., Bachler, M., Domingue, J. (2020))

Υπάρχουν βασικές διαφορές μεταξύ εφαρμογών που εκτελούνται σε τυπικές πλατφόρμες και εκείνων που λειτουργούν πάνω σε κατανεμημένα καθολικά. Αντί να συνδέεται κάποιος από μια συσκευή (π.χ. ένα κινητό τηλέφωνο) σε έναν κεντρικό διακομιστή, ο οποίος διατηρεί όλα τα απαιτούμενα δεδομένα (πιθανώς και των προσωπικών δεδομένων πελατών), κάθε παίκτης ή εθελοντής στο δίκτυο λαμβάνει ένα πλήρες αντίγραφο όλων των δεδομένων. Αυτό αλλάζει μια θεμελιώδη δυναμική. Η έννοια του κεντρικού ελέγχου εξαφανίζεται εντελώς και αντ’ αυτού τα δεδομένα και οι υπολογισμοί ανήκουν, ελέγχονται και μοιράζονται ομοιόμορφα σε ολόκληρο το δίκτυο.

1.1. Προς ένα μαθητοκεντρικό σύστημα

Προσβλέπουμε λοιπόν σε ένα σύστημα εκπαίδευσης με επίκεντρο τον μαθητή, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1. Μέσω του αποκεντρωμένου μοντέλου εκπαιδευτικών συναλλαγών που φαίνεται, οι μαθητές δημιουργούν εγγραφές ή μοιράζονται έργα με τους όμοιούς τους. Ταυτόχρονα, οι μαθητές εγγράφονται σε διάφορα μαθήματα και κάνουν χρήση πρόσθετων πόρων μάθησης. Οι εκπαιδευτές και το λοιπό διδακτικό προσωπικό παρέχουν ανεπίσημη αλλά και επίσημη ανατροφοδότηση καθώς οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν την αθροιστική και διαμορφωτική αξιολόγησή τους και οι κεντρικοί φορείς διοίκησης εκδίδουν επίσημα πιστοποιητικά σύμφωνα με τις θεσμικές διαδικασίες (Mikroyannidis, Third, Domingue, 2019).



Εικόνα 1: Μαθητοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης (Πηγή: Mikroyannidis., Domingue, Bachler. & Quick 2018)

Στην κορυφή αυτών των διαδικασιών, τοποθετούμε ένα «οικοσύστημα φήμης» με τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογήσουν τα μαθήματα, τους διαδικτυακούς πόρους και τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ευκολία κατανόησης και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Οι μαθητές μπορούν επίσης να αξιολογήσουν ο ένας τον άλλον σε μια σειρά από αρετές, όπως για παράδειγμα οργανωτικές και επικοινωνιακές (Sharples, & Domingue, 2016). Όλα τα δεδομένα σχετικά με τις διαπιστεύσεις/πιστοποιήσεις των μαθητών, το έργο, τις βαθμολογίες, την επίσημη και ανεπίσημη ανατροφοδότηση αποθηκεύονται σε ένα πλαίσιο όπου τα πάντα μπορούν να επαληθευτούν μέσω του Blockchain (Salagiannis, D., Salagiannis, G., Armakolas, S., Mikroyannidis, A., 2021)

Οι παρακάτω ενότητες περιγράφουν λεπτομερέστερα τα βασικά στοιχεία αυτού του οικοσυστήματος. Ειδικότερα, περιγράφουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενισχυθεί ο Ηλεκτρονικός Χαρτοφύλακας (ePortfolios), οι διαπιστεύσεις και η διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας Blockchain στο πλαίσιο αυτού του οικοσυστήματος και των νέων ευκαιριών που προκύπτουν για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

1.1.1. Ηλεκτρονικός Χαρτοφύλακας (ePortfolios)

Το κύριο όφελος που προσφέρει το Blockchain στον Ηλεκτρονικό Χαρτοφύλακα είναι ο διαχωρισμός μεταξύ των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται οι μαθητές και των διαπιστεύσεων που αποκτήθηκαν (Mikroyannidis, Domingue, Bachler, & Quick, 2018). Η

διευκόλυνση της παρουσίας τόσο των έργων των μαθητών όσο και των διαπιστεύσεών τους στο Ηλεκτρονικό Χαρτοφυλάκιο θα επιτρέψει σε όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς να συμμετάσχουν σε αυτό. Η χρήση του Blockchain αντιμετωπίζει επίσης τα ακόλουθα θέματα (Mikroyannidis, Domingue, Bachler, & Quick, 2018):

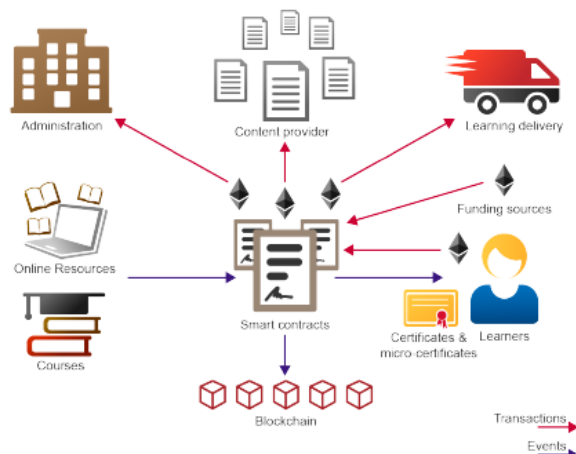
- Φιλοξενία και εξελισσιμότητα
- Ιδιοκτησία - όλα τα δεδομένα στα ePortfolios ανήκουν στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ελέγχουν επίσης την πρόσβαση στο ePortfolios τους.
- Ιδιωτικότητα και ασφάλεια - μπορούν να παρέχονται με δύο τρόπους. Αρχικά, όλα τα ευαίσθητα στοιχεία μπορούν να αποθηκευτούν εκτός αλυσίδας με τα συμβαλλόμενα μέρη να υπογράφουν ψηφιακά με κατακερματισμό (hashes) των στοιχείων όπως απαιτείται. Δεύτερον, τα δεδομένα μπορούν να κρυπτογραφηθούν με κλειδιά που κατέχει ο σχετικός ενδιαφερόμενος όπως ο εκπαιδευόμενος.
- Διαλειτουργικότητα και μεταφορά - όλα τα δεδομένα στο blockchain μοιράζονται στο δίκτυο των χρηστών και οι συναλλαγές είναι ορατές σε όλους. Στην ουσία, ένα εκπαιδευτικό Blockchain λειτουργεί ως παγκόσμια πηγή αλήθειας σε όλους τους συμμετέχοντες. Συνεπώς, τα ζητήματα διαλειτουργικότητας και μεταφοράς δεδομένων θεωρούνται λυμένα.
- Σταθερότητα και αξιοπιστία - διασφαλίζονται επειδή οι συναλλαγές Blockchain είναι αμετάβλητα αρχεία που έχουν υπογραφεί και μπορούν να υπογραφούν πολλαπλά, για παράδειγμα από ένα ίδρυμα ή και έναν ατομικό αξιολογητή μαθημάτων.

1.1.2. Διαπιστεύσεις/ Πιστοποιήσεις

Υπάρχει ευρεία ανησυχία σχετικά με την ανάγκη συνεχούς αναβάθμισης των εργαζομένων ώστε να συμβαδίζουν με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα επιχειρηματικά μοντέλα (Mikroyannidis, Domingue, Bachler, & Quick, 2018). Ως αποτέλεσμα των αναδυόμενων τεχνολογιών, υπάρχει επίσης αυξανόμενη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες υψηλού επιπέδου σε τομείς όπως η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο, το cloud, την κινητή τηλεφωνία (συσκευές) και την ανάλυση δεδομένων. Η μεταφορά της οργανωτικής γνώσης στον εργασιακό χώρο δεν είναι μια απλή διαδικασία. Μεταξύ όλων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη μεταφορά της μάθησης, η ανατροφοδότηση από τους γύρω μας έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί σημαντικά θετική δύναμη. Με την αποθήκευση όλων των συναλλαγών στο blockchain πραγματοποιούνται εύκολα οι μεταφορές μεταξύ οργανωτικών μονάδων ή οργανισμών. Επιπλέον, οποιαδήποτε κατάχρηση του συστήματος μπορεί να εντοπιστεί αυτόματα, όπως ζεύγη ή μικρές ομάδες εργαζομένων που ευνοούν ο ένας τον άλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του Smartchain Smart Contracts, το οποίο μπορεί να υπαγορεύει, για παράδειγμα, ότι ένα ορισμένο ποσοστό πόντων φήμης θα πρέπει να προέρχεται από εξωτερικές μονάδες ή από διαχειριστές προτού απονεμηθούν τα αντίστοιχα εμβλήματα-badges/ πιστοποίηση σε κάποιον χρήστη.

1.1.3. Διδασκαλία

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 2, ένα πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί πολύ απλοϊκά ως ένα σύνολο συναλλαγών μεταξύ εκπαιδευομένων, συγγραφέων εκπαιδευτικού υλικού, κατόχων περιεχομένου, ομάδων εκπαιδευτικών παραδόσεων και διοικητικών υπηρεσιών (Mikroyannidis A., Domingue J., Bachler M., & Quick K. 2018). Κανονικά, οι υπηρεσίες αυτές συγκεντρώνονται σε ένα ενιαίο ίδρυμα.



Εικόνα 2: Το Πανεπιστήμιο θεωρείται ένα απλό σύστημα συναλλαγών (Πηγή: Mikroyannidis., Domingue., Bachler, & Quick 2018)

Ένα πανεπιστήμιο που χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό Blockchain για τις πιστοποιήσεις, τις online αξιολογήσεις, το σύστημα χρέωσης και της παρακολούθησης και μια εφαρμογή για τη σύνδεση των εκπαιδευτών με τους μαθητές. Σε ένα τέτοιο πανεπιστήμιο, οι μικρό-πληρωμές από τους εκπαιδευόμενους θα μπορούσαν να μεταφερθούν αυτόματα στους συγγραφείς οποιουδήποτε εκπαιδευτικού υλικού που προβλήθηκε ηλεκτρονικά. Επιπλέον, οι καθηγητές θα μπορούσαν να συσσωρεύουν βαθμολογίες από μαθητές για την ποιότητα της διδασκαλίας και φυσικά ανατροφοδότηση. Οι μαθητές θα μπορούσαν επίσης να αξιολογήσουν τα μαθήματα και τα ιδρύματα για την αποτελεσματικότητά τους και την σχέση ποιότητας και τιμής.

Πιο πρόσφατα, ακαδημαϊκοί της Οξφόρδης έχουν ξεκινήσει το πρώτο «Blockchain University» στον κόσμο (Broggi et al., 2018). Το Πανεπιστήμιο Woolf δεν θα έχει φυσική παρουσία, αλλά θα βασίζεται αποκλειστικά σε μια εφαρμογή, η οποία θα επιτρέψει στους ακαδημαϊκούς να διαφημίσουν την τεχνογνωσία τους σε υποψήφιους μαθητές. Οι μαθητές θα χρησιμοποιούν την εφαρμογή για να επιλέξουν μαθήματα που ταιριάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Mikroyannidis A., Domingue J., Bachler M., & Quick K. 2018).

1.2. Το Σημασιολογικό Blockchain

Παρόλο που η τεχνολογία Blockchain φέρνει σταθερότητα και εμπιστοσύνη, θα πρέπει επίσης να επωφεληθούμε από τον τεράστιο πλούτο των υπαρχουσών δεδομένων και προτύπων για την αποκεντρωμένη δημοσίευση και «κατανάλωση» δεδομένων στον Παγκόσμιο Ιστό (Mikroyannidis, Third, and Domingue, 2019). Συγκεκριμένα, μία από τις βασικές αρχές σχεδιασμού του Σημασιολογικού Ιστού είναι η υπόθεση ότι τα δεδομένα μπορούν να δημοσιεύονται οπουδήποτε διαδικτυακά (online) και από οποιονδήποτε και ότι πρέπει να είναι δυνατή η αναζήτηση και η ενσωμάτωση αυτών των δεδομένων χωρίς να συγκεντρώνονται όλα σε μια κεντρική τοποθεσία. Υποστηρίζουμε εδώ ότι το Σημασιολογικό (Semantic) Blockchain, η ενθάρρυνση δηλαδή της διαλειτουργικότητας μεταξύ των πλατφορμών Blockchain και του Σημασιολογικού Ιστού, είναι απαραίτητη για να αξιοποιηθούν στο έπακρο και οι δύο τεχνολογίες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι μαθησιακές εμπειρίες και οι πιστοποιήσεις/διαπιστεύσεις μπορούν να αποκτηθούν από ποικίλες ανεξάρτητες πηγές και με διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις, πλαίσια και πρότυπα, τα οποία όμως πρέπει να συνενωθούν για να διαμορφώσουν μία συνεκτική και κατανοητή εικόνα ενός δια βίου μάθησης ατόμου.

Σε μία έρευνα (Third & Domingue, 2017a) παρουσιάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διανομή και την εμπιστοσύνη των δεδομένων, ποικίλλουν σε διάφορες διαστάσεις, από τον βαθμό αναπαραγωγής των δεδομένων, τα επίπεδα εγγύησης ακεραιότητας που παρέχονται και το κόστος. Το απλούστερο μοντέλο- στο οποίο όλα τα δεδομένα αποθηκεύονται στην αλυσίδα- έχει ορισμένα μειονεκτήματα. Ένα από αυτά είναι οι δαπάνες - η προσθήκη δεδομένων σε ένα δημόσιο Blockchain κοστίζει χρήματα - αλλά και χωρίς τον παράγοντα κόστους, αυτό δημιουργεί προβλήματα προστασίας δεδομένων. Τα εκπαιδευτικά δεδομένα περιέχουν τουλάχιστον ορισμένα προσωπικά δεδομένα και παραβιάζουν την ορθή πρακτική προστασίας των δεδομένων και το νόμο για την αποθήκευση τέτοιων δεδομένων σε δημόσιο χώρο, ιδιαίτερα όπου δεν επιτρέπει την επεξεργασία, τη διόρθωση ή τη διαγραφή τους. Ως αποτέλεσμα, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι που διατηρούν τα πραγματικά δεδομένα αλλού και αποθηκεύουν μόνο τα δεδομένα επαλήθευσης στην αλυσίδα: κάτι όπως κρυπτογραφικός κατακερματισμός (hash), το οποίο καταλαμβάνει ελάχιστο χώρο και το οποίο μπορεί να υπολογιστεί μόνο από τα πραγματικά δεδομένα που αντιπροσωπεύει και που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναδημιουργία αυτών των δεδομένων. Τα κατανεμημένα δίκτυα αποθήκευσης, όπως το Interplanetary File System (IPFS- Διαπλανητικό Σύστημα Αρχείων), είναι ένα πρακτικό ταίριασμα για τα Blockchains, βασισμένα σε παρόμοιους μηχανισμούς κατακερματισμού.

Η εστίαση στα προσωπικά διαλειτουργικά αξιόπιστα δεδομένα ανοίγει νέες δυνατότητες για παιδαγωγική τεχνολογία και προσεγγίσεις. Ένα από τα πιο συναρπαστικά είναι η δυνατότητα ανάλυσης της διά βίου μάθησης. Αντί να συλλέγονται και να αναλύονται δεδομένα εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποκλειστικά εντός ενός συγκεκριμένου ιδρύματος, οδηγώντας σε ένα σιλό δεδομένων σχετικά με τον ίδιο εκπαιδευόμενο να κατανέμονται σε

πολλαπλά ιδρύματα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αποθηκεύοντας τα δεδομένα αυτά με τον χρήστη και αξιόπιστα υπό τον έλεγχο του χρήστη, γίνεται δυνατή η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αναλύσεων με την πάροδο του χρόνου και σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Μπορούν να αναπτυχθούν εργαλεία που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από τα δικά τους δεδομένα, καθώς και να υποστηρίξουν ευρύτερες εκπαιδευτικές αναλύσεις που πραγματοποιούνται σε πληθυσμούς, με τη συγκατάθεση των χρηστών. Η χρήση των Semantic Blockchains το καθιστά αυτό δυνατό, χωρίς την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη και τα κοινά μοντέλα δεδομένων που ενεργοποιούνται από τα Linked Data-Συνδεδεμένα Δεδομένα, θα ήταν πολύ πιο δύσκολο να γίνει αυτό (Mikroyannidis, Third, and Domingue, 2019).

1.3. Αποκεντρωμένα Μοντέλα Εκπαίδευσης

Η διάσπαση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την απομόνωσή τους δεν χρειάζεται απαραίτητως να γίνει μέσω της ανταλλαγής διδασκαλίας ή των διαπιστευτηρίων. Η αποκέντρωση της διακυβέρνησής τους μπορεί ενδεχομένως να τους επιτρέψει να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες χωρίς επίσημη ένωση. Αυτή η προσέγγιση καθιερώνει μια ανταλλαγή όπου τα ιδρύματα διατηρούν την ατομικότητά τους, αλλά συμμετέχουν σε συνεργασίες για να βοηθήσουν να ξεπεραστούν τα υπάρχοντα προβλήματα (Chowdhury, Ramachandran, Third, Mikroyannidis, Bachler, & Domingue, 2020).

2. Μεθοδολογία

Μέσω ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2020 και λόγω του εξειδικευμένου τεχνολογικού θέματος επιχειρήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου σε ανθρώπους που διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε παλαιότερη έρευνα που έγινε για τα Κρυπτονομίσματα (Πιτσάρης, 2019) καθώς και σε έρευνες που γίνονται από ομάδες εργασίας επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφορούν την δια βίου μάθηση, το Blockchain, τα έξυπνα εμβλήματα/ Badges και την διαδικτυακή εκπαίδευση (Mikroyannidis, A., Third, A., Chowdhury, N., Bachler, M., Domingue, J. 2020).

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πληροφορικής. Συμπληρώθηκε από τριάντα οχτώ (76) άτομα συνολικά και κάθε ένας απάντησε σχετικά με τη συμφωνία του ή τη διαφωνία του σε πεντάβαθμο ερωτηματολόγιο τύπου Likert.

Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν κινείται και η παρούσα εργασία, η οποία διερευνά τρία βασικά ερωτήματα:

E1: Αποτελεί πρόβλημα η συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να διατηρούν δικές τους βάσεις δεδομένων για την αποθήκευση και τη διατήρηση των αρχείων των φοιτητών τους, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών τους πληροφοριών, στις οποίες

οι μαθητές δεν έχουν κανέναν, ή έχουν περιορισμένο, έλεγχο των δεδομένων τους και συχνά αγνοούν το τι ακριβώς διατηρούν τα ιδρύματά τους για λογαριασμό τους;

E2: Μερικές φορές τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή τα σχολεία χρειάζεται να στέλνουν έγγραφα σε άλλα ή σε κάποιον εργοδότη χρησιμοποιώντας το επίσημο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τους ή σε ορισμένες περιπτώσεις πρέπει να προέρχονται απευθείας από τους εκδότες ταχυδρομικώς. Πόσο προβληματικό φαίνεται κάτι τέτοιο, ιδιαίτερα για τον τομέα της εκπαίδευσης όπου ακόμη και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πλέον, λόγω της τεχνολογίας και της ευκολίας με την οποία μπορεί να φτιαχτεί ένα πλαστό έγγραφο, τείνουν να μην εμπιστεύονται τους τίτλους ή τις διαπιστεύσεις που κατατίθενται και ζητούν επαλήθευση κατά την είσοδο νέων σπουδαστών σε αυτά;

E3: Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν αυτόνομα και είναι στην ευχέρειά τους να παρέχουν την οποιαδήποτε υποστήριξη σταδιοδρομίας για τους μαθητές τους. Υπάρχει πράγματι μια πρακτική που βοηθά τους σημερινούς φοιτητές και αποφοίτους να αποκτήσουν θέσεις εργασίας μέσω της διοργάνωσης σεμιναρίων δικτύωσης σε πανεπιστήμια και κολέγια, ωστόσο, ο αντίκτυπος τέτοιων γεγονότων είναι περιορισμένος και η διαδικασία διαρκεί λίγα χρόνια στην περίοδο μετά την αποφοίτηση. Επιπλέον, τα ιδρύματα έχουν γενικά πρόσβαση σε αρχεία και πληροφορίες του πτυχίου σχετικά με τους τίτλους που παρέχουν μόνο και δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση ή να επαληθεύσουν τις δεξιότητες και τα διπλώματα των σπουδαστών τους που αποκτήθηκαν από άλλα ιδρύματα. Πόσο τελικά περιορίζουν οι υπάρχουσες συνθήκες τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα εμποδίζει να αξιολογήσουν επαρκώς τις δυνατότητές τους, να βοηθήσουν τους σπουδαστές να υποβάλουν αίτηση για τη “σωστή” δουλειά και να τους καθοδηγήσουν στις επαγγελματικές τους πορείες;

Σε αυτή την εργασία, επιχειρούμε να δείξουμε ότι η χρήση της τεχνολογίας Blockchain μπορεί να βοηθήσει στην αποκέντρωση της επαλήθευσης των προσόντων, της διακυβέρνησης των δεδομένων και της υποστήριξης της σταδιοδρομίας των σπουδαστών. Παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι υπάρχουσες τεχνολογίες και μέθοδοι μπορούν να συνδυαστούν για να δώσουν μια λογική λύση σε αυτά τα προβλήματα.

2.1. Αποτελέσματα

Μέσω των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και της ανάλυσης αυτών, επιχειρήσαμε να εξάγουμε σε πρώτη φάση συμπεράσματα για έναν από τους κύριους πυλώνες της επιχειρηματολογίας για την εισαγωγή της τεχνολογίας Blockchain στην εκπαίδευση. Στην συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου μας, γίνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με την τεχνολογία Blockchain και το εκπαιδευτικό τοπίο. Οι ερωτήσεις σε αυτή την ενότητα θα μπορούσαν να ενταχθούν σε τρεις υποκατηγορίες, κάθε μία από τις οποίες σχετίζονται με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας.

Ομάδα Ερωτήσεων 1:

Στην πρώτη ομάδα ερωτήσεων εντάσσονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το πρώτο ερώτημά μας και αφορά την έλλειψη πρόσβασης των ερωτηθέντων σε προσωπικά τους στοιχεία και πληροφορίες που έχουν να κάνουν με τις σπουδές τους και καθώς όλα αυτά κρατούνται σε κλειστές βάσεις δεδομένων των ιδρυμάτων χωρίς μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση σε αυτά, είτε σπουδαστής, είτε άλλο ίδρυμα, είτε εργοδότης, χωρίς την συγκατάθεση του ιδρύματος.

Πίνακας 1: Ασφάλεια που παρέχει η τεχνολογία Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	6	7.8
Λίγο	4	5.3
Αρκετά	30	39.5
Πολύ	32	42.1
Πάρα πολύ	4	5.3
Σύνολο	76	100.0

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 η πλειονότητα του δείγματος, 42,1% (n=32) δήλωσε «Πολύ». Το 39,5% (n=30) απάντησε «Αρκετά». Φαίνεται από τις απαντήσεις των σπουδαστών πως υπάρχει ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς γύρω από την τεχνολογία Blockchain συγκρίνοντας με τα έως τώρα επιτεύγματα της τεχνολογίας όπως είναι το Bitcoin.

Πίνακας 2: Αποκέντρωση μέσω του Blockchain και διατήρηση ατομικότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	6	7.9
Αρκετά	34	44.7
Πολύ	24	31.6
Πάρα πολύ	12	15.8
Σύνολο	76	100.0

Η πλειονότητα του δείγματος 44,7% (n=34) δήλωσε «Αρκετά» όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Το 31,6% (n=24) απάντησε «Πολύ» ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «Καθόλου». Φαίνεται λοιπόν ότι το δείγμα μας πιστεύει στην επιτυχή αποκέντρωση μέσω του Blockchain κάνοντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ικανά να συμμετέχουν σε συνεργασίες αλλά και να διατηρήσουν το κάθε ένα από αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και ό,τι το κάνει να ξεχωρίζει.

Πίνακας 3: Σύμφωνοι με την διατήρηση μεμονωμένων βάσεων δεδομένων από τα ιδρύματα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	12	15.8
Λίγο	24	31.5
Αρκετά	14	18.4
Πολύ	16	21.1
Πάρα πολύ	10	13.2
Σύνολο	76	100.0

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3 κατανοούμε ότι, αν αθροίσουμε όσους από το δείγμα μας απάντησαν «Καθόλου» (15,8%, n=12) και όσους απάντησαν «Λίγο» (31,5%, n=24), περίπου οι μισοί βλέπουν αρνητικά τη μεμονωμένη αποθήκευση και διατήρηση από το εκάστοτε ίδρυμα, σε δικές του βάσεις δεδομένων αρχείων και προσωπικών πληροφοριών των εκπαιδευόμενων ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 18,4% (n=14) που απαντά «Αρκετά».

Πίνακας 4: Θεωρείτε πρόβλημα την μη πρόσβαση από διαφορετικά ιδρύματα στο δεδομένα σπουδαστών άλλων ιδρυμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	10	13.2
Αρκετά	20	26.3
Πολύ	30	39.4
Πάρα πολύ	16	21.1
Σύνολο	76	100.0

Η πλειοψηφία όπως βλέπουμε στον Πίνακα 4 του δείγματος n=30 (39,4%) απάντησε «Πολύ» και το 21,1% (n=16) απάντησε «Πάρα Πολύ». Φαίνεται δηλαδή ότι ο μη διαμοιρασμός τέτοιων πληροφοριών, που μπορούν να διευκολύνουν και να απλοποιήσουν πολλές δραστηριότητες των σπουδαστών, αποτελεί πρόβλημα για τους περισσότερους και πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Ομάδα Ερωτήσεων 2:

Στην δεύτερη ομάδα ερωτήσεων βρίσκονται εκείνες οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το πρόβλημα των πλαστών τίτλων/πιστοποιήσεων κ.ά. που έχει αναγκάσει όχι μόνο εργοδότες αλλά ακόμα και τα ίδια τα πανεπιστήμια να ζητούν την επαλήθευση τέτοιων εγγράφων από άλλα ιδρύματα όταν κάποιος νέο σπουδαστής πρόκειται να μπει σε αυτό.

Πίνακας 5: Διασφάλιση της εγκυρότητας των τίτλων πιστοποίησης από ένα σύστημα πληροφόρησης τεχνολογίας Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	2	2.7
Αρκετά	26	34.2
Πολύ	22	28.9
Πάρα πολύ	26	34.2
Σύνολο	76	100.0

Το 34,2% (n=26) απάντησε «Πάρα Πολύ», 28,9% (n=22) απάντησε «Πολύ» και 34,2% (n=26) απάντησε «Αρκετά». Σχεδόν όλο το δείγμα μας φαίνεται από τις απαντήσεις του στον Πίνακα 5, ότι εμφανίζει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για ένα σύστημα πληροφόρησης τεχνολογίας Blockchain, μέσω του οποίου είναι δυνατή η διασφάλιση της εγκυρότητας όλων των πράξεων πιστοποίησης τίτλων για τον εκδότη, τον κάτοχο και τον αποδέκτη, δείχνοντας έτσι και την σημαντικότητα μιας τέτοιας κίνησης.

Πίνακας 6: Προβληματική κατάσταση η ζήτηση επαλήθευσης κάθε τίτλου κατά την είσοδο νέων σπουδαστών σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	5.3
Λίγο	6	7.9
Αρκετά	30	39.5
Πολύ	24	31.5
Πάρα πολύ	12	15.8
Σύνολο	76	100.0

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (39,5%, n=30) απάντησε «Αρκετά» ενώ εξίσου μεγάλο ποσοστό (31,5%, n=24) απάντησε «Πολύ». Φαίνεται από τον Πίνακα 6 και τις απαντήσεις των σπουδαστών ότι υπάρχει ένας προβληματισμός γύρω από την υπάρχουσα κατάσταση και την ύπαρξη ή όχι εμπιστοσύνης, για τους τίτλους και τα πιστοποιητικά που διαθέτουν.

Πίνακας 7: Συμβολή της τεχνολογίας Blockchain στην επαλήθευση των προσόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2.7
Λίγο	4	5.3

Αρκετά	26	34.2
Πολύ	22	28.9
Πάρα πολύ	22	28.9
Σύνολο	76	100.0

Το ίδιο ποσοστό 28,9% (n=22) του δείγματος απάντησε «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό 34,2% (n=26) απάντησε «Αρκετά» όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 7, δείχνοντας έτσι την πεποίθηση των σπουδαστών ότι η τεχνολογία Blockchain θα συμβάλει καθοριστικά στην επίλυση ζητημάτων όπως είναι η επαλήθευση των προσόντων κατά την εισαγωγή είτε σε ένα νέο εκπαιδευτικό ίδρυμα είτε σε μία νέα θέση εργασίας.

Πίνακας 8: Δυσκολία ως προς το σημερινό μη ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	6	7.9
Αρκετά	32	42.1
Πολύ	22	28.9
Πάρα πολύ	16	21.1
Σύνολο	76	100.0

Η πλειονότητα του δείγματος όπως βλέπουμε στον Πίνακα 8, 42,1% (n=32), απάντησε «Αρκετά», ενώ το 28,9% (n=22) «Πολύ». Καταγράφεται η δυσαρέσκεια των σπουδαστών ως προς το σημερινό «Ιδρυματο-κεντρικό» σύστημα όπου πολλά πράγματα όπως η επανέκδοση ενός τίτλου ή η επαλήθευσή του γίνεται από το εκάστοτε ίδρυμα και μόνο.

Πίνακας 9: Αντιμετώπιση των πλαστών πτυχίων μέσω της τεχνολογίας Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	4	5.3
Αρκετά	24	31.5
Πολύ	30	39.5
Πάρα πολύ	18	23.7
Σύνολο	76	100.0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών εκτιμά ότι η τεχνολογία Blockchain θα βοηθήσει στην καταπολέμηση του φαινομένου των πλαστών

τίτλων σπουδών καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (39,5%, n=30) απαντά «Πολύ» και το 31,5% (n=24) απαντά «Αρκετά».

Πίνακας 10: Χρησιμότητα ενός αυτόματου συστήματος πιστοποίησης εγκυρότητας μέσω της τεχνολογίας Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2.7
Λίγο	2	2.7
Αρκετά	16	21.1
Πολύ	38	50.0
Πάρα πολύ	18	23.5
Σύνολο	76	100.0

Βλέποντας τον Πίνακα 10 παρατηρούμε ότι οι μισοί από τους σπουδαστές του δείγματος (50%, n=38) απάντησαν «Πολύ» και «Πάρα πολύ» απάντησε το 23,5% (n=18). Κατανοούμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία θεωρεί εξαιρετικά χρήσιμο ένα σύστημα σαν το QR Code ή κάτι αντίστοιχο μέσω της τεχνολογίας Blockchain, το οποίο θα εξασφάλιζε την εγκυρότητα ενός τίτλου.

Ομάδα Ερωτήσεων 3:

Στην τρίτη ομάδα αναφέρονται οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την ελλιπή στήριξη της σταδιοδρομίας των αποφοίτων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με λίγα λόγια είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις ιδρυμάτων που παρακολουθούν και βοηθούν τους αποφοίτους στην μετέπειτα πορεία τους είτε αυτή έχει να κάνει με συνέχεια σπουδών είτε με εξειδίκευση είτε με εργασία και αυτό γιατί είναι δύσκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο στο υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πίνακας 11: Υποστήριξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας μέσω του Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	2	2.7
Αρκετά	24	31.6
Πολύ	32	42.2
Πάρα πολύ	18	23.5
Σύνολο	76	100.0

Το 42,2% (n=32) του δείγματος απάντησε «Πολύ» ενώ το 31,6% (n=24) «Αρκετά» όπως βλέπουμε στον Πίνακα 11. Φαίνεται ότι η πλειονότητα των σπουδαστών πιστεύουν στην θετική επίδραση της νέας τεχνολογίας στην μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Πίνακας 12: Υποστήριξη της δια βίου μάθησης μέσω του Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0.0
Λίγο	0	0.0
Αρκετά	28	36.8
Πολύ	28	36.8
Πάρα πολύ	20	26.4
Σύνολο	76	100.0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 το ίδιο ακριβώς ποσοστό του δείγματος (36,8%, n=28) απάντησε «Αρκετά» και «Πολύ» και το 26,4% (n=20) απάντησε «Πάρα πολύ» δείχνοντας έτσι τη θετική γνώμη του για την στήριξη της δια βίου μάθησης μέσω της νέας τεχνολογίας.

Πίνακας 13: Υπάρχουσα υποστήριξη σταδιοδρομίας από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	16	21.1
Λίγο	36	47.3
Αρκετά	12	15.7
Πολύ	10	13.2
Πάρα πολύ	2	2.7
Σύνολο	76	100.0

Το 47,3% (n=36) των σπουδαστών απάντησαν «Λίγο» και το 21,1% (n=16) «Καθόλου». Επικρατεί όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 13 μια αρνητική άποψη για το κατά πόσο υπάρχει η κατάλληλη στήριξη από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην μετέπειτα σταδιοδρομία των σπουδαστών τους σήμερα.

Πίνακας 14: Ενδιαφέρον για πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης με τεχνολογία Blockchain

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2.6
Λίγο	4	5.3
Αρκετά	42	55.2

Πολύ	24	31.6
Πάρα πολύ	4	5.3
Σύνολο	76	100.0

Το 55,2% (n=42) των σπουδαστών απάντησε «Αρκετά» και το 31,6% (n=24) απάντησε «Πολύ» όπως φαίνεται στον Πίνακα 14. Οι σπουδαστές του δείγματός μας φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με πολύ θετική στάση μια πλατφόρμα τεχνολογίας Blockchain με Badges/Εμβλήματα τα οποία είναι ψηφιακές αναπαραστάσεις επιτευγμάτων και δεξιοτήτων και περιγράφουν το πλαίσιο, τη σημασία, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας μάθησης.

3. Συμπεράσματα

Οι τρεις ομάδες ερωτημάτων E1, E2, E3 αντιπροσωπεύουν τρεις ευρείες περιοχές του εκπαιδευτικού τοπίου και σχηματίζουν τα τρία πρώτα στρώματα του σχεδιασμού μας. Η E1 αντιπροσωπεύει τη διαχείριση δεδομένων και τη διαχείριση (management) και δημιουργεί το επίπεδο των δεδομένων, Η E2 επικεντρώνεται στις επαληθεύσεις των διαπιστευτηρίων και σχηματίζει το επίπεδο επαλήθευσης και, τέλος, η E3 δηλώνει τη συνεχή επαγγελματική υποστήριξη για τους σπουδαστές και παράγει το επίπεδο υποστήριξης για την δια βίου μάθηση.

Το επίπεδο Blockchain αποτελεί τη βάση της προτεινόμενης αρχιτεκτονικής μας. Συνιστούμε τη χρήση ενός Blockchain κοινοπραξίας λόγω της ικανότητάς του να μιμείται το καλύτερο των ιδιωτικών και δημόσιων λογιστικών βιβλίων (ledger). Στην αρχιτεκτονική μας, τα συμμετέχοντα ιδρύματα θα ενταχθούν και θα κυβερνούν αυτό το Blockchain κοινοπραξίας. Τα υπόλοιπα τρία επίπεδα θα λειτουργήσουν πάνω στο Blockchain και θα έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση απευθείας ή μέσω άλλων επιπέδων.

3.1. το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο επίπεδο της αρχιτεκτονικής μας είναι το επίπεδο δεδομένων που είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση των δεδομένων. Διαχειρίζεται τα δεδομένα των σπουδαστών με αποκεντρωμένο τρόπο. Τα ιδρύματα διατηρούν γενικά μια κεντρική βάση δεδομένων για την αποθήκευση όλων των ειδών δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των αρχείων και των πληροφοριών των φοιτητών. Το επίπεδο δεδομένων διασπά αυτή τη βάση δεδομένων και διανέμει το περιεχόμενό της σε διάφορους ενδιαφερόμενους, όπως σπουδαστές, εκπαιδευτικούς και διαχειριστές.

Το επίπεδο δεδομένων αποτελείται από Solid pods (αποθήκες) που διαχειρίζονται φοιτητές, εκπαιδευτικοί και διοικητικοί υπάλληλοι. Οι φοιτητές θα έχουν τις προσωπικές τους πληροφορίες στα pods/ αποθήκες τους, ώστε να παρέχουν πρόσβαση μόνο στα ιδρύματα

τους. Οι διοικητικοί υπάλληλοι των ιδρυμάτων μπορούν επίσης να έχουν κάποια στοιχεία φοιτητών στα pods τους, όπως τα αποτελέσματα και τα προσόντα τους. Σε αυτή την περίπτωση, παρέχουν τουλάχιστον πρόσβαση στην ανάγνωση για τους σπουδαστές, ώστε να γνωρίζουν ποια είναι τα δεδομένα που διατηρούν τα ιδρύματα τους για λογαριασμό τους. Η πρόσβαση αυτή μπορεί να εξαρτάται από το χρόνο, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα θα γίνουν ορατά στους μαθητές μόνο όταν ανακοινωθούν τα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν τα pods τους για να αποθηκεύουν και να μοιράζονται σημειώσεις καθώς και τα αρχικά αποτελέσματα. Μπορούν να παραχωρήσουν πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα μόνο σε διαχειριστές πριν ολοκληρωθούν τα οριστικά αποτελέσματα. Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν συγκεκριμένες πολιτικές προσαρμοσμένες στην πρακτική τους σχετικά με το πότε θα ανταλλάσσουν δεδομένα και πώς.

Σε μια αποκεντρωμένη αρχιτεκτονική, πολλές πηγές μπορούν να συγκρατήσουν τα δεδομένα, καθιστώντας δύσκολη την εκτέλεση ερωτημάτων χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους. Τα συνδεδεμένα δεδομένα και τα ενοποιημένα ερωτήματα μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση αυτού του προβλήματος. Λειτουργεί ως εξής: Κάθε μία από τις οντότητες σε ένα Solid pod αντιπροσωπεύεται με τη μορφή URIs. Εάν τα δεδομένα που είναι αποθηκευμένα στους Solid pods εκφράζονται σε μορφή RDF, μπορούν να ερωτηθούν χρησιμοποιώντας το SPARQL, το οποίο είναι μια γλώσσα επερωτήσεων για την πρόσβαση σε συνδεδεμένα δεδομένα (Schmidt, Meier & Lausen 2010). Το SPARQL μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την αναζήτηση δεδομένων από πολλαπλά υποσυστήματα Solid, αρκεί η μηχανή επερωτήσεων να έχει πρόσβαση στα Solid pods (Third & Domingue 2017a).

Το επίπεδο δεδομένων επιλύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (E1). Παρέχει στους μαθητές τον έλεγχο των δεδομένων τους και τους επιτρέπει να δουν τι κρατά το εκπαιδευτικό τους ίδρυμα για λογαριασμό τους. Χρησιμοποιώντας Blockchain, το επίπεδο δεδομένων διασφαλίζει την ακεραιότητα των πληροφοριών που περιέχουν οι φοιτητές και οι διαχειριστές των ιδρυμάτων. Εξασφαλίζεται λοιπόν έτσι η προσβασιμότητα πρώτα και κύρια των κατόχων των τίτλων ή των διαπιστεύσεων σε όλες τις πληροφορίες που τους αφορούν, όπως αντίστοιχα και των ενδιαφερομένων πάνω σε αυτά όπως για παράδειγμα των ίδιων των ιδρυμάτων ή των καθηγητών και ταυτόχρονα και οι δύο πλευρές μπορούν να είναι σίγουροι για την γνησιότητα και την ισχύ των όσων βλέπουν.

3.2. το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το επίπεδο επαλήθευσης είναι υπεύθυνο για την επαλήθευση των διαπιστευτηρίων/τίτλων σπουδών. Αυτό το επίπεδο βοηθά τους σπουδαστές και τους δια βίου εκπαιδευόμενους να ελέγχουν τα προσόντα τους για πιθανούς εργοδότες ή και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Όλα τα ιδρύματα που απονέμουν πτυχία ή δίνουν μικροδιαπιστεύσεις πρέπει να δώσουν στους σπουδαστές ένα σήμα/ badge ή κάτι παρόμοιο σε ηλεκτρονική μορφή που οι σπουδαστές θα διατηρούν στα Solid pods. Αργότερα κατά την υποβολή αίτησης για μαθήματα σε άλλα

ιδρύματα ή θέσεις εργασίας σε εταιρείες, παρουσιάζουν το σήμα/ badge ως αντιπροσωπευτικό του πιστοποιητικού τους.

Τα εμβλήματα είναι ψηφιακά αντικείμενα που οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν. Ως εκ τούτου, για να διασφαλιστεί η ακεραιότητα των δεδομένων, οι εκδίδουσες αρχές εισάγουν το hash του εκδοθέντος σήματος στο Blockchain κοινοπραξίας. Διατηρούν επίσης ένα αρχείο των διαπιστευτηρίων τους στα Solid pods με τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Μια οντότητα που επιθυμεί να επαληθεύσει μια συγκεκριμένη πιστοποίηση δεν χρειάζεται να μεταβεί στην αρχή έκδοσης. Και πάλι, τα Διασυνδεδεμένα Δεδομένα και η ενοποιημένη ερώτηση μας βοηθούν να το επιτύχουμε. Ο επαληθευτής μπορεί να είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή η οποία επιδιώκει την πρόσβαση σε ένα Solid pod που έχει αποθηκευτεί αυτό το σήμα/badge. Το hash του σήματος/ badge συγκρίνεται με το hash που έχει αποθηκευτεί προηγουμένως από τον εκδότη του σήματος στο Blockchain. Εάν ταιριάζει, τότε ο εργοδότης γνωρίζει ότι το σήμα του σπουδαστή είναι έγκυρο (Mikroyannidis, Third and Domingue 2019).

Το επίπεδο επαλήθευσης επιλύει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (E2) της εργασίας. Με την αυτοματοποίηση της επαλήθευσης, με ένα κλικ του ποντικιού του ηλεκτρονικού τους υπολογιστή, επιτρέπεται πρώτα απ’ όλα στους μαθητές, δηλαδή στους κατόχους των τίτλων, να επαληθεύουν τα διαπιστευτήριά τους και μετά και σε όποιον άλλο ενδιαφερόμενο γύρω από κάποιο προσόν κάποιου εκπαιδευόμενου, για παράδειγμα ενός εργοδότη, να σιγουρευτεί και να εξασφαλίσει την γνησιότητα αυτών χωρίς να ανατρέχει κάθε φορά στον εκδότη αυτών των προσόντων. Κάνουμε λόγο λοιπόν για ραγδαία μείωση χρόνου και κόστους τόσο για τους φοιτητές όσο και για όσους θα βρεθούν στη θέση οποιαδήποτε στιγμή να ελέγξουν τα διαπιστευτήριά τους.

3.3. το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

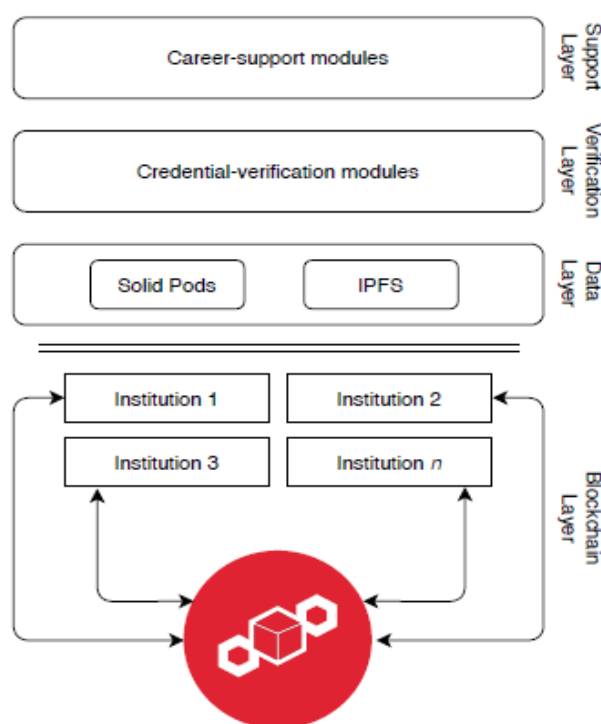
Το επίπεδο υποστήριξης ανοίγει το δρόμο τόσο για τα εκπαιδευτικά όσο και για τα μη εκπαιδευτικά ιδρύματα να συμμετέχουν στην παροχή υποστήριξης σταδιοδρομίας σε φοιτητές και δια βίου εκπαιδευόμενους. Αυτές οι υποστηρίξεις μπορούν να έρθουν με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της πρότασης θέσεων εργασίας, μαθημάτων/σεμιναρίων ή ακόμα και παροχή αυτοματοποιημένων βιογραφικών σημειωμάτων (CVs).

Η αρχιτεκτονική μας, έδειξε ήδη τον τρόπο με τον οποίο τα δεδομένα καθίστανται προσβάσιμα για τις εγκεκριμένες οντότητες του δικτύου μέσω των διασυνδεδεμένων δεδομένων και των ενοποιημένων μηχανών αναζήτησης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να διεξάγουν έρευνες σχετικά με τη διαθέσιμη θέση εργασίας και τα προσόντα των αποφοίτων τους για να προσδιορίσουν την κατάλληλη απασχόληση γι' αυτούς. Οι πιθανοί εργοδότες μπορούν επίσης να επωφεληθούν από αυτήν την αποκεντρωμένη αρχιτεκτονική, καθώς μπορούν να προκρίνουν τους πιθανούς υποψήφιους μόνοι τους μέσω επαληθευμένης αντιστοίχισης προσόντων. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν επιπλέον να προτείνουν

μαθήματα στους σπουδαστές με βάση τα προσόντα που δεν διαθέτουν αλλά αν τα αποκτούσαν θα τους βοηθούσαν να βρουν τις θέσεις εργασίας που προτιμούν. Τα ιδρύματα και οι εμπορικές εταιρείες που παρέχουν υποστήριξη ανθρώπινου δυναμικού μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα για να προσφέρουν στους σπουδαστές έξυπνα βιογραφικά όπου τα επαληθευμένα διαπιστευτήρια και οι πληροφορίες εργασίας θα προσαρτώνται αυτόματα.

Το επίπεδο υποστήριξης επιλύει το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα (E3). Σε ένα κεντρικό και απομονωμένο σύστημα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν μπορούν να δουν ποια προσόντα έχουν επιπλέον οι σπουδαστές τους. Σε αυτή την προτεινόμενη αρχιτεκτονική, τα ιδρύματα το κάνουν, ανοίγοντας δεδομένα σε εγκεκριμένα μέρη. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί την μεγαλύτερη πηγή δύναμης για το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και το να καταφέρει να αποτελέσει συστηματικό αρωγό και πυλώνα στην προσπάθεια των σπουδαστών για εξέλιξη μέχρι το τέλος θα έπρεπε να αποτελεί το μεγαλύτερο στοίχημα. Ως εκ τούτου, ανοίγοντας τους ορίζοντές τους με αυτό τον τρόπο, τα ιδρύματα που αποτελούν γρανάζια του συστήματος της εκπαίδευσης, μπορούν το λιγότερο να καταλήξουν σε προτάσεις για θέσεις εργασίας και μαθήματα με μεγαλύτερη ακρίβεια για τους συμμετέχοντες προσφέροντας έτσι πιθανές λύσεις σε μεγάλους προβληματισμούς των σπουδαστών καθώς και κάποια σιγουριά, ασφάλεια και αυτοπεποίθηση σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τοπίου, προτείνουμε μια αρχιτεκτονική τεσσάρων στρωμάτων, όπου το Blockchain αποτελεί το πρώτο στρώμα από κάτω. Η σχεδίαση περιλαμβάνει τρία άλλα επίπεδα πάνω από το στρώμα του Blockchain, δηλαδή το επίπεδο δεδομένων, το επίπεδο επαλήθευσης και το επίπεδο υποστήριξης (Mikroyannidis 2020). Η Εικόνα 3 δείχνει την αρχιτεκτονική και τη διάταξη των επιπέδων στο σχεδιαστικά.



Εικόνα 3: Πηγή: Chowdhury, Ramachandran, Third Allan, Mikroyannidis, Bachler and Domingue (2020)

Επίλογος

Για τους ερευνητές, το blockchain έχει εξαιρετικές δυνατότητες να εφαρμοστεί ευρέως στην εκπαίδευση. Ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί πολύ λίγες έρευνες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μελετηθούν πιο προσεκτικά θέματα όπως, ποιες ευκαιρίες μπορούν να προσφερθούν για την εκπαιδευτική εξέλιξη.

Για τους προγραμματιστές, αυτές οι δημιουργικές ιδέες είναι μόνο τα πρώτα βήματα της εφαρμογής του blockchain στην εκπαίδευση. Είναι εξίσου σημαντικό κομμάτι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πλατφορμών και λογισμικού, το οποίο δημιουργεί προκλήσεις για τους προγραμματιστές. Πώς να δημιουργήσουμε μια πλατφόρμα blockchain που να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των χρηστών; Πώς να συνδυάσουμε το hardware/υλικό του υπολογιστή με το blockchain για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον απόκτησης και εγγραφής δεδομένων; Πώς να διατηρήσουμε τον τεράστιο όγκο δεδομένων εκπαιδευτικών συναλλαγών και να ενσωματώσουμε την τεχνολογία blockchain στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία και συστήματα;

Για τους εκπαιδευτικούς, μερικά οφέλη από την υιοθέτηση της τεχνολογίας blockchain για το σχεδιασμό έξυπνων μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι ότι οι έξυπνες αυτές μαθησιακές δραστηριότητες λόγω της τεχνολογίας μπορούν να είναι και να παραμείνουν ασφαλείς, αυθεντικές και ανιχνεύσιμες. Αυτό το χαρακτηριστικό διαφάνειας είναι ένα ισχυρό τοίχος

προστασίας για τους εκπαιδευτικούς που κάνουν καλή δουλειά. Επιπλέον, η διοίκηση των ιδρυμάτων σχετικά με την αξιολόγηση της απόδοσης των διδασκόντων θα πρέπει επίσης να αλλάξει ώστε να αγκαλιάσει αυτήν τη νέα τεχνολογία (Guang Chen, Bing Xu, Manli Lu and Nian-Shing Chen 2018).

Η υλοποίηση της ασφάλειας, του απορρήτου, της εμπιστοσύνης και της ισότητας του 21ου αιώνα μπορεί να υλοποιηθεί με την τεχνολογία blockchain. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν στους σπουδαστές τους να φτάσουν σε μία συνεργασία, όπου σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό τοπίο, τα ίδια δεν θα χάσουν την ατομικότητά τους αλλά θα συνεργαστούν ώστε να μοιράζονται τη διδασκαλία τους και τα διαπιστευτήριά τους λύνοντας έτσι πολλά προβλήματα τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και του εργασιακού περιβάλλοντος. Καταληκτικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, το blockchain έχει μεγάλες πιθανές εφαρμογές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την καταγραφή συμπεριφορών και την ανάλυση καθώς και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, φέρνει νέες προκλήσεις και ευκαιρίες σε ερευνητές, προγραμματιστές και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Broggi, J. D., Gallagher, M. A., Lilly, J., Duquette, J., Nimura, C., Pattenden, M., Richter, F., Arbide, L. S. M. N., Avin, S., Kelley, K., Lidova, M., Rodríguez-Pérez, D., Slater, G. & Winkler, A. (2018) Woolf - Building the first Blockchain University. <https://woolf.university/assets/doc/whitepaper.pdf>
- Buterin, V. (2013). Ethereum white paper. *GitHub repository*, 1, 22-23. Retrieved from: http://kryptosvet.eu/wp-content/uploads/2021/05/ethereum-whitepaper-kryptosvet.eu_.pdf
- Chen, G., Xu, B., Lu, M., & Chen, N. S. (2018). Exploring blockchain technology and its potential applications for education. *Smart Learning Environments*, 5(1), 1-10.
- Domingue, J., Third, A., & Ramachandran, M. (2019, May). The FAIR TRADE framework for assessing decentralised data solutions. In *Companion Proceedings of The 2019 World Wide Web Conference* (pp. 866-882).
- Grech, A. and Camilleri, A. F. (2017) *Blockchain in Education*. Inamorato dos Santos, A. (ed.) EUR 28778 EN; doi:10.2760/60649
- Kraft, D. (2016). Difficulty control for blockchain-based consensus systems. *Peer-to-Peer Networking and Applications*, 9(2), 397-413.
- Mikroyannidis, A. (2020). Blockchain Applications in Education: A Case Study in Lifelong Learning. Retrieved from: <https://oro.open.ac.uk/69593/1/QualiChain%20paper%20camera%20ready.pdf>
- Mikroyannidis, A., Domingue, J., Bachler, M., & Quick, K. (2018). A learner-centred approach for lifelong learning powered by the blockchain. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1388-1393). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Mikroyannidis, A., Third, A., Domingue, J. (2019). Decentralising online education using blockchain technology. In: *The Online, Open and Flexible Higher Education Conference: Blended and online education within European university networks*, 16-18 Oct 2019, UNED, Madrid.
- Mikroyannidis, A., Third, A., Chowdhury, N., Bachler, M., Domingue, J. (2020). Supporting Lifelong Learning with Smart Blockchain Badges. *International Journal On Advances in Intelligent Systems*, 13(3 & 4) pp. 163–176.
- Nakamoto, S. (2008). A peer-to-peer electronic cash system. *Bitcoin*.—URL: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>.
- Nakamoto, S. Bitcoin: Ένα Peer-to-Peer Ηλεκτρονικό Σύστημα Μετρητών. https://bitcoin.org/files/bitcoin-paper/bitcoin_gr.pdf
- Salagiannis, D., Salagiannis, G., Armakolas, S., Mikroyannidis, A., (2021) Blockchain Technology in education and the new perspectives, International Conference in Open and Distance Learning. (Forthcoming)
- Sharples, M., & Domingue, J. (2016, September). The blockchain and kudos: A distributed system for educational record, reputation and reward. In *European conference on technology enhanced learning* (pp. 490-496). Springer, Cham. . Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-45153-4_48
- Schmidt, M., Meier, M., & Lausen, G. (2010, March). Foundations of SPARQL query optimization. In *Proceedings of the 13th International Conference on Database Theory* (pp. 4-33).
- Third, A., & Domingue, J. (2017a). LinkChains: Exploring the space of decentralised trustworthy Linked Data. Retrieved from: <http://oro.open.ac.uk/52928/1/Untitled.pdf>
- Tschorsch, F., & Scheuermann, B. (2016). Bitcoin and beyond: A technical survey on decentralized digital currencies. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 18(3), 2084-2123.
- Yli-Huumo, J., Ko, D., Choi, S., Park, S., & Smolander, K. (2016). Where is current research on blockchain technology?—a systematic review. *PloS one*, 11(10), e0163477.
- Πιτσαρής Χρήστος (2019): *Ο ρόλος των κρυπτονομισμάτων στο χρηματοπιστωτικό σύστημα. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22693>*

Ιστοσελίδες

- "Double-spending." <https://en.wikipedia.org/wiki/Doublespending> (Accessed November 2020)
- "Cryptographic hash function." https://simple.wikipedia.org/wiki/Cryptographic_hash_function (Accessed November 2020)

Η χρήση της Ρομποτικής στα παιδιά με αυτισμό

The use of Robotics in children with autism

Αθανασία Μεϊντάση, Διευθύντρια ΠΕ Δ' Αθήνας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, athanmei@hotmail.com

Μαρία Ευαγγελίου, Διευθύντρια Δ.Σ., Δασκάλα Γενικής και Ειδικής Αγωγής, M.Ed., mareva65@gmail.com

Athanasia Meintasi, Director of Primary Education in D' Athens, Dr of Pedagogy, athanmei@hotmail.com

Maria Evangeliou, Elementary School Director, Primary and Special Education, M.Ed., mareva65@gmail.com

Abstract: Recently, the number of individuals with autism has increased. In the meantime, the number of specialized doctors and therapists remains limited, resulting in efforts in the area of robotics aiming at the development of robots and other tools that can contribute to the therapy of autism. The aim of this study was to investigate the use of robots during the therapy of children with autism. The review of the relevant literature showed that the use of robots allows for an adaptable, simplified and reliable environment, that encourages the interaction between the children and the robot. This interaction helps children with autism to improve their social and collaboration skills and contributes to the minimization of their negative social behavior. Furthermore, it is observed that children increase eye contact, understand better the social rules and improve their quality of life. Children with autism prefer robots due to their appearance and the short range of emotions they are programmed to reflect. Robots are designed, taking into consideration the age and real needs of children in real time and they have the ability to enhance desirable behaviors, such as imitation, joint attention, initialization of communication and social behaviors.

Keywords: autism, children, robots, interaction

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι ο αριθμός των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζει σημαντική αύξηση σε αντίθεση με τον αριθμό των ειδικών γιατρών και θεραπειών που αναλογικά παρουσιάζεται μειωμένος, με αποτέλεσμα να καταβάλλονται προσπάθειες και στον τομέα της Ρομποτικής για την ανάπτυξη ρομπότ και λοιπών εργαλείων που μπορούν να συμβάλλουν στη θεραπεία της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη χρήση των ρομπότ κατά τη θεραπεία παιδιών με ΔΑΦ. Από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η χρήση των ρομπότ επιτρέπει ένα προσαρμόσιμο, απλοποιημένο και αξιόπιστο περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ρομπότ. Η αλληλεπίδραση παιδιών-ρομπότ βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους ικανότητες, και τις ικανότητες συνεργασίας, ενώ συμβάλλει στον περιορισμό της δύστροπης κοινωνικής συμπεριφοράς που ενδεχομένως επιδεικνύουν. Παρατηρείται επίσης αύξηση της οπτικής επαφής των παιδιών, καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων από

την πλευρά τους και βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν τα ρομπότ λόγω της εμφάνισής τους και του μικρού εύρους συναισθημάτων που είναι προγραμματισμένα να παρουσιάζουν. Επιπλέον, τα ρομπότ είναι σχεδιασμένα με τρόπο, που λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών σε πραγματικό χρόνο, ενώ έχουν την ικανότητα να προκαλούν επιθυμητές συμπεριφορές, όπως η μίμηση, η κοινή προσοχή, η έναρξη επικοινωνίας και οι κοινωνικές συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, παιδιά, ρομπότ, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αφορά σε ένα σύνολο νευρολογικών αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία, την κατανόηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Perez and Rodriguez, 2018). Αναλυτικά, τα άτομα που διαγιγνώσκονται με αυτισμό τείνουν να αισθάνονται, να ακούν και να οπτικοποιούν το σύμπαν διαφορετικά από τους άλλους, αναπαράγοντας επαναληπτικές και στερεοτυπικές συμπεριφορές (Wolf *et al.*, 2017). Τα πλέον συνήθη συμπτώματα των παιδιών με ΔΑΦ είναι η αποφυγή της οπτικής επαφής, η δυσκολία κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, οι έντονες αισθητηριακές αντιδράσεις, η μη εστίαση σε αντικείμενα που θέλουν ή σε αντικείμενα που υποδεικνύει κάποιος άλλος, η δυσκολία αλλαγής συνηθισμένων εργασιών και η ανάπτυξη εμμονικών ενδιαφερόντων. Έρευνες αναφέρουν ότι παρατηρείται μία σημαντική αύξηση του ποσοστού των ατόμων με αυτισμό. Σύμφωνα με έρευνα του φορέα Center for Disease Control and Prevention, στις Η.Π.Α υπάρχει ένα παιδί με αυτισμό σε κάθε 59 παιδιά. Ο εν λόγω αριθμός παρουσίασε αύξηση της τάξης του 15% δεδομένου ότι, σύμφωνα με δεδομένα του 2012, υπήρχε ένα παιδί με αυτισμό σε κάθε 68 παιδιά (Garcia Ferrao *et al.*, 2020).

Αν και ο αυτισμός δε θεραπεύεται, πιστεύεται ότι τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των κοινωνικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό (Chung, 2019). Απαραίτητοι για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και για την κατάλληλη θεραπεία είναι οι εξειδικευμένοι γιατροί και οι σχετικοί θεραπευτές, των οποίων ο αριθμός είναι περιορισμένος, παρά τον αυξανόμενο αριθμό των παιδιών με αυτισμό. Για να αντιμετωπιστεί η προαναφερόμενη έλλειψη, ερευνητές και μηχανικοί καταβάλλουν προσπάθειες στο πεδίο της ρομποτικής, ώστε, με τη συμπερίληψη ρομπότ κι εργαλείων, να συμβάλλουν στην εξέλιξη των θεραπειών της ΔΑΦ. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ρομπότ βοηθά τα παιδιά με αυτισμό και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Ως εκ τούτου, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών έχει εστιάσει τις μελέτες του στην έρευνα της χρήσης της ρομποτικής στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό (Garcia Ferrao *et al.*, 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη χρήση των ρομπότ στη θεραπεία παιδιών με αυτισμό, όπως αυτή προκύπτει από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας. Περιγράφονται οι βασικές κατηγορίες των ρομπότ που

χρησιμοποιούνται στη θεραπεία παιδιών με αυτισμό, γίνεται αναφορά στα ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης και παρατίθενται τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών της βιβλιογραφίας. Γίνεται, στη συνέχεια, αναφορά στις θετικές συμπεριφορές που επιδιώκεται να εκδηλωθούν από τα παιδιά με αυτισμό κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα ρομπότ και τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

1. Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτιστικού φάσματος

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτιστικού φάσματος περιγράφονται συνήθως βάσει τριών διαστάσεων (Cabibihan *et al.*, 2013): (i) τη διάσταση των κοινωνικών σχέσεων ή αλληλεπιδράσεων, (ii) τη διάσταση της κοινωνικής επικοινωνίας και (iii) τη διάσταση της φαντασίας. Όσον αφορά στη διάσταση των κοινωνικών σχέσεων ή αλληλεπιδράσεων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό σε αυτόν τον τομέα ποικίλουν και περιλαμβάνουν από την πλήρη αδιαφορία απέναντι σε άλλους ανθρώπους έως την απελπισμένη ανάγκη ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, χωρίς όμως να υπάρχει η σχετική ικανότητα λόγω της αδυναμίας κατανόησης των κοινωνικών κανόνων, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων (Cashin and Barker, 2009). Οι κοινωνικές καταστάσεις συνιστούν ιδιαίτερες προκλήσεις για τα παιδιά με αυτισμό και συχνά τα οδηγούν στην αποφυγή αλληλεπίδρασης με άλλους. Η ικανότητα οπτικής επαφής, ερμηνείας των συναισθημάτων, κατανόησης του τόνου της φωνής και ανάγνωσης των εκφράσεων του προσώπου είναι περιορισμένη στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό, γεγονός που επηρεάζει τη φυσιολογική ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά με αυτισμό συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο συνεργατικό παιχνίδι με άλλα παιδιά. Αντίθετα, προτιμούν να ακολουθούν τις δικές τους επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, οι οποίες ελαχιστοποιούν τη συμμετοχή των άλλων (Wall, 2009). Ουσιαστικά, η δυσκολία της κοινωνικής και περιβαλλοντικής εξερεύνησης αποτρέπει τα παιδιά με αυτισμό από την ανάπτυξη θεμελιωδών ικανοτήτων κι εμποδίζει την εξελικτική πρόοδό τους. Παράλληλα, τα παιδιά με αυτισμό επιδεικνύουν έλλειψη ενδιαφέροντος για φυσική αλληλεπίδραση, δυσκολεύονται με την οπτική επαφή και δεν αναπτύσσουν συναισθηματική ευαισθησία έναντι των αντιδράσεων άλλων παιδιών (Wall, 2009).

Όσον αφορά στη διάσταση της κοινωνικής επικοινωνίας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό σε αυτόν τον τομέα, περιλαμβάνουν τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Cashin and Barker, 2009). Σε κάποιες περιπτώσεις, ο λόγος μπορεί να απουσιάζει εντελώς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι παρών αλλά να εντοπίζονται δυσκολίες ως προς την εναλλαγή του τόνου. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε λανθασμένη χρήση του τονισμού και σε έλλειψη κατανόησης της χρήσης του από άλλους ανθρώπους (Cashin and Barker, 2009). Παράλληλα, ο λόγος, όταν χρησιμοποιείται από παιδιά με αυτισμό, μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενος και να επικεντρώνεται στις εμμονικές ιδέες των ίδιων των παιδιών, αντί να σχετίζεται με το θέμα της συζήτησης. Πρόκειται για μία άμεση συνέπεια της ανικανότητας ανάγνωσης του βαθύτερου νοήματος των λόγων ή πράξεων, η οποία εκδηλώνεται, επίσης, υπό τη μορφή ανικανότητας έναρξης ή συμβολής σε μία συζήτηση.

Στην περίπτωση παιδιών που αναπτύσσουν ή έχουν αυτισμό, η μη λεκτική επικοινωνία, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος και οι κοινωνικές ενδείξεις, δεν είναι έμφυτη αλλά μαθαίνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (Cashin and Barker, 2009). Κατά συνέπεια, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να επιδεικνύει περιορισμένη κατανόηση κι έκφραση των συναισθημάτων, των χειρονομιών, της γλώσσας του σώματος και άλλων ενδείξεων, γεγονός που επιφέρει σοβαρές συνέπειες στις ικανότητες κοινωνικής επικοινωνίας.

Τέλος, όσον αφορά στη διάσταση της φαντασίας, τα ελλείμματα ως προς τις φαντασιακές κι εννοιολογικές ικανότητες οδηγούν, κάποιες φορές, στην ανικανότητα γενίκευσης των ικανοτήτων που έχουν αναπτυχθεί σε κατάσταση απομόνωσης και σκέψης σε αφηρημένους όρους. Πρόκειται για μία κατάσταση που συμβάλλει σε έναν άκαμπτο τρόπο σκέψης και δράσης, επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων και περιορισμένων ενδιαφερόντων (Cashin and Barker, 2009). Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, οι αλλαγές στη ρουτίνα συχνά συνδέονται με άγχος και αγωνία (Cashin and Barker, 2009). Οι εν λόγω αλλαγές αντικατοπτρίζουν εναλλαγές στα μοτίβα παιχνιδιού, στις επιλογές φαγητού, στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων και σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες. Η προτίμηση των παιδιών με αυτισμό για άκαμπτα μοτίβα ως προς τις δραστηριότητές τους μπορεί να αντιπροσωπεύει τις προσπάθειες τους να καταστήσουν τον κόσμο γύρω τους κατανοητό (Wall, 2009). Παράλληλα με την προαναφερόμενα ακαμψία, θα μπορούσε, επίσης, να υπάρχει έλλειψη φαντασίας και ικανοτήτων παιχνιδιού καθώς και δυσκολίες ως προς την τυχαία μάθηση. Τα παραπάνω έχουν την πλέον βαθιά επίδραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών με αυτισμό και των οικογενειών τους, δεδομένου ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διαχείρισης αυτών των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Wall, 2009).

Τα παιδιά που πάσχουν από διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορούν να στηρίζονται σε συμπεριφορικές θεραπείες, οι οποίες μπορούν να τα βοηθήσουν να ζήσουν μια καλύτερη ζωή, μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων. Μελέτες, όπως η μελέτη των Scassellatiet *al.* (2012), προτείνουν ότι τέτοιους είδους παρεμβατικές θεραπείες θα πρέπει να ξεκινούν όσο το δυνατόν νωρίτερα ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη αποδοτικότητα. Η θεραπεία βασίζεται στη διέγερση του παιδιού ώστε αυτό να αλληλεπιδράσει με άλλους ανθρώπους και στη χρήση διαφόρων εργαλείων και στρατηγικών, όπως δραστηριότητες που μοιάζουν με παιχνίδι. Είναι σύνηθες για τα παιδιά να λαμβάνουν διαφορετικά ερεθίσματα, για παράδειγμα διαφορετικά είδη ήχου (Lamas *et al.*, 2009), αν και η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών επικεντρώνεται στις κοινωνικές ικανότητες και στις ικανότητες επικοινωνίας (Scassellati *et al.*, 2012). Σήμερα, διάφορες έρευνες επιδιώκουν να βρουν τρόπους ώστε να προκαλέσουν νέα ερεθίσματα στα παιδιά με αυτισμό, προκειμένου να τα βοηθήσουν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα σε επίπεδο γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το παράδειγμα των ρομπότ και των παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται για να προκαλέσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, όπως η λεκτική ικανότητα και η μίμηση (Kim *et al.*, 2013), με σκοπό να διερευνηθεί πώς αυτά τα παιδιά αντιδρούν σε διαφορετικά είδη ερεθισμάτων και πώς αυτά τα ερεθίσματα μπορούν να

είναι χρήσιμα για θεραπείες και αγωγές (Duquette *et al.*, 2008).

2. Η χρήση της ρομποτικής στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό

2.1. Ρομπότ και παιδιά με αυτισμό

Τα ρομπότ περιγράφονται ως αυτόματες μηχανές που ενσωματώνουν προγραμματισμένη συμπεριφορά, η οποία χρησιμοποιείται για την αντικατάσταση του ανθρώπινου στοιχείου κατά την ολοκλήρωση μίας συγκεκριμένης εργασίας (Syriopoulou-Delli and Gkiolnta, 2020). Τα ρομπότ που συμβάλλουν στην ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες (Cabibihan *et al.*, 2013; Scassellati *et al.*, 2012): (i) ανθρωπομορφικά ρομπότ, (ii) μη ανθρωπομορφικά ρομπότ και (iii) μη βιομιμητικά ρομπότ. Τα ρομπότ που ανήκουν στην κατηγορία των ανθρωπομορφικών ρομπότ φέρουν συγκεκριμένα ανθρώπινα χαρακτηριστικά ως προς την εμφάνισή τους. Τα ρομπότ που ανήκουν στην κατηγορία των μη ανθρωπομορφικών ρομπότ δε φέρουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά αλλά βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως χαρακτηριστικά που συναντώνται στα ζώα. Τέλος, τα ρομπότ που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία, των μη βιομιμητικών ρομπότ, έχουν εμφάνιση που δε μοιάζει με κανένα βιολογικό πλάσμα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ρομπότ που ανήκουν στις προαναφερόμενες κατηγορίες είναι τα PLEO, Keeron και Paro, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των μη ανθρωπομορφικών ρομπότ (Kim *et al.*, 2013; Scassellati *et al.*, 2012; Kozima *et al.*, 2009), τα Kaspar, Robota και Nao, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των ανθρωπομορφικών ρομπότ (Robins and Dautenhahn, 2014; Cabibihan *et al.*, 2013) και τα Peeke και Roball, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των μη βιομιμητικών ρομπότ (Salter *et al.*, 2006; Michaud *et al.*, 2003). Όλα τα προαναφερόμενα ρομπότ χρησιμοποιούνται σε θεραπείες για τον αυτισμό, στα πλαίσια προσπάθειας να βοηθηθούν τα παιδιά ώστε να επιδείξουν και να αντιληφθούν αισθήματα και να αλληλεπιδράσουν με άλλους.

Τα ρομπότ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει της φόρμας και των ικανοτήτων τους, σε τέσσερις κατηγορίες (Amran *et al.*, 2018): (i) ανθρωποειδή ρομπότ ή ανδροειδή, τα οποία έχουν μορφή αντίστοιχη των ανθρώπων, (ii) βιομηχανικά ρομπότ, τα οποία ολοκληρώνουν εργασίες κι εκτελούν εντολές αυτόματα χωρίς την ανθρώπινη παρέμβαση, (iii) τηλερομπότ, τα οποία αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο τύπο ημιαυτόνομων ρομπότ, που χρησιμοποιούνται για τηλεπικοινωνίες και (iv) αυτόνομα ρομπότ, τα οποία έχουν σχεδιαστεί με ενσωματωμένο σύστημα τεχνητής νοημοσύνης, για να ολοκληρώνουν εργασίες και να ενεργούν χωρίς να λαμβάνουν εντολές από ανθρώπους. Βάσει της λειτουργικότητάς τους, τα ρομπότ κατηγοριοποιούνται ως εξής (Syriopoulou-Delli and Gkiolnta, 2020): (i) κοινωνικά ρομπότ, τα οποία συμμετέχουν, ως ένα βαθμό, σε κοινωνική αλληλεπίδραση με ανθρώπους μέσω του λόγου και των χειρονομιών, (ii) βοηθητικά ρομπότ, τα οποία βοηθούν ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα ανθρώπους με κινητικές αναπηρίες και (iii) ρομπότ υπηρεσιών, τα οποία σχεδιάζονται για να προσφέρουν οποιοδήποτε είδος βοήθειας στο άτομο που τη χρειάζεται.

Στην πραγματικότητα, τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορεί να αντιδρούν καλύτερα απέναντι στα ρομπότ, λόγω της προβλεψιμότητάς τους, σε αντίθεση με την απρόβλεπτη φύση των ανθρώπων (Cabibihan *et al.*, 2013; Duquette *et al.*, 2008). Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να σχεδιαστεί ένα ρομπότ ώστε να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς τρόπους με παιδιά με αυτισμό, έχοντας τη δυνατότητα να παρέχει μία παιδαγωγική και αναπτυξιακή βοήθεια σε αυτά (Kim *et al.*, 2013; Kozima *et al.*, 2009).

2.2. Ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης

Τα τελευταία χρόνια, έχει αναδυθεί ένα νέο πεδίο ρομποτικής τεχνολογίας, το οποίο είναι γνωστό ως ρομποτική κοινωνικής υποστήριξης. Τα ρομπότ που συμπεριλαμβάνονται στη συγκεκριμένη κατηγορία παρέχουν βοήθεια ως προς την καθιέρωση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρά ως προς την παροχή άλλων ειδών υπηρεσιών. Όλα τα ρομπότ αυτής της κατηγορίας έχουν σχεδιαστεί με τέτοιον τρόπο ώστε να επιδεικνύουν συναισθηματικές ενδείξεις και εκφράσεις του προσώπου. Εντοπίζονται πολυάριθμοι παράγοντες, οι οποίες επηρεάζουν την αποδοτικότητα των ρομπότ, όμως οι πλέον σημαντικοί είναι η φόρμα και τα χαρακτηριστικά τους (Scassellati *et al.*, 2012).

Η τεχνολογία των ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης θεωρείται ότι βοηθά τους ανθρώπους με προβλήματα υγείας, ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται από τους διδάσκοντες ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Mataric, 2014). Ο συγκεκριμένος τύπος ρομπότ βοηθά τους ανθρώπους που έχουν υποστεί εγκεφαλικά επεισόδια, τους ανθρώπους που πάσχουν από Alzheimer και νοητικές δυσλειτουργίες καθώς και παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, να ενισχύσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους (Feil-Seifer and Matariae, 2009). Στην περίπτωση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μέσω μεθοδολογικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, τα ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των κοινωνικών και γνωστικών ελλειμμάτων (Cho and Ahn, 2016).

Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδεικνύουν ένα εύρος χαρακτηριστικών, στα οποία συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων (λόγος, αμοιβαία προσοχή, ικανότητες παιχνιδιού κλπ), τα στερεοτυπικά ενδιαφέροντα και οι επαναληπτικές συμπεριφορές. Οι κύριοι των προγραμμάτων παρέμβασης για παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών ικανοτήτων τους και ο περιορισμός των στερεοτυπικών συμπεριφορών. Τέτοιου είδους προγράμματα, παραδοσιακά, κάνουν χρήση διαφόρων υλικών, όπως παιχνιδιών, ή ανθρώπων οικείων με το παιδί, προκειμένου να καθιερωθεί ένα περιβάλλον για την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυξημένη αποτελεσματικότητα των ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης ως προς τη μεταβολή των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει αποδειχθεί από διάφορους ερευνητές (Robins *et al.*, 2005; Scassellati, 2005).

Η χρήση των ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης συμβάλλει στην υπερπήδηση των εμποδίων που οφείλονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, δεδομένου ότι τα ρομπότ

μπορούν να καθιερώσουν μία απλοποιημένη, προβλέψιμη φόρμα επικοινωνίας για παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Τα τελευταία αισθάνονται ασφαλέστερα και «υπό έλεγχο» με ένα ρομπότ και είναι περισσότερο πιθανό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με ένα ρομπότ, σχεδιασμένο από έναν εκπαιδευτικό. Τα ρομποτικά εργαλεία, σε αντίθεση με τα ανθρώπινα, μπορούν να επικεντρώνονται σε μία εργασία τη φορά, καθιστώντας την εκμάθηση περισσότερο στοχευμένη και απλή για ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Amran *et al.*, 2018).

Για τη διδασκαλία παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχουν κριθεί κατάλληλοι διάφοροι τύποι ρομπότ, κάθε ένας από τους οποίους έχει διακριτή μορφή και λειτουργίες. Ανεξάρτητα από την εμφάνιση κάθε ρομπότ, τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται ως ελκυστικά παιχνίδια, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα συμμετοχής τους σε δραστηριότητες και αλληλεπίδραση (Amran *et al.*, 2018). Μάλιστα, αναφέρεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδεικνύουν μία σαφή προτίμηση για τα ρομπότ, κι όχι για τα μη ρομποτικά παιχνίδια ή ακόμη και ανθρώπους και τείνουν να ανταποκρίνονται ταχύτερα σε ενδείξεις που παρέχονται από ένα ρομποτικό σύντροφο παρά από έναν ανθρώπινο σύντροφο (Bekele *et al.*, 2014).

Τα ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα παρέμβασης σε περιπτώσεις διαταραχής αυτιστικού φάσματος, είναι διαθέσιμα σε διάφορες μορφές, με τις πλέον συνήθεις να είναι τα ανθρωποειδή, σε μορφή ζώου ή μηχανής. Δεδομένου ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες δεν είναι πάντα εμπορικά διαθέσιμες, κάποιες ερευνητικές ομάδες έχουν σχεδιάσει κι αναπτύξει τα δικά τους ρομπότ, τα οποία οδήγησαν σε διαφορές στη δομή των παρεμβάσεων καθώς και στα αποτελέσματα (Scassellati *et al.*, 2012).

2.3. Προηγούμενες σχετικές μελέτες

Οι Syriopoulou-Delliet *al.* (2021) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να μελετήσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό, το οποίο στηρίζεται στη χρήση ρομπότ. Η έρευνά τους επικεντρώθηκε στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό, το οποίο βασίζεται στη χρήση ρομπότ, ως προς την αποτελεσματικότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών αναγκών των εν λόγω παιδιών. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα αγόρια που συμμετείχαν σε αυτήν, παρουσίασαν βελτίωση στις κοινωνικές και συνεργατικές ικανότητές τους καθώς και περιορισμό της δύστροπης κοινωνικής συμπεριφοράς τους. Παρατηρήθηκε αύξηση της οπτικής επαφής και καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, ενώ βελτιώθηκε γενικότερα η αλληλεπίδραση των παιδιών τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους (Syriopoulou-Delliet *al.*, 2021).

Παράλληλα, οι Sideraki and Drigas (2021) εξέτασαν το ζήτημα της τεχνητής νοημοσύνης και της σχέσης της με τον αυτισμό. Το κύριο μέρος της εργασίας τους αποτέλεσε μία περίληψη των ερευνών που έχουν διεξαχθεί και μπορούν να βοηθήσουν στην ευκολότερη διάγνωση του αυτισμού, μέσω της χρήσης της μηχανικής εκμάθησης και άλλων τεχνολογιών. Σε αυτές τις έρευνες, συμπεριλαμβάνονται μελέτες που εστίασαν στη χρήση διαφόρων τεχνολογιών (των

ρομπότ με τεχνητή νοημοσύνη, της εικονικής πραγματικότητας κλπ) στη θεραπεία και παρέμβαση σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό και μελέτες που εξέτασαν το βαθμό στον οποίον οι προαναφερόμενες τεχνολογίες θεωρούνται αποτελεσματικές για την ανάπτυξη κι ενδυνάμωση παιδιών με δυσκολίες στην ομιλία και την κοινωνικοποίηση (Sideraki and Drigas, 2021).

Οι Sarri *et al.* (2021), λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ανάγκες και οι ικανότητες των παιδιών μεταβάλλονται συνεχώς, πρότειναν παρεμβάσεις που στηρίζονται στη χρήση ρομπότ, για να ενισχύσουν τις ικανότητες των παιδιών με αυτισμό να ζουν ανεξάρτητα.

Αντίστοιχα, οι Sarri and Syriopoulou-Delli (2021) πραγματοποίησαν συστηματική ανασκόπηση για τη μελέτη της χρήσης ρομπότ με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας εφήβων και νέων ενηλίκων με αυτισμό, να ζουν ανεξάρτητα. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ρομποτική είναι μία παρέμβαση που παρουσιάζει προοπτικές για την ενίσχυση της ικανότητας ατόμων με αυτισμό να ζουν ανεξάρτητα και πρότειναν τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας στη βελτίωση των κοινωνικών αναγκών που σχετίζονται με την εργασία, στην περίπτωση ατόμων με αυτισμό.

Στο πλαίσιο της δικής τους έρευνας, οι Mitsea *et al.* (2020) εξέτασαν τις επιπτώσεις των ρομπότ στα αυτιστικά παιδιά, μέσω της αλληλεπίδρασής τους και της χρήσης προγραμματισμού, συνεργατικών παιχνιδιών και εκπαίδευσης επίγνωσης. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους δίνει έμφαση στην ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται και να αναπτύσσουν μηχανισμούς, όπως, μεταξύ άλλων, ο αυτοέλεγχος, η οπτικοποίηση, η συγκέντρωση της προσοχής και η αυτοαξιολόγηση, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την αυτοεπίγνωση.

Οι Sigacheva *et al.* (2020) μελέτησαν τα προβλήματα επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό, δίνοντας έμφαση στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που παρουσιάζει η χρήση ανθρωποειδών ρομπότ στη διδασκαλία αυτιστικών παιδιών. Η έρευνά τους προέκυψε από την ανάγκη της κοινωνικής εκπαίδευσης να επικεντρωθεί στην ανθρωπιστική προσέγγιση της παροχής εκπαίδευσης όχι μόνο σε υγιή παιδιά αλλά και σε παιδιά που πάσχουν από αυτισμό. Συγκεκριμένα, η εργασία τους επικεντρώθηκε στην αναζήτηση εκπαιδευτικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της ρομποτικής, για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε παιδιά με αυτισμό, σημειώνοντας ότι λόγω της ατέλειας του τεχνολογικού μέρους των ρομποτικών συστημάτων, η εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών είναι περισσότερο αποτελεσματική με τη φυσική παρουσία εκπαιδευτικού, ο οποίος χρησιμοποιεί βοηθητικά το ρομπότ.

Αντιλαμβανόμενες ότι η χρήση κοινωνικά βοηθητικών ρομπότ είναι μία υποσχόμενη μέθοδος για τη βελτίωση των κοινωνικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό, οι Syriopoulou-Delli and Gkiolnta (2020) πραγματοποίησαν ανασκόπηση 13 σχετικών επιστημονικών άρθρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής τους επιβεβαίωσαν ότι η χρήση των ρομπότ μπορεί να έχει θετικές, άμεσες επιπτώσεις στις ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό (Syriopoulou-Delli and Gkiolnta, 2020).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση επί της χρήσης των ρομπότ στην περίπτωση ατόμων με αυτισμό διεξήγαγαν και οι Ferrao *et al.* (2020), οι οποίοι επισήμαναν ότι τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να εφαρμοστούν στην παιδική ηλικία, προκειμένου τα παιδιά με αυτισμό να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους καθώς μεγαλώνουν.

Αντίστοιχα, οι Saleh *et al.* (2020) μελέτησαν τη χρήση ρομπότ που βοηθούν στην αποκατάσταση κι εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και τα οποία ανέφεραν αποτελέσματα ερευνών σε έναν αριθμό συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι Saleh *et al.* (2020) μελέτησαν 39 σχετικά άρθρα, ενώ τα ευρήματα της εργασίας τους αφορούσαν κυρίως τις κοινωνικές κι επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό και τον τρόπο με τον οποίον τα ρομπότ μιμούνται τις στερεοτυπικές συμπεριφορές αυτών των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι απαιτείται βαθύτερη έρευνα στη συγκεκριμένη περιοχή, προκειμένου να καλυφθούν όλες οι εφαρμογές της Ρομποτικής στα αυτιστικά παιδιά και να σχεδιαστούν αποτελεσματικά και χαμηλού κόστους ρομπότ που διασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή εγκυρότητα (Saleh *et al.*, 2020).

Τέλος, οι Torturella Valadao *et al.* (2016) διεξήγαγαν μία πιλοτική έρευνα της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του ρομπότ ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων στην πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό, γεγονός που υποδεικνύει ότι τα ρομπότ μπορεί να είναι χρήσιμα για τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης και της ποιότητας ζωής των εν λόγω παιδιών.

3. Ρομπότ και θετικές συμπεριφορές σε παιδιά με αυτισμό

Ο σκοπός της διεξαγωγής θεραπευτικών παρεμβάσεων μέσω της αλληλεπίδρασης παιδιών και ρομπότ είναι να επιτρέψει στα παιδιά να ξεπεράσουν τις ελλείψεις τους και να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του κόσμου. Οι προαναφερόμενες αλληλεπιδράσεις αποσκοπούν στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής επίγνωσης και της επικοινωνίας των παιδιών με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω τους. Για να επιτευχθούν οι εν λόγω στόχοι, οι θεραπευτικές συνεδρίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες που οδηγούν σε θετικές συμπεριφορές από παιδιά με αυτισμό. Στη συνέχεια περιγράφονται οι συγκεκριμένες συμπεριφορές και ο τρόπος με τον οποίον η χρήση των ρομπότ μπορεί να τις ενθαρρύνει κατά τη διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών.

Η μίμηση συνιστά μία θετική συμπεριφορά, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά γνώσης προς το παιδί από μία εξωτερική πηγή. Μέσω της μίμησης, το παιδί, αφενός μαθαίνει νέες φυσικές και λεκτικές ικανότητες, αφετέρου εξερευνά το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι δραστηριότητες μίμησης βελτιώνουν το συντονισμό μεταξύ των χεριών και των ματιών κι επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν ανθρώπους γύρω τους, ως τους κοινωνικούς φίλους τους, των οποίων τις πράξεις μπορούν να μιμηθούν. Σε αυτήν την περίπτωση, ένα ρομπότ μπορεί να διδάξει τις προαναφερόμενες ικανότητες σε ένα παιδί, εμπλέκοντάς το σε απλά παιχνίδια μίμησης (Ferrari *et al.*, 2009), τα οποία, εφόσον εκτελεστούν επιτυχώς, επιτρέπουν στο παιδί να λαμβάνει αισθητηριακές ανταμοιβές και

ενθάρρυνση από το ρομπότ.

Η οπτική επαφή συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των θετικών συμπεριφορών που ενθαρρύνονται από τη χρήση ρομπότ και συχνά, αποδεικνύεται περισσότερο χρήσιμη από την λεκτική επικοινωνία, επιτρέποντας τη διάκριση μεταξύ παιδιών με αυτισμό και μίας ομάδας παιδιών ελέγχου με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες (Ruffman *et al.*, 2001). Η οπτική επαφή αποτελεί ζωτικό κομμάτι της κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς χρησιμοποιείται για να διατηρηθούν οι πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπιδράσεις. Η οπτική επαφή εξυπηρετεί τόσο τον έλεγχο της κατάστασης προσοχής του άλλου ατόμου, όσο και την καθιέρωση αμοιβαίας αναγνώρισης. Δεδομένου ότι η ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης οπτικής επαφής παρουσιάζει φυσιολογικά δυσκολίες στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό, η παρέμβαση των ρομπότ θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η πράξη της κοινής εστίασης της προσοχής, γνωστή ως κοινή προσοχή (Kozima and Zlatev, 2000), αφορά στην κοινή δράση δύο ατόμων που εστιάζουν οπτικά στον ίδιο στόχο ή δείχνουν τον ίδιο στόχο μέσω χειρονομιών. Η ικανότητα διατήρησης της εστίασης σε ένα μεμονωμένο αντικείμενο είναι φυσιολογικά περιορισμένη στην περίπτωση παιδιών με αυτισμό, καθιστώντας ιδιαίτερα δύσκολες για αυτά τις δραστηριότητες κοινής προσοχής. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και ενός ρομπότ, το ρομπότ καθοδηγεί την προσοχή του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, με τρόπο ώστε να είναι εύκολο για το παιδί να ακολουθήσει την κατεύθυνση του βλέμματος του ρομπότ. Καθώς πραγματοποιείται πρόοδος, το παιδί είναι ικανό να ξεκινήσει να καθοδηγεί αυτό την προσοχή του ρομπότ και μπορεί να επεκτείνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ώστε να αλληλεπιδράσει με το θεραπευτή (Cabibihan *et al.*, 2013). Το γεγονός αυτό καθιστά τις δραστηριότητες κοινής προσοχής πολλά υποσχόμενες στις θεραπείες αυτισμού, που υποβοηθούνται από τη χρήση ρομπότ.

Στην περίπτωση της αναγνώρισης κι έκφρασης συναισθημάτων, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την ανάγνωση και ερμηνεία εκφράσεων του προσώπου και της γλώσσας του σώματος (Cabibihan *et al.*, 2013). Οι αλληλεπιδράσεις με άλλους μπορεί να περιλαμβάνουν υπερβολική αισθητηριακή διέγερση, η οποία προκαλεί έντονο στρες στο παιδί με αυτισμό. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και του ρομπότ διαφέρουν καθώς τα ρομπότ είναι προγραμματισμένα ώστε να επιδεικνύουν ένα μικρό σύνολο βασικών συναισθημάτων. Πρόκειται για συναισθήματα που επικοινωνούνται στο παιδί με απλές δραστηριότητες, ώστε να περιορίζεται οποιαδήποτε αισθητηριακή υπερφόρτωση (Robins *et al.*, 2009). Πολλά από τα προαναφερόμενα ρομπότ χρησιμοποιούν απλό σχεδιασμό και περιορισμένες εκφράσεις του προσώπου, για να προβάλλουν ελάχιστα συναισθήματα στο παιδί κατά τη θεραπεία.

Μία ακόμη δυσκολία που εντοπίζεται στις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό αφορά στη δυσκολία τους να ζητήσουν αυτό που χρειάζονται (Ricks and Colton, 2010). Ειδικότερα, είναι υπερβολικά δύσκολο για τα παιδιά με αυτισμό να εκκινήσουν κάποια μορφή αλληλεπίδρασης. Κατά συνέπεια, μπορεί να οδηγηθούν σε βίαιη ή νευρική συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας, ο θεραπευτής αποφεύγει να δώσει στο παιδί τα παιχνίδια με

τα οποία πιθανώς θέλει να παίξει, αλλά το ενθαρρύνει να τα ζητήσει. Επίσης, τα ρομπότ έχουν σχεδιαστεί με τρόπο ώστε να εκπαιδεύουν τα παιδιά για αυτο-εκκίνηση (Billiard *et al.*, 2007), εκτελώντας μία πράξη μόνο εφόσον το παιδί έχει πιάσει κάποιο κουμπί ή έχει κάνει κάποιον ήχο. Η επακόλουθη πράξη του ρομπότ λειτουργεί ως ανταμοιβή για το παιδί και το ενθαρρύνει να εκκινήσει αλληλεπιδράσεις, όχι μόνο με το ρομπότ αλλά και εκτός της θεραπείας.

Τέλος, η τριαδική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει ένα παιδί, ένα ρομπότ κι ένα ακόμη μέλος (Ricks and Colton, 2010). Ο σκοπός της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του ρομπότ δεν είναι απλώς η εκμάθηση των απαιτούμενων ικανοτήτων από το παιδί κατά τη διάρκεια της θεραπείας, αλλά η γενίκευση αυτών των μαθημάτων στους ανθρώπους που περιβάλλουν το παιδί. Τελικά, ο σκοπός θα πρέπει να είναι η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού και της επικοινωνίας του με τους συνανθρώπους του κι όχι μόνο με το ρομπότ. Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η παρουσία ρομπότ βοηθά στην ανάπτυξη τριαδικών αλληλεπιδράσεων από ένα παιδί, όπως στην περίπτωση που ένα παιδί κοιτά το θεραπευτή προκειμένου να μοιραστεί μαζί του τον ενθουσιασμό του για τις πράξεις του ρομπότ (Kozima *et al.*, 2007). Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις ενσταλάζουν επίσης την αυτομύηση και ικανότητες κοινής προσοχής, ενώ αποδεικνύονται ιδιαίτερα επωφελείς για παιδιά με αυτισμό. Για κάποια παιδιά, απλώς η συνειδητοποίηση ότι το ρομπότ ελέγχεται εξ’ αποστάσεως από το θεραπευτή, έχει εξελιχθεί σε τριαδική αλληλεπίδραση με το θεραπευτή (Billiard *et al.*, 2007).

4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τη χρήση των ρομπότ κατά τη θεραπεία παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η χρήση των ρομπότ επιτρέπει ένα προσαρμοσμένο, απλοποιημένο και αξιόπιστο περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση. Τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν τα ρομπότ λόγω της εμφάνισής τους και του μικρού εύρους συναισθημάτων που είναι προγραμματισμένα να παρουσιάζουν. Επιπλέον, τα ρομπότ είναι σχεδιασμένα με τρόπο που λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών σε πραγματικό χρόνο, ενώ έχουν την ικανότητα να προκαλούν επιθυμητές συμπεριφορές, όπως η μίμηση, η κοινή προσοχή, η έναρξη επικοινωνίας και οι κοινωνικές συμπεριφορές.

Τα ρομπότ μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με το θεραπευτή ή τον εκπαιδευτικό ενός παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ως ένας αξιόλογος συνεργάτης στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μίας παρέμβασης, όμως τα ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης δε μπορούν να αντικαταστήσουν τον εκπαιδευτικό ή το θεραπευτή. Οι θετικές επιπτώσεις της βοηθητικής τεχνολογίας και ειδικότερα των ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης, όσον αφορά στην ενίσχυση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχουν αναδειχθεί στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια, από διαφορετικές ερευνητικές ομάδες,

μέσω της χρήσης διαφορετικών ρομπότ, επιβεβαιώνει ότι η ελκυστική εμφάνιση, οι προβλέψιμες αντιδράσεις και οι απλές ενδείξεις των ρομπότ μπορούν να συμβάλλουν στη μεταβολή των κοινωνικών συμπεριφορών αυτών των παιδιών. Περαιτέρω, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι η ρομποτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, να αναπτύξουν τις κοινωνικές ικανότητες τους μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης. Εκτός αυτού, η ευχαρίστηση που αντλούν τα παιδιά από την αλληλεπίδραση με τα ρομπότ φαίνεται ότι ενισχύει την διαδικασία της μάθησης, η οποία, στις περισσότερες περιπτώσεις, ενθαρρύνει τον ερευνητή ή τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει περαιτέρω τη συγκεκριμένη μέθοδο παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amran, N., Gunasekaran, S. and Mahmoud, M. (2018). Investigating the factors that influence the efficiency of using robots as social skills therapy for children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10, pp.1779-1792.
- Bekele, E., Crittendon, J., Swanson, A., Sarkar, N. and Warren, Z. (2014). Pilot clinical application of an adaptive robotic system for young children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(5), pp.598-608.
- Billiard, A., Robins, B., Nadel, J. and Dautenhahn, K. (2007). Building Robota, a mini-humanoid robot for the rehabilitation of children with autism. *Assistive Technology*, 19(1), pp.37-49.
- Cabibihan, J., Javed, H., Ang, M. and Aljunied, S. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), pp.593-618.
- Cashin, A. and Barker, P. (2009). The triad of impairment in autism revisited. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(4), pp.189-193.
- Cho, S. and Ahn, D. (2016). Socially assistive robotics in autism spectrum disorder. *Hanyang Medical Reviews*, 36, p.17.
- Chung, E. (2019). Robotic intervention program for enhancement of social engagement among children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(2), pp.419-434.
- Duquette, A., Michaud, F. and Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with children with low-functioning autism. *Autonomous Robots*, 24(2), pp.147-157.
- Feil-Seifer, D. and Matariae, M. (2009). Toward socially assistive robotics for augmenting interventions for children with autism spectrum disorders. *Experimental Robotics – Springer Tracts in Advanced Robotics*, 54, pp.201-210.
- Ferrao, I., Romero, R., Ramos, J. and Azevedo, H. (2020). Robotic assistance for autism: A

literature review. 2020 Latin American Robotics Symposium (LARS), 2020 Brazilian Symposium on Robotics (SBR) and 2020 Workshop on Robotics in Education (WRE), [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/348328341_Robotic_assistance_for_autism_a_literature_review [Accessed 12 December 2021].

- Ferrari, E., Robins, B. and Dautenhahn, K. (2009). Therapeutic and educational objectives in robot assisted play with children with autism. In *Proceedings of the 18th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, pp.108-114.
- Kim, E., Berkovits, L., Bernier, E., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R. and Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), pp.1038-1049.
- Kozima, H., Michalowski, M. and Nakagawa, C. (2009). Keepon: a playful robot for research, therapy and entertainment. *International Journal of Social Robotics*, 1(1), pp.3-18.
- Kozima, H., Nakagawa, C. and Yasuda, Y. (2007). Children – robot interaction: a pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, 164, pp.385-400.
- Kozima, H. and Zlatev, J. (2000). An epigenetic approach to human-robot communication. In *Proceedings of the 9th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, pp.346-351.
- Lamas, W., Tani, H., Sousa, J. and Reis, L. (2009). An oximetry-based method for monitoring reactions of autistic subjects under music auditions. *Revista Brasileira de Engenharia Biomedica*, 25(3), pp.175-184.
- Mataric, M. (2014). Socially assistive robotics: human-robot interaction methods for creating robots that care. *Proceedings of the 2014 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction – HRI '14*, pp.333-333.
- Michaud, F., Duquette, A. and Nadeau, I. (2003). Characteristics of mobile robotics toys for children with pervasive developmental disorders. In: *Proceedings of the IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*; 5-8 Oct. 2003; Washington, USA, pp.2938-2943.
- Mitsea, E., Lytra, N., Akrivopoulou, A. and Drigas, A. (2020). Metacognition, mindfulness and robots for autism inclusion. *International Journal of Recent Contributions from Engineering Science & IT*, 8(2), pp.4-20.
- Perez, I. and Rodriguez, I. (2018). Social robotics and autism spectrum disorder. *Edunovatic, Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, pp.17-19. [online], available at: <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUNOVATIC18.pdf> [Accessed 12 December 2021].
- Ricks, D. and Colton, M. (2010). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)*, pp.4354-4359.

- Robins, B. and Dautenhahn, K. (2014). Tactile interactions with a humanoid robot: novel play scenario implementations with children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 6(3), pp.397-415.
- Robins, B., Dautenhahn, K. and Dickerson, P. (2009). From isolation to communication: a case study evaluation of robot assisted play for children with autism with a minimally expressive humanoid robot. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, pp.205-211.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R. and Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4, pp.105-120.
- Ruffman, T., Garnham, W. and Rideout, P. (2001). Social understanding in autism: Eye gaze as a measure of core insights. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(8), pp.1083-1094.
- Saleh, M., Hashim, H., Mohamed, N., Almisreb, A. and Durakovic, B. (2020). Robots and autistic children: a review. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 8(3), pp.1247-1262.
- Salter, T., Dautenhahn, K. and Te Boekhorst, R. (2006). Learning about natural human-robot interaction styles. *Robotics and Autonomous Systems*, 54(2), pp.127-134.
- Sarri, K., Gkilnta, E., Zygopoulou, M., Filioy, A. and Syriopoulou-Delli, C. (2021). Development of a new robot and design of a 4axes intervention program. *Research, Society and Development*, 10(16), pp.1-14.
- Sarri, K. and Syriopoulou-Delli, C. (2021). Robotics for enhancing independent living skills in adolescents and young adults with autism spectrum disorder: a systematic review. *Research, Society and Development*, 10(15), pp.1-19.
- Scassellati, B. (2005). Quantitative metrics of social response for autism diagnosis. *IEEE International Workshop on Robots and Human Interactive Communication (ROMAN)*, pp.585-590.
- Scassellati, B., Admoni, H. and Mataric, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14(1), pp.275-294.
- Sigacheva, N., Baranova, A. and Makaev, K. (2020). Communication problems: advantages and disadvantages of teaching autistic children with humanoid robots. *VI International Forum on Teacher Education*, [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/347166079_Communication_Problems_Advantages_and_Disadvantages_of_Teaching_Autistic_Children_with_Humanoid_Robots [Accessed 12 December 2021].
- Sideraki, A. and Drigas, A. (2021). Artificial intelligence (AI) in autism. *Technium Social Sciences Journal*, 26, pp. 262-277.
- Syriopoulou-Delli, C., Deres, I. and Drigas, A. (2021). Intervention program using a robot for

children with autism spectrum disorder. *Research, Society and Development*, 10(8), pp.1-12.

Syriopoulou-Delli, C. and Gkiolnta, E. (2020). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*. [online], available at: https://www.researchgate.net/publication/337886810_Review_of_Assistive_Technology_in_the_training_of_Children_with_Autism_Spectrum_Disorders [Accessed 12 December 2021].

Torturella Valadao, C., Goulart, C., Rivera, H. et al. (2016). Analysis of the use of a robot to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Research on Biomedical Engineering*, 32(2), pp.161-175.

Wall, K. (2009). *Autism and early years practice*. (eds.), Sage Publications Limited.

Wolf, J., Swanson, M., Elison, J. et al. (2017). Neural circuitry at age 6 months associated with later repetitive behavior and sensory responsiveness in autism. *Molecular Autism*, 8(8), [online], available at: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-017-0126-z> [Accessed 12 December 2021].

**Ο φάκελος υλικού ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο της
σχολικής αυτονομίας του Γενικού Λυκείου**

**Portfolio as a means of authentic evaluation of students in the context of
Senior High School autonomy**

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Δέλτα, Φιλολόγος Μ.Α. – Πολιτικός Επιστήμονας, Υποψήφιος
Διδάκτωρ ΑΠΘ, mxrem80@gmail.com

Michael C. Rempas, Second Chance School of Delta, Philologist M.A. – Political Scientist, PhD Candidate
AUTH, mxrem80@gmail.com

Abstract: The need for the school unit to gain a greater degree of autonomy in order to innovate and become an essential body in the exercise of educational policy is increasingly being recognized lately. School autonomy is related to various aspects of school life, one of which concerns the ways in which students are assessed. New trends in the field of assessment dictate the assessment of students' real abilities in performing various authentic, as much as possible, activities, in order to promote learning through continuous motivation. Increasingly, various forms of alternative or authentic evaluation are being promoted as effective, one of which is student portfolios. This article aims to capture the possibilities and the effectiveness of portfolio in the evaluation of Senior High School students, to highlight the limits and the problems set by the educational system itself, but also to suggest ways for its more pedagogically effective utilization, based on the experience and teachers' views of Senior High School.

Keywords: school autonomy, authentic evaluation, portfolio, Senior High School.

Περίληψη: Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να αποκτήσει η σχολική μονάδα μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, προκειμένου να καινοτομήσει και να καταστεί ουσιαστικός φορέας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική αυτονομία σχετίζεται με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, μία από τις οποίες αφορά τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Οι νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης υπαγορεύουν την αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών κατά την πραγμάτωση διαφόρων αυθεντικών, όσο γίνεται, δραστηριοτήτων, ώστε να προωθείται η μάθηση μέσω της συνεχούς παρακίνησης. Προβάλλονται ολοένα και περισσότερο ως αποτελεσματικές διάφορες μορφές εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης, μία από τις οποίες αποτελεί και ο φάκελος υλικού. Το παρόν άρθρο αποσκοπεί να αποτυπώσει τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα του φακέλου υλικού στην αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, να αναδείξει τα όρια και τα προβλήματα που θέτει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να προτείνει τρόπους για την αποτελεσματικότερη

παιδαγωγικά αξιοποίησή του, με βάση την εμπειρία και τις απόψεις εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αυτονομία, αυθεντική αξιολόγηση, φάκελος υλικού, Γενικό Λύκειο.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου σχετικά με την αξιοποίηση του φακέλου επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών (στο εξής φάκελος υλικού) ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησής τους στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας. Επιμέρους στόχοι είναι να αποτυπωθούν α) ο βαθμός αυτονομίας του Γενικού Λυκείου σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, β) τα περιθώρια αυθεντικής, εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών Γενικού Λυκείου, γ) ο βαθμός αξιοποίησης του φακέλου υλικού ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησης και δ) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τήρησης του φακέλου υλικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική αυτονομία ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;
2. Ποια είναι η εμπειρία τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τα μέσα αυθεντικής, εναλλακτικής αξιολόγησης;
3. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τον φάκελο υλικού και η εμπειρία τους ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησής του από τις σχολικές μονάδες;
4. Ποιες είναι οι επιφυλάξεις και οι προτάσεις τους σχετικά με την αξιοποίηση του φακέλου υλικού;

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση – Θεσμικό πλαίσιο

1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να αποκτήσει η σχολική μονάδα μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, προκειμένου να καινοτομήσει και να καταστεί ουσιαστικός φορέας όσον αφορά τη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βότση, 2016: 518 – 520). Η ανάγκη αυτή προϋποθέτει πολιτική αποκέντρωσης και ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η σχολική μονάδα να διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική στη βάση των αρχών του δημοκρατικού και ανοικτού σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν αν δεν γίνουν κατανοητές και αν δεν διαπιστωθεί η αξία και η σημασία τους από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αθανασούλα et al., 2008: 22 – 33).

Ως σχολική αυτονομία ορίζεται η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει σχετικά με ζητήματα, προβλήματα και καθημερινές προκλήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η δυνατότητα αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη διαχείριση καθημερινών δυσκολιών της εκπαιδευτικής πράξης και, κυρίως, τη μεσοπρόθεσμη επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Moos, 2013, όπως αναφέρεται στο Hatzopoulos et al., 2015: 66-67). Η σχολική αυτονομία σχετίζεται από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2008) με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Μία από αυτές αφορά στον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και στον ρόλο των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή τους και με τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών (Κουτσουράη, 2020: 37-39).

Οι τρόποι αξιολόγησης επιτελούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικές και ιδεολογικές λειτουργίες, καθώς από το ένα μέρος αφορούν σε διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και στην ανάγκη ανατροφοδότησης των μαθητών, ενώ από τα άλλο μέρος συνδέονται με την επιλεκτική, διανεμητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου (Μπουζάκης, 1998: 45-46). Υπό την επίδραση του συμπεριφορισμού επικράτησε αρχικά η ψυχομετρική προσέγγιση, η οποία κατά τη δεκαετία του 1970 άρχισε να υποχωρεί λόγω της επίδρασης του εποικοδομητισμού και της θεωρίας για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (Vygotsky, 1997). Ο όρος “νοημοσύνη” αντικαταστάθηκε από τον όρο “ικανότητα” και η αξιολόγηση αφορούσε πλέον τον βαθμό κατάκτησης από τους μαθητές των στόχων που είχαν τεθεί στα προγράμματα διδασκαλίας (Αρβανίτης, 2007: 168-169). Ωστόσο, και η προσέγγιση αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς θεωρήθηκε ακατάλληλη για πολλές κατηγορίες μαθητών, η μαθησιακή πορεία των οποίων θα μπορούσε να αξιολογηθεί πολύ πιο ουσιαστικά με κρίσεις ποιοτικού χαρακτήρα, οι οποίες δεν λαμβάνονται υπόψη στις ποσοτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η βαθμολόγηση (Sadler, 1987: 193-195).

Οι νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης υπαγορεύουν πως αυτή πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς συστηματικά καθ’ όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών κατά την πραγμάτωση διαφόρων αυθεντικών, όσο γίνεται, δραστηριοτήτων, ώστε να προωθείται η μάθηση μέσω της συνεχούς παρακίνησης. Παρότι δεν εγκαταλείπονται οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως οι γραπτές δοκιμασίες και τα διαγωνίσματα, προβάλλονται ολοένα και περισσότερο ως αποτελεσματικότερες διάφορες μορφές εναλλακτικής, ή αλλιώς αυθεντικής, αξιολόγησης, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο (Γρίβα & Κωφού, 2019: 11 – 16). Μία από αυτές αποτελεί και ο φάκελος υλικού, η συστηματική τήρηση του οποίου καταδεικνύει την κατοχή, την κατανόηση, την εφαρμογή και τη δυνατότητα σύνθεσης από τον μαθητή ενός δεδομένου συνόλου εννοιών (Αρβανίτης, 2007: 170). Ένας φάκελος υλικού μπορεί να περιέχει τις καλύτερες εργασίες ενός μαθητή και την αυτοαξιολόγησή του ή περισσότερες εργασίες σε εξέλιξη ή τυχόν διακρίσεις του μαθητή ή γενικότερα οποιοδήποτε στοιχείο μπορεί να συμβάλει στην σφαιρικότερη αξιολόγησή του. Για αυτό το λόγο, άλλωστε, υπάρχουν διάφορα είδη φακέλου, ανάλογα με το περιεχόμενο ή τον σκοπό για τον οποίο αυτός

δημιουργείται (φάκελος τεκμηρίωσης ή φάκελος εργασίας, φάκελος διαδικασίας, φάκελος ανοικτής μορφής ή εναλλακτικός φάκελος κ.ά.) (Αρβανίτης, 2007: 171).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός φακέλου υλικού ορίζεται από τον σκοπό, τα κριτήρια και τα στοιχεία περιεχομένου του, ενώ οι φάσεις ανάπτυξής του είναι η οργάνωση και ο προγραμματισμός, η συλλογή του υλικού και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η αξιολόγηση του φακέλου προϋποθέτει μια σωρευτική και διαρκή συλλογή στοιχείων, που επιλέγονται και σχολιάζονται τόσο από τον μαθητή, όσο και από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιολογηθεί εξελικτικά η πρόοδος του μαθητή στην ανάπτυξη μιας ικανότητας (Αρβανίτης, 2007: 173 – 174).

Το βασικό πλεονέκτημα της χρήσης του φακέλου είναι η δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό «να παρατηρεί τους μαθητές του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοτήτων: να αναλαμβάνουν ρίσκο, να αναπτύσσουν δημιουργικές λύσεις και να μαθαίνουν να κρίνουν οι ίδιοι την επίδοσή τους» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991: 63). Σε αντίθεση με τα μεμονωμένα διαγωνίσματα, ο φάκελος υλικού προσθέτει ποιοτική αξία στη διδασκαλία και είναι περισσότερο αποτελεσματικός σχετικά με την αποτίμηση των δεξιοτήτων και της γνώσης του μαθητή. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μορφή ενσωματωμένης αξιολόγησης υπό την έννοια ότι οι στόχοι της αξιολόγησης αποτελούν μέρος της διδασκαλίας, αποκαλύπτοντας παράλληλα τυχόν αδυναμίες της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας. Η αξιολόγηση αναδεικνύεται έτσι σε μια αληθινή εμπειρία μάθησης (Paulson, Paulson & Meyer, 1991: 66). Ο φάκελος υλικού ενισχύει τη συμμετοχή και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση βοηθώντας τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να ελέγχουν την πρόοδό τους διαχρονικά. Η ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και προσφέρει κίνητρα για ακόμη μεγαλύτερη μάθηση (Αρβανίτης, 2007: 175).

1.2. Η ελληνική πραγματικότητα

Με το Προεδρικό Διάταγμα 46/2016 (ΦΕΚ 74/22-04-2016) “Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου” έγινε μια προσπάθεια σε θεσμικό επίπεδο να υιοθετηθούν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών του Γενικού Λυκείου. Στο άρθρο 1 ορίζεται πως “η αξιολόγηση οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται από: 1. Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα. 2. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους. 3. Τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και 4. Από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται”.

Εισήχθησαν με τον τρόπο αυτό δύο μορφές αυθεντικής αξιολόγησης: οι συνθετικές εργασίες και, προαιρετικά, ο φάκελος υλικού, ενώ η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης της προφορικής εξέτασης στο μάθημα της ημέρας αντικαταστάθηκε από την “καθημερινή εργασία της τάξης” και τη “συνολική δραστηριότητα στη σχολική μονάδα”. Από το άλλο μέρος, βέβαια,

διατηρήθηκε η παραδοσιακή αξιολόγηση των ενδιάμεσων γραπτών δοκιμασιών και των τελικών εξετάσεων, ενώ στη συνέχεια καθορίζονταν με τρόπο εξαντλητικό όλες οι πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών σε ένα εύρος 32 επιπλέον άρθρων. Ο θεσμικός λόγος επικεντρωνόταν στον βαθμό, τις γραπτές δοκιμασίες, την εξεταστέα ύλη και τις τελικές εξετάσεις, αφού οι μορφές αυθεντικής αξιολόγησης που εισήγαγε το άρθρο 1 περιορίζονταν μόνον σε δύο άρθρα, στο άρθρο 8, που αναφερόταν στις συνθετικές δημιουργικές εργασίες, και στο άρθρο 9, που αναφερόταν στον φάκελο υλικού, η τήρηση του οποίου δεν καθίστατο υποχρεωτική.

Στο άρθρο 9 “Φάκελος επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών” (βλ. παράρτημα) καθοριζόταν τόσο ο σκοπός, όσο το περιεχόμενο του φακέλου υλικού που θα μπορούσε να τηρηθεί στο Γενικό Λύκειο. Επρόκειτο ουσιαστικά για φάκελο επιτευγμάτων, αφού θα αποτελούνταν από “στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση” των μαθητών, όπως είναι οι επιπλέον εργασίες, οι εκθέσεις, οι έπαινοι, τα βραβεία, οι διακρίσεις, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις τους. Σημαντικό είναι ότι δινόταν η δυνατότητα στον μαθητή να τροφοδοτεί τον φάκελό του, καθώς, επίσης, ότι οριζόταν η συνεκτίμηση του φακέλου για τη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας σε κάθε μάθημα. Ως απώτερος σκοπός της τήρησης του φακέλου αναγνωριζόταν η βελτίωση της διδακτικής πράξης, ενώ δινόταν και η δυνατότητα ποιοτικής αξιολόγησης του μαθητή με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση του ίδιου και των γονέων του. Εξίσου σημαντική ήταν και η σύνδεση της διαδικασίας για την τήρηση του φακέλου με τις Μαθητικές Κοινότητες, καθώς επίσης το γεγονός πως για οποιαδήποτε άλλη λεπτομέρεια σχετικά με το θέμα ως καθοριστική οριζόταν η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Με τον Νόμο 4610/2019 (ΦΕΚ 70/07-05-2019) καταργήθηκε το Προεδρικό Διάταγμα 46/2016, καθώς στο άρθρο 101 “Σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών” ορίζεται ότι “η αξιολόγηση συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αξιολογείται με βάση: **1.** Τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του στη σχολική μονάδα. **2.** Τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους”. Τόσο οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, όσο και ο φάκελος υλικού εξοβελίζονται από την αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου, ενισχύοντας την παραδοσιακή αξιολόγηση μέσω των ενδιάμεσων γραπτών δοκιμασιών και των τελικών εξετάσεων.

2. Ερευνητικό πλαίσιο

2.1. Μέθοδος έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για το συγκεκριμένο θέμα, υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα που βασίζεται στην ανάλυση λόγου μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην

οποία ο ερευνητής βασίζεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα της είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις μεγάλου εύρους, τις οποίες ο ερευνητής αναλύει και κωδικοποιεί προκειμένου να προκύψουν επαγωγικές κατηγορίες.

Η συνέντευξη είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής μεθόδου. Η συνέντευξη δεν είναι αποκλειστικά ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική, αλλά διυποκειμενική, εδράζεται δηλαδή στην αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων, καθοδηγούμενη από τον ερευνητή με στόχο την άντληση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο μπορεί να διασφαλίσει τη διατύπωση υποκειμενικών κρίσεων και να αναδείξει νέες επαγωγικές κατηγορίες, εμπλουτίζοντας ακόμη περισσότερο το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 452)

2.2. Δείγμα

Ως μέθοδος δειγματοληψίας υιοθετήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, με στόχο να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα α) έχουν διδακτική εμπειρία στο Γενικό Λύκειο, β) αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν περισσότερες ειδικότητες από αυτές που διδάσκουν στο Γενικό Λύκειο και γ) διδάσκουν σε σχολεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής. Με τη μέθοδο αυτό ενισχύεται τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εγκυρότητα της έρευνας.

Το δείγμα αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί, τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες, ηλικίας 41 έως 60 ετών, που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες για το μέγεθος του δείγματος, καθώς αυτό εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

	Φύλο	Ειδικότητα	Έτη υπηρεσίας	Έτη υπηρεσίας σε ΓΕΛ	Αριθμός ΓΕΛ που υπηρέτησε	Περιοχή (κατά βάση)
E1	Γυναίκα	Φιλολόγος	32	5	2	Ημιαστική
E2	Άνδρας	Φιλολόγος	17	16	5	Αγροτική
E3	Γυναίκα	Μαθηματικός	19	15	4	Ημιαστική
E4	Άνδρας	Γεωλόγος	18	8	3	Αστική
E5	Άνδρας	Πολιτικός Επιστήμονας	15	8	6	Αγροτική
E6	Γυναίκα	Πληροφορικής	16	5	4	Αστική

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση των συνεντεύξεων. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων σε σχέση με τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

Θεματική ενότητα 1: Αξιολόγηση και σχολική αυτονομία

1η ερώτηση: *Με βάση το νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, πόσο αυτόνομο θεωρείτε ότι είναι το σχολείο; Ποιος είναι, δηλαδή, ο βαθμός σχολικής αυτονομίας του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;*

Θεματική ενότητα 2: Μέσα αυθεντικής αξιολόγησης

2η ερώτηση: *Κάποια μέσα αυθεντικής αξιολόγησης είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ο φάκελος υλικού, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα φύλλα αλληλοαξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια κ.ά. Χρησιμοποιείτε κάποια από αυτά ή όχι και για ποιους λόγους;*

3η ερώτηση: *Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο; Ποια περιθώρια και ποιους περιορισμούς εντοπίζετε με βάση την εμπειρία σας;*

4η ερώτηση: *Στα Λύκεια που υπηρετήσατε οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν αποφασίσει να χρησιμοποιούν συστηματικά τέτοιες μεθόδους αξιολόγησης; Για ποιους λόγους;*

Θεματική ενότητα 3: Ο φάκελος υλικού

5η ερώτηση: *Ειδικά για τον φάκελο υλικού, ποιος νομίζετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της τήρησής του, τι πρέπει να περιλαμβάνει και πώς να οργανώνεται;*

6η ερώτηση: *Στο Λύκειο όπου υπηρετείτε χρησιμοποιείται ο φάκελος υλικού; Αν ναι, τι νομίζετε ότι προσφέρει; Αν όχι, για ποιους λόγους;*

Θεματική ενότητα 4: Επιφυλάξεις και προτάσεις για τον φάκελο υλικού.

7η ερώτηση: *Ποιες είναι οι επιφυλάξεις σας για τον φάκελο υλικού;*

8η ερώτηση: *Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την καλύτερη αξιοποίησή του;*

3. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Η ποιοτική ανάλυση διενεργήθηκε στα δεδομένα που καταγράφηκαν από τις έξι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τέσσερις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και καταγράφηκαν μέσω της πλατφόρμας zoom και δύο μαγνητοφωνήθηκαν σε τηλεφωνική επικοινωνία κατά το διάστημα 14/04/2021-18/04/2021. Το υλικό των δεδομένων μειώθηκε με την τεχνική της παράφρασης, ώστε να προκύψει μια ευσύνοπτη μορφή του, και κωδικοποιήθηκε σε επαγωγικές κατηγορίες. Έπειτα, αυτές ερμηνεύτηκαν με την τεχνική της εξήγησης, ώστε να προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Η παρουσίαση γίνεται με

βάση τις θεματικές ενότητες στις οποίες ενσωματώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Δίνονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα του λόγου των ερωτώμενων, ενώ για την ταυτοποίηση κάθε υποκειμένου της συνέντευξης χρησιμοποιείται συνδυαστική αριθμητική κλίμακα (E1 = Εκπαιδευτικός 1 κτλ).

3.1. Αξιολόγηση και σχολική αυτονομία

1. Με βάση το νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, πόσο αυτόνομο θεωρείτε ότι είναι το σχολείο; Ποιος είναι, δηλαδή, ο βαθμός σχολικής αυτονομίας του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών;

Το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο βαθμός σχολικής αυτονομίας ως προς την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο είναι ελάχιστος ή πολύ περιορισμένος, καθώς τα πάντα προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία με κάθε λεπτομέρεια. Παρότι επισημαίνεται από όλους η διάκριση ανάμεσα στην προφορική και γραπτή αξιολόγηση και αναγνωρίζονται κάποια περιθώρια ελευθερίας όσον αφορά την πρώτη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο επίκεντρο της αξιολόγησης βρίσκεται ουσιαστικά η βαθμολόγηση, γεγονός που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την όποια δυνατότητα αυτενέργειας ή αυτονομίας.

Η E1 δηλώνει ότι “στην προφορική βαθμολόγηση υπάρχει μεγαλύτερη ελαστικότητα, το πλαίσιο, ωστόσο, είναι συγκεκριμένο. Αν πρόκειται για γραπτά υπάρχουν σαφείς οδηγίες” ενώ ο E2 πιστεύει ότι η σχολική αυτονομία θα περιοριστεί ακόμη περισσότερο με την επικείμενη τράπεζα θεμάτων, η οποία “περιορίζει ακόμη περισσότερο την αυτονομία της σχολικής μονάδας, όλοι αξιολογούνται επί ίσοις όροις επί της ουσίας”. Η E3 αναφέρει ότι “όλα είναι καθορισμένα, βέβαια στα προφορικά λαμβάνεις υπόψη κι άλλα πράγματα, αλλά υπάρχουν κανόνες, είσαι υποχρεωμένος να βαθμολογήσεις με κανόνες” και καταλήγει στην άποψη ότι “ελευθερία δεν υπάρχει, και δεν πρέπει να υπάρχει μάλλον” υπονοώντας ότι με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών. Ο E5 θεωρεί ότι “από νωρίς, από το δημοτικό, εμπεδώνουν τα παιδιά το σύστημα, κατ’ επέκταση και οι γονείς κοιτάνε μόνο το βαθμό, είναι θέμα συνολικής κουλτούρας, όλων, μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών, γιατί έτσι πάει το σύστημα, ακόμα και στο πανεπιστήμιο”, ενώ η E6 πιστεύει ότι “αυτονομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει, αφού καθορίζεται από συγκεκριμένα πλαίσια, τόσο διδασκαλίας, όσο και εξέτασης”.

Μια σχετικά μικρή διαφοροποίηση, ωστόσο, ανιχνεύεται στα λεγόμενα του E4, που θεωρεί ότι “οποιοσδήποτε συνάδελφος με εμπειρία μπορεί, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχει, να αναμορφώνει και να διαμορφώνει το πλαίσιο αξιολόγησης, έχοντας υπόψη του, σε πολύ γενικές γραμμές, τις κατευθυντήριες οδηγίες”.

3.2. Μέσα αυθεντικής αξιολόγησης

2. Κάποια μέσα αυθεντικής αξιολόγησης είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ο φάκελος υλικού, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα φύλλα αλληλοαξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια κ.ά. Χρησιμοποιείτε κάποια από αυτά ή όχι και για ποιους λόγους;

Μόλις ένας από τους έξι συμμετέχοντες δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συστηματικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης στη διδακτική πράξη. Ο Ε2 αναφέρει ότι τα χρησιμοποιεί “σε μεγάλο βαθμό, ειδικά στη νεοελληνική γλώσσα” και αξιοποιεί κυρίως “την αυτοαξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση, κυρίως στην παραγωγή λόγου, αλλά και σε όλα, και στην ιστορία, όπου υπάρχει και παραγωγή κειμένου”, κάνοντας “τα κριτήρια πιο ποιοτικά”.

Δύο από τους έξι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μέσα αυθεντικής αξιολόγησης περιστασιακά, αντιμετωπίζοντάς τα με κάποιες επιφυλάξεις. Ο Ε4 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί “φύλλα αξιολόγησης, στο πλαίσιο της δημιουργικής στάσης των μαθητών, και ομαδικές εργασίες”, διατυπώνει ωστόσο ενδοιασμούς για την αυτοαξιολόγηση “επειδή το μαθητικό μας δυναμικό δεν έχει εξοικειωθεί τόσο, ούτε εμείς βέβαια”. Ο Ε5 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί “ερωτηματολόγια στην πολιτική παιδεία και στην κοινωνική και πολιτική αγωγή” γιατί θεωρεί ότι “βοηθάνε τα παιδιά και μας”, ωστόσο πιστεύει ότι όλα αυτά “πάνε μετά στο περιθώριο” όταν οι μαθητές ρωτούν “αυτό θα είναι έτσι στο διαγώνισμα;”

Αντίθετα, τρεις από τους έξι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα μέσο αυθεντικής αξιολόγησης. Η Ε1 δεν αιτιολόγησε την απάντησή της, η Ε3 αμφισβήτησε την αντικειμενικότητά τους αναφέροντας χαρακτηριστικά για τα πολλά τεστ ότι “έτσι μόνο μπορώ να δω τι καταλάβανε, κι είναι και το πιο καθαρό να δω τι κάνουν μόνοι τους”, ενώ η Ε6 επεσήμανε ότι “ως ειδικότητα έχουμε, ειδικά στο Λύκειο, περιορισμένο χρόνο μαθημάτων. Μόνο αυτό μας αγχώνει αρκετά προκειμένου να βγάλουμε την ύλη”.

3. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο; Ποια περιθώρια και ποιους περιορισμούς εντοπίζετε με βάση την εμπειρία σας;

Το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί ότι οι δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο είναι περιορισμένες, καθώς στο επίκεντρο βρίσκεται κατά βάση η βαθμολόγηση, οι εξετάσεις και κατ’ επέκταση η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Παρότι από όλους αναγνωρίζεται η δυνατότητα να υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός στο αντικείμενό του αυθεντικούς τρόπους αξιολόγησης για την προφορική βαθμολόγηση, στην πράξη παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, τη βαθμοθηρία, την ασυνέχεια του συστήματος και τη συνολική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Η Ε1 θεωρεί ότι ο βασικός περιορισμός “είναι ότι πρέπει να βαθμολογήσεις, να δώσεις έναν βαθμό, γιατί αυτό ενδιαφέρει. Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι προαιρετική και άτυπη, είναι για μένα, ως εκπαιδευτικό, να έχω ίσως μια καλύτερη εικόνα”, ενώ ο Ε2 πιστεύει ότι “περιθώρια υπάρχουν, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι θαρραλέος”, αφού “το παράδοξο που συμβαίνει είναι ότι ενώ εγώ στην καθημερινότητά μου μπορώ να το κάνω, ξαφνικά, όταν βάλω διαγώνισμα, πρέπει να εμφανίσω έναν άλλο εαυτό, κι αυτό πολλές φορές μπορεί να

εκληφθεί ως διπροσωπία από τον μαθητή. Αυτό είναι το ζήτημα, δηλαδή, ότι υπάρχουν φοβεροί ελεγκτικοί μηχανισμοί στο κομμάτι της τυπικής αξιολόγησης, δηλαδή τα ωριαία διαγωνίσματα, πόσα θα είναι, πώς θα είναι, είναι λίγο εκνευριστικό, νομίζω, και υποτιμητικό για τον καθηγητή”. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Ε3, “τους γονείς τους ενδιαφέρει ο βαθμός, κι αυτό το περνάνε στα παιδιά, και μας ελέγχουνε γι’ αυτό”, ενώ ο Ε5 θεωρεί ότι “μέχρι την Α’ λυκείου κάτι γίνεται, μπορείς στο μάθημα το δικό σου να κάνεις το διαφορετικό, το εναλλακτικό, μετά, στη Β’ και στη Γ’, τέλος, μετά είναι οι πανελλαδικές, οπότε σφίγγει το πράμα”. Η Ε6 εστιάζει στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι “ο εκπαιδευτικός κλάδος και κάθε καθηγήτης είναι αρκετά επιβαρυνμένος με πολλά, και εξωδιδασκτικά πράγματα που πρέπει να κάνει στα πλαίσια του σχολείου”, αλλά και στην έλλειψη χώρου, καθώς “πολλοί δεν έχουμε ούτε γραφείο να έχουμε το υλικό μας, τον χρόνο μας να ασχοληθούμε”. Τέλος, ο Ε4 επισημαίνει και την ασυνέχεια του συστήματος, καθώς “πολλές φορές αλλάζουν τα δεδομένα της αξιολόγησης και της τελικής αξιολόγησης των μαθητών μας στο επίπεδο των προαγωγικών ή και των πανελλαδικών εξετάσεων και αυτό πάντα δυσχεραίνει τα πράγματα”.

4. Στα Λύκεια που υπηρετήσατε οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν αποφασίσει να χρησιμοποιούν συστηματικά τέτοιες μεθόδους αξιολόγησης; Για ποιους λόγους;

Το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά, εστιάζοντας στον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, στις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στο επίπεδο του συλλόγου διδασκόντων.

Η Ε1 επισημαίνει ότι “όλα αυτά είναι καλά, αλλά όπως λειτουργούν τα ελληνικά σχολεία στην πραγματικότητα θα προσθέσουν φόρτο εργασίας. Πρέπει πρώτα οι αντικειμενικές συνθήκες να βελτιωθούν για να υπάρξει οποιαδήποτε αξιολόγηση. Αν επιβληθούν, το τονίζω, αν επιβληθούν αυτές οι μορφές, νομίζω ότι θα δυσκολέψουν τη λειτουργία του σχολείου”, ενώ ο Ε5 αναφέρει ότι “όλοι αγχώνονται, από νωρίς, ακόμη κι από την Α’ λυκείου για τις πανελλαδικές, αλλάζει και συχνά η ύλη, κάθε 2-3 χρόνια αλλάζουν τα δεδομένα, δεν προλαβαίνουμε”. Η Ε6 τονίζει ότι “δεν υπήρχε καν αυτό, δεν υπήρχε τέτοιου είδους αξιολόγηση, πόσο μάλλον συστηματικά. Κυρίως αναφέρονταν πολύ στο ήδη μεγάλο φόρτο που έχουν από τα διαγωνίσματα, τα μικρά διαγωνίσματα, τα μεγάλα διαγωνίσματα, τα προειδοποιημένα, τα απροειδοποίητα κ.ο.κ”.

3.3. Ο φάκελος υλικού

5. Ειδικά για τον φάκελο υλικού, ποιος νομίζετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της τήρησής του, τι πρέπει να περιλαμβάνει και πώς να οργανώνεται;

Τρεις από τους ερωτώμενους αναγνωρίζουν την δυνατότητα που παρέχει ο φάκελος υλικού να παρακολουθείται εξελικτικά και συνολικά η πρόοδος του μαθητή, θεωρώντας ότι μπορεί να περιλαμβάνει ερευνητικές εργασίες, διακρίσεις, επιπλέον δραστηριότητες κτλ. Ο Ε2 θεωρεί ότι ο φάκελος υλικού πρέπει να “είναι ένα corpus όπου μαζεύω όλη την πορεία του

μαθητή, κατά προτίμηση θα έπρεπε απ’ όλες τις τάξεις, και να φαίνεται η εξέλιξή του σε βάθος χρόνου, κι εκεί πέρα να συγκεντρώνονται όχι απλά τυποποιημένες εργασίες, αλλά ίσως εκτενέστερες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες κατά κανόνα γράφονται με έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να αποδειχθεί ότι γράφτηκαν από τον ίδιο ή από την ομάδα του” και προτείνει να καταργηθούν τα διαγωνίσματα τετραμήνου λέγοντας χαρακτηριστικά “εγώ θα καταργούσα τα διαγωνίσματα και θα είχα μόνο τον φάκελο υλικού ως υλικό αξιολόγησης, πρέπει κάποτε να κινηθούμε σε αυτή την κατεύθυνση”. Η Ε1 επισημαίνει ότι “θα μπορούσαμε να ανατρέχουμε σ’ αυτόν για να βλέπουμε την πρόοδο των παιδιών”, ενώ ο Ε5 θεωρεί ότι “πρέπει να συνοδεύει το παιδί από την αρχή, από το νηπιαγωγείο ως την γ’ λυκείου, κι όταν τελειώνει ο μαθητής να τον παίρνει, σαν ένα είδος σχολικών αναμνηστικών, να ξέρει 12 χρόνια τι έκανε, τι πέτυχε, κτλ. Γι’ αυτό κανονικά πρέπει να τα έχει όλα, και τις εργασίες, τα αριστεία, τα μετάλλια, όλα”.

Οι υπόλοιποι τρεις ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τον σκοπό και το περιεχόμενο του φακέλου υλικού. Η Ε3 τον ταυτίζει με τον φάκελο διαγωνισμάτων, λέγοντας χαρακτηριστικά “εγώ ήδη το κάνω αυτό, σου είπα, τους δίνω τεστάκια, έτσι ανά ενότητα, αυτά τα μαζεύουν και νομίζω ότι τους βοηθάνε και πιο πολύ στην επανάληψη, να καταλάβουν και τι θα μπει στις εξετάσεις” ενώ ο Ε4 τον περιγράφει περισσότερο ως φάκελο υποστηρικτικού υλικού για την κατανόηση της προσωπικότητας του μαθητή, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι μπορεί να αποτελεί έναν “σύμβουλο στο να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μία άποψη των ιδιοτήτων του μαθητή, γιατί έχουμε απέναντί μας οντότητες που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο, αποδίδουν με διαφορετικό τρόπο”. Η Ε6, τέλος, τον συνδέει περισσότερο με τον φάκελο εκπαιδευτικού υλικού, αναφέροντας ότι “στον φάκελο μπορεί να περιλαμβάνονται κάποιες εργασίες που θα έβλεπα εκ των υστέρων ότι βοηθούσαν τους μαθητές, κι αυτό ενδεχομένως θα βοηθήσει και τον επόμενο συνάδελφο, που θα είναι την επόμενη χρονιά στο σχολείο, γιατί κάποιοι είναι αναπληρωτές, δεν έχουν οργανική θέση κτλ. Δεν είναι ανάγκη να τα βάλουμε όλα”.

6. Στο Λύκειο όπου υπηρετείτε χρησιμοποιείται ο φάκελος υλικού; Αν ναι, τι νομίζετε ότι προσφέρει; Αν όχι, για ποιους λόγους;

Το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά. Ο Ε2 ανέφερε ότι “δεν έχει τεθεί ποτέ ως θέμα συζήτησης στον σύλλογο”, η Ε3 ότι “δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον, άσε που δεν έχουμε και τον χρόνο”, ενώ οι Ε4 και Ε5 αναφέρθηκαν στην ιδιαιτερότητα της φετινής χρονιάς (σχ. έτος 2020-2021) λόγω της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.4. Επιφυλάξεις και προτάσεις για τον φάκελο υλικού

7. Ποιες είναι οι επιφυλάξεις σας για τον φάκελο υλικού;

Οι επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων αφορούν στην αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα του φακέλου υλικού, χωρίς να λείπουν και πτυχές των πρακτικών δυσκολιών της διαδικασίας τήρησής του.

Ο Ε2 επισημαίνει ότι το βασικότερο είναι “η αξιοπιστία από τη μια, να είναι πραγματικά προϊόν του μαθητή ή της ομάδας του, και η εγκυρότητά του, να μην είναι μια μεταμφιεσμένη μορφή ενός κλασικού, παραδοσιακού μαθητικού τετραδίου”, ενώ και η Ε3 τονίζει ότι “δεν είναι αντικειμενικό, πώς ξέρεις ότι τα έκανε μόνος του, εγώ αν δεν το δω μπροστά μου να λύσει την άσκηση...”. Η αξιοπιστία του φακέλου υλικού σχολιάζεται και από την Ε6, λέγοντας χαρακτηριστικά “πιο πολύ για το κατά πόσο οι συνάδελφοι, εδώ πάλι το τονίζω από την πλευρά των συναδέλφων, αν όντως τον εμπλουτίζουν, μπορεί να το παραβλέπουν, κι εσκεμμένα”. Οι πρακτικές δυσκολίες τήρησης του φακέλου επισημαίνονται από την Ε1, η οποία αναφέρει ότι “εάν υπήρχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, μικρότερα τμήματα, άλλου είδους εγκαταστάσεις και υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης μικρότερων ομάδων, τότε ναι, θα είχε ουσιαστικότερο αποτέλεσμα”, ενώ ο Ε4 αναφέρει ότι “οι διοικητικές εργασίες που απευθύνονται στο κάθε καθηγητή και την καθηγήτρια είναι αυξημένες τα τελευταία χρόνια σε τέτοιο βαθμό που ουσιαστικά το απόλυτα διοικητικό έργο πολλές φορές είναι τροχοπέδη για το διδακτικό και μαθησιακό”. Ο Ε5, τέλος, θεωρεί ότι “στα μεγάλα σχολεία δεν μπορεί να γίνει, είναι καλή ιδέα αλλά δεν είναι λειτουργική. Νομίζω μόνο σε μικρά σχολεία και πάλι με πολλή επιφύλαξη”.

8. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την καλύτερη αξιοποίησή του;

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων αφορούν στην οργάνωση, την υλοποίηση και τη σκοπιμότητά του φακέλου υλικού, αλλά και στις προϋποθέσεις που μπορούν να διαφυλάξουν την λειτουργικότητά του.

Η Ε1 θεωρεί ότι “αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν έχει ένας εκπαιδευτικός μια μικρή ομάδα παιδιών, άντε μέχρι 20, και να τα παρακολουθεί όλο τον χρόνο”, ενώ η Ε6 προτείνει τον ψηφιακό φάκελο υλικού, αναφέροντας ότι “μια πιθανή ψηφιοποίηση πιστεύω μπορεί να βοηθούσε, να γίνει κάπως e-portfolio, αλλά με απόφαση συλλόγου, είναι και θέμα εξοικονόμησης χρόνου και χαρτιού, αλλά το τονίζω, με απόφαση συλλόγου, δηλαδή αν δούμε ότι μπορούμε να το διεκπεραιώσουμε, να έχουμε τον χρόνο, γιατί τώρα η δουλειά έχει διπλασιαστεί, γιατί γίνεται εις διπλούν, γίνεται και έντυπη και ηλεκτρονική”. Ο Ε2 δηλώνει ότι είναι “υπέρ του φακέλου υλικού, αρκεί να μην ακολουθήσει την πεπατημένη πολλών άλλων μεταρρυθμίσεων που γίνονται μόνο διεκπεραιωτικά και ακυρώθηκαν στη πράξη γιατί στην ουσία ευτελίστηκαν λόγω των συνθηκών”, ενώ ο Ε4 θεωρεί ότι “καλό είναι να υπάρχει για να μας υποδεικνύει και τις αδυναμίες, και τον χαρακτήρα του παιδιού, τις δυνατότητές του και τις ικανότητές του και χρησιμοποιώντας ποιο τρόπο να φτάσουμε στο pick αυτών των δυνατοτήτων για να μπορέσουμε να εμπνεύσουμε τους μαθητές μας”. Ο Ε5 θεωρεί ότι “η καλύτερη αξιοποίησή του προϋποθέτει συνολική αλλαγή της αντίληψης όλων”, ενώ η Ε3 υπογραμμίζει ότι δεν πρέπει “να γίνει υποχρεωτικό, το ελπίζω. Όταν ξεκινήσει από το Δημοτικό κι όταν οι γονείς αποφασίσουν να μην κυνηγάνε τον βαθμό, τότε το συζητάμε”.

4. Συμπεράσματα

Παρά το αυξανόμενο θεωρητικό ενδιαφέρον για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, τα μέσα αυθεντικής αξιολόγησης και την αξιοποίηση του φακέλου υλικού, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι διαφορετική. Στη συνείδηση των περισσότερων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών η αξιολόγηση συναρτάται κυρίως με την αποτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή κατά τη συμμετοχή του στα διαγωνίσματα και τις τελικές εξετάσεις. Ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επίδοση στις δοκιμασίες αυτές αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή, κάτι που εντείνεται ακόμη περισσότερο όσον αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν ουσιαστικά το μοναδικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένας μαθητής ικανός να συνεχίσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο.

Η παρούσα έρευνα οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη γενική αυτή εικόνα και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ περιορισμένη την αυτονομία του Λυκείου ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Παρά τα περιθώρια υποκειμενικότητας ή ελαστικότητας που διαπιστώθηκαν όσον αφορά την προφορική βαθμολόγηση, η επιμονή του θεσμικού πλαισίου στις γραπτές δοκιμασίες και στις τελικές εξετάσεις, οι ελεγκτικοί μηχανισμοί, η βαθμολόγηση και η λογοδοσία στους γονείς και κυρίως ο θεσμός των πανελλαδικών εξετάσεων περιορίζουν στον ελάχιστο βαθμό την σχολική αυτονομία του Γενικού Λυκείου και τα περιθώρια αυτενέργειας.

β) Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι δυνατότητες αυθεντικής αξιολόγησης στο Λύκειο είναι περιορισμένες, καθώς στην πράξη παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες σχετιζόμενες με την έλλειψη χρόνου, τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, τις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, την έλλειψη υποδομών, την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στους συλλόγους διδασκόντων, τη βαθμοθηρία, την ασυνέχεια του συστήματος και τη συνολική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συστηματικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης, ενώ τρεις δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου.

γ) Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο τον φάκελο υλικού, τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητά του. Άλλοτε περιγράφεται ως φάκελος διαγωνισμάτων (E3), άλλοτε ως φάκελος εκπαιδευτικού υλικού (E6) και άλλοτε ως φάκελος υποστηρικτικού υλικού (E4). Μόλις τρεις από τους συμμετέχοντες τον περιγράφουν ως φάκελο “επιδόσεων και δραστηριοτήτων” με τρόπο ανάλογο με αυτόν που προέβλεπε το άρθρο 9 του Προεδρικού Διατάγματος 46/2016. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα τρία χρόνια ισχύος του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος δεν αξιοποιήθηκε στα Λύκεια του δείγματος η δυνατότητα τήρησής του.

δ) Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι στο επίκεντρο των επιφυλάξεων για τον φάκελο υλικού βρίσκεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του, καθώς ο βαθμός αντικειμενικότητάς του ως μέσου αξιολόγησης θεωρείται εξαιρετικά χαμηλός. Επίσης, η διαδικασία τήρησής του θεωρείται χρονοβόρα, με υψηλό κόστος και ιδιαίτερα επιβαρυντική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήδη επωμίζονται πολλές διοικητικές υποχρεώσεις σε βάρος του διδακτικού τους έργου. Γι’ αυτούς τους λόγους, οι προτάσεις των συμμετεχόντων εστιάζουν στις προϋποθέσεις για την καλύτερη αξιοποίησή του, όπως είναι η ψηφιοποίησή του, η οργάνωση της διαδικασίας σε μικρές ομάδες, η μείωση των εξωδιδακτικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, η μείωση της γραφειοκρατίας, η αλλαγή της στάσης και της κουλτούρας των μαθητών και των γονέων που πρέπει να ξεκινήσει από νωρίς, ήδη από το Δημοτικό.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι σχετιζόμενοι με την εκπαίδευση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, Υπουργείο Παιδείας) αντιλαμβάνονται θεωρητικά τις αδυναμίες και τους περιορισμούς του εξετασιοκεντρικού σχολείου και την ανάγκη να υιοθετηθούν τρόποι ενεργοποίησης των μαθητών και ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης, στην πράξη ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου, ιδίως του Γενικού Λυκείου, παραμένει έντονα εξετασιοκεντρικός.

5. Συζήτηση – Προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, θα αποπειραθούμε να διατυπώσουμε τις εξής προτάσεις:

α) Οι υποδομές των σχολείων πρέπει να βελτιωθούν αισθητά, καθώς αυτή τη στιγμή τα διαθέσιμα σχολικά κτίρια λειτουργούν στην πραγματικότητα μόνο ως διδακτήρια, στερούμενα γραφείων, χώρων αρχειοθέτησης, αναγνωστηρίων, βιβλιοθηκών κ.ο.κ. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το γραφείο τους, τον υπολογιστή τους, τα υλικά μέσα προκειμένου να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα και στο εκπαιδευτικό τους έργο.

β) Τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν με διοικητικό προσωπικό για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και συνακόλουθα την απελευθέρωση των εκπαιδευτικών από εξωδιδακτικά καθήκοντα που εκ των πραγμάτων τους απομακρύνουν από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

γ) Το σύνολο των διοικητικών πράξεων πρέπει να μηχανοργανωθεί, ώστε να διεκπεραιώνεται μόνο με ψηφιακά μέσα. Όλα τα βιβλία που τηρούνται στο σχολείο (Πρακτικό Συλλόγου, Μητρώο Μαθητών κτλ) πρέπει να είναι πλέον μόνο σε ηλεκτρονική μορφή.

δ) Τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν με βοηθητικό προσωπικό, που θα διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία τους και θα απελευθερώσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς από πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας.

ε) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλύπτουν το ωράριο τους σε ένα μόνο σχολείο, ώστε να διαμορφώνεται ένα σταθερό κλίμα συλλογικότητας και μία κουλτούρα συνεργασίας και συνέχειας. Η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, η οργάνωση τμημάτων ένταξης, η οργάνωση ομίλων, η λειτουργία της βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων, η διοργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, η οργάνωση σχολής γονέων κτλ είναι λίγοι από τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύπτουν το ωράριο τους σε μία μόνο σχολική μονάδα αναβαθμίζοντας ουσιαστικά και συνολικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

στ) Η νοοτροπία της βαθμοθηρίας και της ποσοτικής αποτίμησης πρέπει να αλλάξει από νωρίς, ακόμη και από το Δημοτικό. Η περιγραφική αξιολόγηση με ποιοτικά κριτήρια πρέπει να αντικαταστήσει τη βαθμολόγηση, ώστε όταν οι μαθητές φτάνουν στο Λύκειο να έχουν εμπεδώσει την αξία της αυθεντικής αξιολόγησης και συνακόλουθα της ενεργητικής μάθησης. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό και οι γονείς θα εστιάζουν στην ποιοτική αποτίμηση της προσπάθειας των παιδιών τους, ενώ και οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών θα αντιμετωπίζονται σωστότερα μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας, παράλληλης στήριξης, ακόμη και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το Λύκειο πρέπει να απελευθερωθεί από τις πανελλαδικές εξετάσεις και η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο πρέπει να γίνεται με πολλαπλά κριτήρια, ποσοτικά και ποιοτικά, από ανεξάρτητη αρχή μετά την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ζ) Το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να αλλάξει προς μία κατεύθυνση ποιοτικότερης αποτίμησης του διδακτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Υπό αυτήν την προϋπόθεση, αποκτά νόημα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μέσα αυθεντικής αξιολόγησης και στη σημασία της τήρησης του φακέλου υλικού.

η) Βασικότερη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ουσιαστική επένδυση οικονομικών πόρων από την Πολιτεία στην εκπαίδευση, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η συνέχεια και η συνέπεια με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Είναι αυτονόητο ότι η σχολική αυτονομία δεν συνάδει με το γραφειοκρατικό, ιεραρχικά δομημένο και συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλώς να εκτελέσουν εντολές άνωθεν δοσμένες και οι μαθητές, καθώς και οι γονείς, καθίστανται παθητικοί δέκτες μιας κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κατά βάση συγκεντρωτικό και η εξάρτηση της σχολικής μονάδας από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική παραμένει ακόμα ισχυρή. Αν πράγματι πιστεύουμε ότι αυτό πρέπει κάποτε να αλλάξει, οι παραπάνω προτάσεις, χωρίς να είναι εξαντλητικές, είναι κάτι παραπάνω από αναγκαίες.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Hatzopoulos P., Kollias A. & Kikis – Papadakis K. (2015). “School leadership for equity and learning and the question of school autonomy”, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3 (1)

65–79.

Ανάκτηση

08/04/2021

από:

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/11977>

Moos, L. (2013). “Diverse perspectives and hopes on autonomy in school leadership”, *Critical factors in the discourse on SL from the perspective of equity and learning*, EPNoSL Project, 35-38.

Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). “What Makes a Portfolio a Portfolio?”, *Educational Leadership* (12) 60-63.

Sadler, D.R. (1987). “Specifying and promulgating achievement standards”, *Oxford Review of Education* (13, 2) 191-209.

Ελληνόγλωσσες

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Βοσνιάδου, Σ., μτφρ. Βοσνιάδου, Σ. & Μπίμπου, Ι. Αθήνα: Gutenberg.

Αθανασούλα –Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αρβανίτης, Ν. (2007). “Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή”. *Επιστημονικό Βήμα* (6) 168 – 181. Ανακτήθηκε 07/04/2021 από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/14_arbanitis.pdf

Βότση, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας*. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνέδρου Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1-3 Ιουλίου 2016, σ. 517-523. Ανάκτηση 08/04/2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/814>

Γρίβα, Γ. & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Κουτσουράη, Σ.Α. (2020). *Η αυτονομία ως βασική διάσταση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης”, Ρόδος. Ανάκτηση 08/04/2021 από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21015>

Μπουζάκης, Σ. (1998). “Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο”. Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, σ. 45-57. Χίος: ΔΟΕ.

Πηγές

Προεδρικό Διάταγμα 46/2016 – ΦΕΚ 74/Α/22-04-2016

Νόμος 4610/2019 – ΦΕΚ 70/07-05-2019

**Διερεύνηση στάσεων και απόψεων φιλολόγων για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου
στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Exploring Greek language teachers' views and attitudes on teaching speaking and
listening in Greek Secondary education**

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστο69+97\τέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης, ΕΔΙΠ - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΣΕΠ, kiliopoulou@edlit.auth.gr

Ελένη Κολιώνη, Β/θμια Εκπαίδευση, Φιλόλογος ΠΕ02, ΜΕδ., elpatra@sch.gr

Konstantina Iliopoulou, Department of Philosophy and Peadagogy, Aristotle University of Thessaloniki,
Laboratory teaching staff - Hellenic Open University, Cooperating Educational Personnel
kiliopoulou@edlit.auth.gr

Eleni Kolioni, Secondary Education, Greek language teacher, ΜΕδ, elpatra@sch.gr

Abstract: The purpose of this research is to investigate the views and attitudes of Greek language teachers of the prefecture of Achaia on teaching of oral speech in Greek secondary education. 101 teachers participated in the research which followed the quantitative research example, and the data were collected using a questionnaire that explored the importance that teachers attach to the teaching of spoken language skills, the adequacy of the corresponding exercises contained in the Greek language textbooks and the teaching of spoken language preferred by teachers. In terms of teaching oral skills, they are not used to using modern technological means and prefer practices such as presenting tasks, formulating opinions and role-playing games. It appears that they pay special attention to the vocabulary and the style of the produced speech as well as to the relation of the produced speech with the communicative circumstance. They also ask for more help and guidance from the curriculum. We believe that the findings of the research will be useful as the skills of oral speech, especially in secondary education, is a field that has space for investigation because of the limited number of similar research.

Keywords: oral skills, secondary education, teaching of spoken language, modern Greek textbooks

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο. Ακολουθήθηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 101 καθηγητές. Διερευνήθηκε η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, στην επάρκεια των ασκήσεων που περιέχονται στα γλωσσικά εγχειρίδια και στις πρακτικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου που οι ίδιοι προτιμούν. Τα ερευνητικά δεδομένα

καταδεικνύουν τη συμφωνία των ερωτηθέντων με την ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης προφορικού-γραφτού λόγου κατά τη διδασκαλία και τη μερική ικανοποίησή τους από τις ασκήσεις προφορικού λόγου των εγχειριδίων. Ως προς τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, δε συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα αλλά αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Κατά τη διδασκαλία δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο λεξιλόγιο, στο ύφος του παραγόμενου λόγου και στη σχέση του με την επικοινωνιακή περίσταση. Ζητούν, επίσης, περισσότερη καθοδήγηση από τα αναλυτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιστεύουμε πως θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα, αφού οι δεξιότητες του προφορικού λόγου είναι ένα πεδίο με περιθώρια διερεύνησης, καθώς το πλήθος ανάλογων ερευνών είναι περιορισμένο.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες προφορικού λόγου, β/βάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία προφορικού λόγου, γλωσσικά εγχειρίδια

Εισαγωγή

Είναι διαπιστωμένη εμπειρικά η τάση των φιλολόγων να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών/τριών έχοντας ως βασικό κριτήριο την ικανότητα σύνταξης ικανοποιητικών γραπτών κειμένων και λιγότερο την ικανότητα παραγωγής ικανοποιητικού προφορικού λόγου. Η έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες υστερούν στη διατύπωση επαρκούς προφορικού λόγου (ΠΛ) σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ακόμα και σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρατηρείται εμφανής έλλειψη στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία του ΠΛ στη μητρική γλώσσα. Υπό το πρίσμα αυτό, κρίθηκε ορθή η διεξαγωγή έρευνας για τις απόψεις και στάσεις των εν ενεργεία φιλολόγων σχετικά με τη σημασία του ΠΛ, καθώς και για τις πρακτικές που ακολουθούν κατά τη διδασκαλία του. Άλλωστε, η ενασχόληση με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς η δημοσιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της δύναται να συνδράμει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mortimer, 2000).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κεκτημένη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο, αφού διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως ισότιμες στη σχολική πράξη τις δύο μορφές λόγου, ώστε να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για την ανάγκη αλλαγής της στάσης και των ενεργειών που θα πρέπει να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι εύλογο πως «η γνώση της κατάστασης είναι το πρώτο βήμα για τη διόρθωσή της» (Μπακογιάννης, 2014, σ. 238).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάγκη διδασκαλίας του προφορικού λόγου

Στην προσπάθειά μας να αναδείξουμε την αναγκαιότητα διδασκαλίας του ΠΛ η βιβλιογραφία μας δίνει πολλά επιχειρήματα. Ο Baynham θεωρεί πως η αίθουσα διδασκαλίας

είναι ο κατ’ εξοχήν χώρος όπου γίνεται «ενεργητική διαπραγμάτευση των νοημάτων από ομάδες που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο» (2002, p. 178). Οι Mercer, Warwick & Ahmed (2016) υποστηρίζουν ότι μέσω του ΠΛ και της δράσης μαθαίνουμε και αποκτάμε συνείδηση. Η έρευνά τους έχει δείξει ότι η ανάπτυξη και χρήση του ΠΛ σε διάφορα περιβάλλοντα μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική κοινωνική κινητικότητα των μαθητών, καθώς υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ επικοινωνιακής ικανότητας και κοινωνικής αποδοχής. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Lukanus (2017) αναφέροντας πως η ποιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα αναπτύξει ο μαθητής θα καθορίσει και τον επαγγελματικό του βίο. Οι προφορικές επαγγελματικές συνεντεύξεις είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναδεικνύει την ανάγκη χρήσης ικανοποιητικού ΠΛ. Ο Μπακογιάννης (2014) αναφέρεται, με τη σειρά του, εκτενώς στην ανάγκη διδασκαλίας του ΠΛ υποστηρίζοντας πως η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να προωθεί τη γνώση του μαθητή για τη γλώσσα ώστε αυτός να τη χρησιμοποιεί περισσότερο συνειδητά στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η εξάσκηση στον ΠΛ όμως έχει κι έμμεσα θετικά αποτελέσματα στον γραπτό λόγο (ΓΛ) των μαθητών. «Η χρήση του προφορικού λόγου...εξασκεί τη δημιουργικότητα σε πραγματικό χρόνο... και βοηθάει τους μαθητές να παράγουν καλύτερα γραπτά κείμενα» (Μιχάλης 2015, σ. 217). Εύλογα προκύπτει, επομένως, ότι η ενασχόληση με τον ΠΛ οδηγεί στην επίτευξη του στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας που έχει οριστεί εξαιρετικά από τον Halliday (2007, σ. 80) ως «*learning language, learning through language and learning about language.*»

Στρατηγικές διδασκαλίας Κατανόησης ΠΛ και παραγωγής ΠΛ

Στη βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξητική πορεία στην ενασχόληση με τις δεξιότητες ΠΛ και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους (Ηλιοπούλου και Γερανιωτάκη, υπό δημοσίευση). Η διδασκαλία του ΠΛ είναι αλληλένδετη με τις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας. Επομένως, το ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί σε επικοινωνιακές πρακτικές όπως θεατρικές και βιωματικές τεχνικές, ομαδοσυνεργατικές, αξιοποίηση ποικιλίας αυθεντικών κειμένων με τη βοήθεια της τεχνολογίας, δημιουργία κειμένων από τον διδάσκοντα σε συνεργασία με τους μαθητές και ηχογράφησή τους, καθοδηγούμενος διάλογος ή ελεύθερη συζήτηση, αξιοποίηση κυρίως χρηστικών κειμένων και λιγότερο λογοτεχνικών (Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017). Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2015), οι προσληπτικές δεξιότητες προτείνεται να διδάσκονται σε τρία στάδια: το προακροαστικό, το ακροαστικό και το μεταακροαστικό και να είναι σχεδιασμένες ώστε να κατανοηθούν οι μηχανισμοί του προφορικού λόγου όπως: αναδιατύπωση με έμφαση στα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, εντοπισμός διαφορών μετά από ακρόαση κειμένων με το ίδιο θέμα, εντοπισμός μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών στοιχείων των κειμένων με σκοπό την αναγνώριση της κοινωνικής ταυτότητας και της πρόθεσης των συνομιλητών, τη σύγκριση κειμένων με βάση τον δίαυλο μετάδοσης και, τέλος, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των κειμένων σε συνάρτηση με τους αποδέκτες τους.

Προϋπόθεση για επιτυχημένη διδασκαλία των δεξιοτήτων του ΠΛ είναι η αξιοποίηση κατάλληλης θεματολογίας που θα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010; Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997) και θα τους παρέχει κίνητρα (Αρχάκης, 2005). Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι: παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας, βιβλίου ή θεατρικού έργου, αφήγηση βιωμένου γεγονότος, συνεντεύξεις, διατύπωση γνώμης, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, συμμετοχή σε συζητήσεις (Εγγλέζου, 2017; Florez, 1999; Oxford, 1990). Ωστόσο, το βασικότερο μέσο για την καλλιέργειά του ΠΛ είναι η συχνή και μεθοδευμένη έκθεση του μαθητή στις εν λόγω δραστηριότητες.

Η θέση του ΠΛ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2005) από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και με τις επιρροές της νέας γλωσσολογίας ο προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας αλλάζει. Αφήνοντας πίσω τη ρυθμιστική γραμματική, ως προγραμματικός στόχος τίθεται η καλλιέργεια τόσο του ΠΛ όσο και του ΓΛ. Πράγματι, τα αναλυτικά προγράμματα του 2011 θέτουν ως στόχο την επικοινωνιακή, γλωσσική, κοινωνιογλωσσική και κειμενική ικανότητα των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2014) και θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο ΠΛ αποτελεί προτεραιότητα της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Κι, όμως, η διδασκαλία των δύο ειδών λόγου δε χαρακτηρίζεται από ισοτιμία (Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017; Πανηγυράκη, 2018). Ο Μπαμπινιώτης (2014) υποστηρίζει πως ο ΠΛ που τείνει να συρρικνωθεί γενικά στην κοινωνία λόγω της εισβολής της πληροφορίας, δε διδάσκεται επαρκώς στο ελληνικό σχολείο. Οι Ζάγκα & Ηλιοπούλου (2015), συμφωνώντας με προγενέστερες έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό, θεωρούν δεδομένη την παραμέλησή του ΠΛ στο ελληνικό σχολείο και στηρίζουν την άποψη αυτή στα εξής επιχειρήματα: στην απουσία εστίασης στις προφορικές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία, στα ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης του ΠΛ στην σχολική τάξη και, τέλος, στην αξιολόγηση η οποία εστιάζει στις δεξιότητες του ΓΛ. Και για τους Μουσένα & Ζέρβα (2011) και Μπακογιάννη (2014) το σύστημα δεν έχει καταφέρει να διατηρήσει ισορροπία μεταξύ προφορικών και γραπτών κειμένων ίσως επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πορεία ως μαθητές πρώτα και ως δάσκαλοι αργότερα στην κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας. Πράγματι, η ιεραρχική ανωτερότητα του ΓΛ έναντι του ΠΛ είναι μια αντίληψη εδραιωμένη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος που θέτει σε προτεραιότητα τις εξετάσεις, οι οποίες είναι γραπτές (Χανλίδου, 2008). Οτιδήποτε άλλο γίνεται αντιληπτό ως «χάσιμο χρόνου» (Κουτσογιάννης, 2007; Μπακογιάννης, 2014).

Ο ΠΛ στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου

Με την υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας τα διδακτικά εγχειρίδια αλλάζουν εντελώς προσανατολισμό από αυτόν της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τη λογική της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών (Αρχάκης, 2005, σ. 17). Μολονότι, όμως, στα ισχύοντα από το 2005-2006 διδασκόμενα εγχειρίδια ανιχνεύεται ο

επικοινωνιακός προσανατολισμός, τα προς συζήτηση θέματα έχουν μόνο μια επιφανειακή επικοινωνιακή προοπτική (ό.π., σ.19).

Το ΑΠΣ (2011) προβλέπει ισομερή κατανομή στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Παρά, όμως, τη ρητορική των ΑΠΣ για ισόρροπη κατανομή ΠΛ και ΓΛ, εξετάζοντας κανείς τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι σαφές πως ο προφορικός λόγος αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόνο της Α΄ Γυμνασίου, ενώ οι περισσότερες ενότητες των τριών τάξεων σχετίζονται με μορφοσυντακτικά φαινόμενα του ΓΛ (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2021). Βέβαια, παρατηρείται μια μικρή υπεροχή των ασκήσεων *ακούω και μιλώ* έναντι των ασκήσεων *διαβάζω και γράφω*, Ωστόσο οι ενσωματωμένες προφορικές δραστηριότητες έχουν πάντα ως σημείο αναφοράς ένα γραπτό κείμενο, πιθανόν επειδή στην παραδοσιακή αντίληψη ο όρος κείμενο ταυτίζεται με το γραπτό κείμενο (Ζάγκα & Ηλιοπούλου, 2015). Επίσης, στα αντίστοιχα βιβλία του καθηγητή, μολονότι εμπεριέχονται πολύτιμες θεωρητικές πληροφορίες και βιβλιογραφία για τον ΠΛ, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας του (Μπακογιάννης, 2014). Γενικά, τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν την εκπαιδευτική παράδοση των περασμένων δεκαετιών η οποία αντιμετώπιζε τον ΠΛ ως μια εκφυλισμένη μορφή του γραπτού (Μιχάλης, 2015).

Έρευνα

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των φιλολόγων του Νομού Αχαΐας σχετικά με τη βαρύτητα του ΠΛ στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι ως ερευνητικός στόχος ορίζεται η δήλωση πρόθεσης που χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα και προσδιορίζει αυτά που σχεδιάζει να πετύχει ο ερευνητής σε μια μελέτη, στην παρούσα μελέτη ως ερευνητικός στόχος ορίζεται η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας:

- α) για τη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στις τάξεις του Γυμνασίου,
- β) για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών παραγωγής ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου,
- γ) για τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούν κατά τη διδασκαλία του ΠΛ.

Αντίστοιχα, τα ερευνητικά ερωτήματα της προτεινόμενης μελέτης που διαμορφώθηκαν υπό το πρίσμα των ανωτέρω στόχων είναι τα εξής:

1. Πόσο σημαντική θεωρούν οι φιλόλογοι του νομού Αχαΐας τη διδασκαλία του ΠΛ στο Γυμνάσιο;
2. Πόσο επαρκείς και κατάλληλες θεωρούν οι φιλόλογοι του νομού Αχαΐας τις εργασίες κατανόησης και παραγωγής ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια του Γυμνασίου;

3. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας υιοθετούν κατά τη διδασκαλία του προφορικού λόγου;

2.2 Μεθοδολογία

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ακολουθήθηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα και συγκεκριμένα η μη πειραματική δειγματοληπτική έρευνα (επισκόπηση). Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ερωτηματολόγιο 61 ερωτήσεων 5βαθμης κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Μετά τις δημογραφικές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε από 4 μέρη με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή των 4 ενοτήτων στο ερωτηματολόγιο, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τρία, κρίθηκε ως πιο κατάλληλη ώστε να διερευνήσουμε χωριστά τις πρακτικές διδασκαλίας της ΚΠΑ και της ΠΠΑ. Πιο συγκεκριμένα:

Α' μέρος: διερεύνησε τη βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του ΠΛ στο γυμνάσιο (9 διαπιστώσεις)

Β' μέρος: ασχολήθηκε με την άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στις ασκήσεις του ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου (10 διαπιστώσεις)

Γ' μέρος: διερεύνησε τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΠΑ που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί (8 διαπιστώσεις) για τη χρήση κάποιων τεχνικών.

Δ' μέρος: ασχολήθηκε με τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΠΠΑ κι ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια δομή με το τρίτο μέρος.

Η έρευνα απευθύνθηκε σε φιλόλογους των Γυμνασίων του νομού Αχαΐας, καθώς ο νομός διαθέτει ικανό αριθμό Γυμνασίων και αντίστοιχα εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων. Παράλληλα, το εύρος αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό της δημογραφικής κατανομής των διδασκόντων ανά την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ηλεκτρονικά στα 60 Γυμνάσια του νομού. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν το διάστημα από 20 Μαρτίου έως 15 Μαΐου εν μέσω κλειστών σχολείων λόγω των μέτρων αντιμετώπισης του covid 19.

2.3 Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 101 φιλόλογοι, από το σύνολο των 260 περίπου φιλόλογων, που είναι τοποθετημένοι στα Γυμνάσια του νομού, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΥΣΔΕ. Υπήρξε, επομένως, σχετική αντιπροσωπευτικότητα, καθώς το ποσοστό συμμετοχής ήταν 40%. Από αυτούς, οι 80 (79,2%) ήταν γυναίκες και οι 21 (20,8%) άνδρες. Το χαμηλό ποσοστό ανδρών συμμετεχόντων μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο κλάδος της φιλολογίας στο Γυμνάσιο είναι κυρίως γυναικοκρατούμενος (Φρόση, Κουιμτζή & Παπαδήμου, 2001), καθώς οι άνδρες φιλόλογοι εργάζονται κυρίως σε Λύκεια του νομού κι έτσι δεν ανταποκρίνονταν στο προφίλ που ζητούσε η έρευνα. Αναφορικά με την ηλικία των

συμμετεχόντων παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες είναι άνω των 41 ετών. Συγκεκριμένα, 3 (3,0%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών, 14 (3,9%) στην ομάδα των 31- 40 ετών, 43 (42,6%) στην ομάδα των 41-50 ετών και 41 (40,6%) στην ομάδα άνω των 50 ετών. Η πλειονότητά τους δηλ. 65 (64,4%) δήλωσαν ότι διδάσκουν φιλολογικά στο Γυμνάσιο για περισσότερα από 10 έτη. Για λιγότερα από 5 έτη διδάσκουν 16 (15,8%) και 20 (19,8%) διδάσκουν από 5 έως 10 έτη. Αναφορικά με την περιοχή εργασίας τους, 74 (73,3%) δήλωσαν ότι εργάζονται σε αστική περιοχή. Σε ημιαστική περιοχή εργάζονται 19 (18,8%) και 9 (7,9%) σε αγροτική. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, 52 (51,5%) εξ αυτών διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο Φιλολογίας, 4 (4,0%) διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο, 38 (37,6% των συμμετεχόντων διαθέτουν Μεταπτυχιακό και 7 (6,9%) διαθέτουν Διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, 85 (84,2%) εργάζονται ως μόνιμοι, 12 (12,9%) ως αναπληρωτές και 3 (3,0%) ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

2.4 Αποτελέσματα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Πίνακας 1) οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις ότι ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται εξ ίσου με τον ΓΛ (Μ.Ο. = 4,25; Τ.Α. = 0,684), ότι το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην ΚΠΛ (Μ.Ο. = 4,36; Τ.Α. = 0,743) και στην ΠΠΛ (Μ.Ο. = 4,41; Τ.Α. = 0,751) και ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ΠΛ είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Μ.Ο. = 4,50; Τ.Α. = 0,770). Ωστόσο, κατά μέσο όρο συμφωνούν ελάχιστα με τις απόψεις ότι ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται περιορισμένα γιατί δεν εξετάζεται (Μ.Ο. = 1,35; Τ.Α. = 0,573), ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει επαρκώς τον προφορικό τους λόγο στο δημοτικό σχολείο (Μ.Ο. = 2,15; Τ.Α. = 0,743) και ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ΠΛ απομακρύνει από την επιτυχία στις γραπτές εξετάσεις (Μ.Ο. = 1,43; Τ.Α. = 0,753). Τέλος, κατά μέσο όρο συμφωνούν αρκετά με το γεγονός ότι οι δεξιότητες ΠΛ είναι πιο χρήσιμες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών από όσο αυτές του ΓΛ (Μ.Ο. = 3,09; Τ.Α. = 1,087).

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για τη σημασία της διδασκαλίας του προφορικού λόγου

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται εξ ίσου με τον γραπτό	4,25	0,684
Ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται περιορισμένα γιατί δεν εξετάζεται	1,35	0,573
Οι μαθητές έχουν αναπτύξει επαρκώς τον ΠΛ λόγο στο δημοτικό σχολείο	2,15	0,740
Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην κατανόηση του προφορικού λόγου	4,36	0,743
Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην παραγωγή του προφορικού λόγου	4,41	0,751
Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου	1,43	0,753

απομακρύνει από τον στόχο, την επιτυχία στις γραπτές εξετάσεις		
Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	4,50	0,770
Η υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων	4,19	0,880
Οι δεξιότητες προφορικού λόγου είναι πιο χρήσιμες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών απ' ό τι αυτές του γραπτού λόγου	3,09	1,087

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες συμφωνούν λίγο έως αρκετά με την άποψη ότι οι εργασίες είναι επαρκείς και κατάλληλες (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο συμφωνούν αρκετά με τις απόψεις ότι οι ασκήσεις προσφέρονται για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών (M.O. = 2,77; T.A. = 0,823) και για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητάς τους (M.O. = 2,83; T.A. = 0,849), σχετίζονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους (M.O. = 2,81; T.A. = 0,868) και βοηθούν την καλλιέργεια ΠΠΛ (M.O. = 2,90; T.A. = 0,843). Επίσης, αρκετά συμφωνούν με την άποψη ότι οι ασκήσεις προσφέρονται για ομαδοσυνεργατική εργασία (M.O. = 2,88; T.A. = 0,972) και αποσκοπούν στην ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών (M.O. = 2,63; T.A. = 0,913). Τέλος, κατά μέσο όρο συμφωνούν σε μικρό βαθμό ότι οι ασκήσεις βασίζονται σε αυθεντικά κείμενα (M.O. = 2,35; T.A. = 0,92), ότι το πλήθος τους είναι ανάλογο με αυτό των ασκήσεων ΓΛ (M.O. = 2,33; T.A. = 0,960), και ότι η θεματολογία του εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών (M.O. = 2,56; T.A. = 0,877).

Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι ασκήσεις προσφέρονται για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών	2,77	0,823
Οι ασκήσεις προσφέρονται για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	2,83	0,849
Οι ασκήσεις σχετίζονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους	2,72	0,885
Οι ασκήσεις βοηθούν στην καλλιέργεια της ΚΠΛ	2,81	0,868
Οι ασκήσεις βοηθούν την καλλιέργεια ΠΠΛ	2,90	0,843
Οι ασκήσεις βασίζονται σε αυθεντικά κείμενα ΠΛ	2,35	0,932
Οι ασκήσεις προσφέρονται για ομαδοσυνεργατική εργασία	2,88	0,972

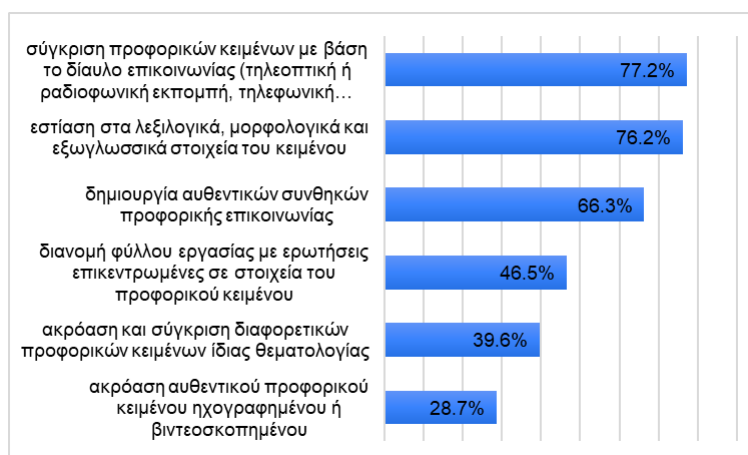
Το πλήθος των ασκήσεων προφορικού λόγου είναι ανάλογο με αυτό των ασκήσεων γραπτού λόγου	2,33	0,960
Η θεματολογία των ασκήσεων είναι μέσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών	2,56	0,877
Οι ασκήσεις αποσκοπούν στην ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών	2,63	0,913

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στις πρακτικές διδασκαλίας των δεξιοτήτων ΠΛ. Ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΠΛ (Πίνακας 3) από την έρευνα παρατηρείται ότι οι κυριότερες στρατηγικές που ακολουθούνται είναι η εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις για να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 3,27; Τ.Α. = 1,113), η επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων του λεξιλογίου (Μ.Ο. = 3,90; Τ.Α. = 0,911) καθώς και της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ (Μ.Ο. = 3,81; Τ.Α. = 0,967) και η επισήμανση της σημασίας των εξωγλωσσικών στοιχείων για την κατανόηση του ΠΛ (Μ.Ο. = 3,87; Τ.Α. = 1,106). Άλλες στρατηγικές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό είναι οι οδηγίες και το φύλλο εργασίας κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,71; Τ.Α. = 1,071), η χρήση βιντεοσκοπημένου ή ηχογραφημένου αυθεντικού ΠΛ για τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,24; Τ.Α. = 1,106), τα project κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,70; Τ.Α. = 1,308) και οι οδηγίες διδασκαλίας στα ΑΠΣ (Μ.Ο. = 2,72; Τ.Α. = 0,950).

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία για τη διδασκαλία της κατανόησης προφορικού λόγου

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δίνω οδηγίες ακρόασης και φύλλο εργασίας κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,71	1,071
Χρησιμοποιώ βιντεοσκοπημένο ή ηχογραφημένο αυθεντικό προφορικό λόγο για τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,24	1,106
Εμπλέκω τους μαθητές σε αυθεντικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις για να καλλιεργήσω την ΚΠΛ	3,27	1,113
Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες του λεξιλογίου του ΠΛ	3,90	0,911
Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ	3,81	0,967
Επισημαίνω στους μαθητές τη σημασία των εξωγλωσσικών στοιχείων για την ΚΠΛ	3,87	1,016
Αξιοποιώ την μέθοδο project κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,70	1,308
Οι οδηγίες διδασκαλίας στα Αναλυτικά Προγράμματα με διευκολύνουν κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,72	0,950

Παρατηρείται ότι οι κυριότερες στρατηγικές των συμμετεχόντων είναι η σύγκριση προφορικών κειμένων με βάση τον διάλογο επικοινωνίας (77,2%), η εστίαση στα λεξιλογικά, μορφολογικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του κειμένου (76,2%) και η δημιουργία αυθεντικών συνθηκών προφορικής επικοινωνίας (66,3%). Οι λιγότερο συχνές στρατηγικές είναι η διανομή φύλλου εργασίας με ερωτήσεις για στοιχεία του προφορικού κειμένου (46,5%), η ακρόαση και σύγκριση διαφορετικών προφορικών κειμένων ίδιας θεματολογίας (39,6%) και η ακρόαση αυθεντικού προφορικού κειμένου ηχογραφημένου ή βιντεοσκοπημένου (28,7%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Στρατηγικές διδασκαλίας ΚΠΛ

Σχετικά με τη διδασκαλία της ΠΠΛ (Πίνακας 4), παρατηρείται πως οι στρατηγικές με τις οποίες οι φιλόλογοι συμφωνούν αρκετά είναι η ανάθεση προφορικών παρουσιάσεων στους μαθητές (Μ.Ο. = 3,83; Τ.Α. = 1,001), οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να ξεπεράσουν τη συστολή τους (Μ.Ο. = 3,85; Τ.Α. = 0,994), η επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ κατά την παραγωγή του (Μ.Ο. = 3,65; Τ.Α. = 0,953). Επίσης, αρκετά συμφωνούν με την επιμονή στη σημασία των εξω-/παραγλωσσικών στοιχείων (Μ.Ο. = 3,65; Τ.Α. = 0,953) και στη στρατηγική του παιχνιδιού ρόλων (Μ.Ο. = 3,29; Τ.Α. = 1,061). Τέλος, σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν με τη χρήση project (Μ.Ο. = 2,47; Τ.Α. = 1,110), τις οδηγίες στα ΠΣ (Μ.Ο. = 2,65; Τ.Α. = 0,877) και καθόλου ως λίγο με την ηχογράφηση του παραγόμενου λόγου των μαθητών με στόχο τη μετέπειτα μελέτη του (Μ.Ο. = 1,52; Τ.Α. = 0,923).

Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία για τη διδασκαλία της παραγωγής προφορικού λόγου

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Χρησιμοποιώ τη μέθοδο project κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	2,47	1,110
Ακολουθώ τη στρατηγική του παιχνιδιού ρόλων κατά τη διδασκαλία ΠΠΛ	3,29	1,061
Ηχογραφώ τον παραγόμενο λόγο των μαθητών ώστε να τον μελετήσουμε στη συνέχεια	1,52	0,923

Επιμένω στη σημασία των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	3,45	1,044
Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ κατά την παραγωγή του	3,65	0,953
Αναθέτω στους μαθητές προφορικές παρουσιάσεις	3,83	1,001
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να ξεπεράσουν τη συστολή τους να μιλούν ενώπιον κοινού	3,85	0,994
Οι οδηγίες που περιέχονται στα Αναλυτικά προγράμματα με διευκολύνουν κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	2,65	0,877

Παράλληλα, οι κυριότερες στρατηγικές που ακολουθούνται στη διδασκαλία της ΠΠΛ είναι η διατύπωση απόψεων για διάφορα θέματα με αφορμή εικόνες κλπ. από το κοινωνικό τους περιβάλλον (80,2%), η προφορική παρουσίαση αποτελεσμάτων ομαδικής ή ατομικής εργασίας (69,3%), η δραματοποίηση (66,3%), η προφορική αφήγηση βιωμένου γεγονότος και η παρουσίαση βιβλίου ή ταινίας (61,4%). Η στρατηγική που έλαβε τις λιγότερες προτιμήσεις είναι ο σχολιασμός βιντεοσκοπημένου ΠΛ που παρήχθη από τους μαθητές (9,9%) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Στρατηγικές ΠΠΛ

Οι συσχετίσεις των απαντήσεων με το προφίλ των ερωτωμένων έδωσαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Ο παράγοντας **φύλο** δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς μεταξύ των διαφορετικών φύλων δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ($F = 0,327$; $p = 0,744$), της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ($F = 1,943$; $p = 0,055$), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ($F = 0,740$; $p = 0,461$) και του ΠΠΛ ($F = 0,367$; $P = 0,714$ (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για προς εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς το φύλο

Μεταβλητές	Ανδρας		Γυναίκα		t (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,28	0,41	3,31	0,41	0,327 (0,744)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ	2,94	0,70	2,61	0,68	1,943 (0,055)
Η διδασκαλία της ΚΠΛ	3,26	0,75	3,13	0,76	0,740 (0,461)
Η διδασκαλία της ΠΠΛ	3,14	0,69	3,08	0,66	0,367 (0,714)

Επίσης, ο παράγοντας **ηλικία** δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 6) καθώς μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών τους δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ($F = 0,554$; $p = 0,646$), της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ($F = 0,122$; $p = 0,947$), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ($F = 0,508$; $p = 0,678$) και της διδασκαλίας της ΠΠΛ ($F = 0,365$; $p = 0,778$).

Πίνακας 6: Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	<30 ετών		31-40 ετών		41-50 ετών		>50 ετών		F (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,00	0,67	3,29	0,45	3,31	0,43	3,31	0,41	0,554 (0,646)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ	2,47	0,84	2,64	0,97	2,68	0,69	2,70	0,61	0,122 (0,947)
Η διδασκαλία της ΚΠΛ	3,13	0,22	3,28	0,72	3,04	0,83	3,22	0,71	0,508 (0,678)
Η διδασκαλία της ΠΠΛ	2,92	0,41	3,11	0,71	3,16	0,74	3,02	0,60	0,365 (0,778)

Ο παράγοντας **σπουδές** δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συμπεραίνουμε πως, ως προς τις σπουδές τους, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ($F = 1,455$; $p = 0,232$), της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ($F = 0,624$; $p = 0,601$), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ($F = 0,071$; $p = 0,975$) και της διδασκαλίας της ΠΠΛ ($F = 0,282$; $p = 0,839$) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς τις σπουδές

Μεταβλητές	Βασικό Πτυχίο		Δεύτερο πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		F (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,22	0,40	3,50	0,26	3,37	0,44	3,38	0,37	1,455 (0,232)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΑ	2,76	0,72	2,80	0,57	2,57	0,72	2,57	0,39	0,624 (0,601)
Η διδασκαλία της ΚΠΑ	3,15	0,82	3,28	0,75	3,13	0,62	3,23	1,04	0,071 (0,975)
Η διδασκαλία της ΠΠΑ	3,07	0,68	3,31	0,56	3,06	0,60	3,23	1,01	0,282 (0,839)

Τέλος, βάσει των αποτελεσμάτων (Πίνακας 8), ο παράγοντας **εμπειρία** δε διαφοροποιεί όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συμπεραίνουμε πως, ως προς την εμπειρία τους, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ($F = 2,976$; $p = 0,056$), της διδασκαλίας της ΚΠΑ ($F = 0,355$; $p = 0,702$) και της ΠΠΑ ($F = 0,280$; $p = 0,757$). Από την άλλη, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΑ και ΠΠΑ ($F = 3,317$; $p = 0,040$). Ειδικότερα, οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα με έτη διδασκαλίας 5 έως 10 έτη (Μ.Ο. = 2,96; Τ.Α. = 0,80) και άνω των 10 ετών (Μ.Ο. = 2,67; Τ.Α. = 0,70) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών ΚΠΑ και ΠΠΑ σε σχέση με τους φιλόλογους με έτη διδασκαλίας έως 5 έτη (Μ.Ο. = 2,37; Τ.Α. = 0,81).

Πίνακας 8: Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς την εμπειρία

Μεταβλητές	<5 έτη		5-10 έτη		>10 έτη		F (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,17	0,48	3,17	0,43	3,37	0,37	2,976 (0,056)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΑ	2,37	0,81	2,96	0,80	2,67	0,70	3,317 (0,040)
Η διδασκαλία της ΚΠΑ	3,01	0,79	3,14	0,73	3,19	0,76	0,355 (0,702)
Η διδασκαλία της ΠΠΑ	2,98	0,57	3,15	0,66	3,09	0,70	0,280 (0,757)

2.5 Συμπεράσματα

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Οι ερωτηθέντες φαίνεται να συμμερίζονται την άποψη που εκφράζεται και στα ΝΠΣ για την ισότιμη διδασκαλία των δεξιοτήτων ΠΛ και ΓΛ χωρίς, μάλιστα, να θεωρούν ότι το γεγονός πως οι εξετάσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι γραπτές πρέπει να αποτελέσει τροχοπέδη για την ισότιμη διδασκαλία του ΠΛ. Η άποψη αυτή που εκφράστηκε από την πλειονότητα των ερωτηθέντων έρχεται σε αντίθεση με τη γενική ομολογία, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, πως το ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργεί εξ ίσου τις γλωσσικές δεξιότητες του ΠΛ, ακριβώς επειδή είναι προσανατολισμένο σε γραπτές εξετάσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμφωνούν με την ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης των δύο μορφών λόγου σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά να θεωρούν ότι υπάρχει δυσκολία στη διδακτική εφαρμογή.

Ως προς τη σημασία των γλωσσικών δεξιοτήτων του ΠΛ, διακρίνουμε μια υπεροχή στη σημασία της ΠΠΛ έναντι της ΚΠΛ, παρότι οι δεξιότητες αυτές είναι αλληλένδετες. Οι ερωτηθέντες συμμερίζονται την άποψη πως η καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλλιεργεί τον ΠΛ των μαθητών μέχρι ένα επίπεδο που δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτηθέντες. Οι απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα της έρευνας του Π.Ι. (2010), για τη μη επαρκή κατάκτηση της γλώσσας από το δημοτικό. Φαίνεται, επομένως, πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί πως πρέπει η υποχρεωτική εκπαίδευση να δώσει βάρος στον ΠΛ. Την υπεροχή, όμως, της χρησιμότητας των προφορικών δεξιοτήτων έναντι των γραπτών δε φαίνεται να συμμερίζονται οι ερωτηθέντες, καθώς στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το καθόλου έως το πάρα πολύ. Αυτή η διάσταση των απόψεων αντικατοπτρίζει τη δυσκολία του ελληνικού σχολείου να απαγκιστρωθεί από την “*τυραννία του γραπτού λόγου*” (Saussure & Baskin, 2011). Να σημειώσουμε, σ’ αυτό το σημείο, πως η παρούσα έρευνα δεν έδειξε συσχέτιση των απόψεων για τη διδασκαλία του ΠΛ με τη διδακτική εμπειρία ή τις σπουδές.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το εν λόγω ερώτημα εστίαζε στην επάρκεια και την καταλληλότητα των ασκήσεων ΚΠΛ και ΠΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Οι ερωτηθέντες φιλόλογοι θεωρούν ότι οι ασκήσεις δεν προσφέρονται ιδιαίτερα για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών και, συνακόλουθα, με βάση τις δηλώσεις τους, θεωρούν ότι είναι μέτρια η συνεισφορά τους στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις αυτές συνάδουν και με προγενέστερες έρευνες για τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (ενδεικτικά Χανλίδου, 2008). Ως επιβεβαίωση της παραπάνω διαπίστωσης έρχεται και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι προτεινόμενες ασκήσεις σχετίζονται σε μέτριο βαθμό με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους και ανταποκρίνονται μέτρια στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι απαντήσεις

των εκπαιδευτικών έρχονται να επιβεβαιώσουν και την αντίφαση που εντοπίζουν οι Ηλιοπούλου και Ζάγκα (2021) ότι, ακόμα κι αν οι ερωτήσεις σκοπεύουν στην ΚΠΛ και ΠΠΛ, έχουν ως αφορμή τους ένα γραπτό κείμενο κι όχι αυθεντικό ΠΛ. Οι ερωτηθέντες παρατηρούν και διάσταση ανάμεσα στο πλήθος των ασκήσεων ΠΛ και ΓΛ υποστηρίζοντας ότι αυτές του ΓΛ υπερτερούν. Επίσης, πιστεύουν πως οι ασκήσεις προωθούν την ομαδοσυνεργατικότητα και την ανάπτυξη διαλόγου σε μέτριο βαθμό.

Επιχειρώντας να εξαγάγουμε ένα γενικό συμπέρασμα μπορούμε να πούμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν την αίσθηση που δημιουργείται στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι τα εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου κάνουν μια προσπάθεια να δώσουν στον ΠΛ τη θέση που του αξίζει στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας χωρίς όμως να το επιτυγχάνουν ιδιαίτερα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει γενικά με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (Μιχάλης, 2015; Μπακογιάννης, 2014; Χανλίδου, 2008).

Ερευνώντας τις συσχετίσεις των απαντήσεων με το προφίλ των ερωτωμένων παρατηρήσαμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια και καταλληλότητα των ασκήσεων ΠΛ στα σχολικά εγχειρίδια διαφοροποιείται ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία. Οι φιλόλογοι με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία αντιμετωπίζουν με περισσότερη επιείκεια τα εγχειρίδια από αυτούς με εμπειρία λιγότερη των 5 ετών. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός πως οι φιλόλογοι που εργάζονται αρκετά χρόνια έχουν αναπτύξει μια σχέση συνήθειας με τα εγχειρίδια, προσαρμόζουν τις ασκήσεις στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους τους, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται ευκολότερα τις ανακύπτουσες δυσκολίες. Επιπλέον, οι φιλόλογοι με μικρότερη εργασιακή εμπειρία που, πιθανόν, ολοκλήρωσαν πιο πρόσφατα τις σπουδές τους διδάχτηκαν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας κατά την περίοδο ήδη των σπουδών τους και, ίσως, έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τα σχολικά εγχειρίδια.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με τις επιλογές των φιλόλογων σχετικά με τη διδασκαλία του ΠΛ, το πρώτο που διαφαίνεται είναι τα χαμηλά ποσοστά χρήσης βιντεοσκοπημένου ή ηχογραφημένου ΠΛ προκειμένου να διδαχθεί η ΚΠΛ. Το αποτέλεσμα συνάδει με τη διαπίστωση του Μπακογιάννη (2014) ότι η χρήση τεχνικών μέσων σπανίζει στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, παρότι προτείνεται έντονα από το ΑΠΣ και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (2014). Η χρήση αυθεντικών ή προσομοιωμένων επικοινωνιακών καταστάσεων φαίνεται να είναι συνήθης τακτική των εκπαιδευτικών, ενώ οι απόψεις σχετικά με τη χρήση της μεθόδου project δείχνουν ότι, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και μάλιστα στα γλωσσικά μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πεπεισμένοι για το πώς η μέθοδος μπορεί να προαγάγει την ΚΠΛ.

Σχετικά με τις οδηγίες που περιέχονται στο ΝΠΣ όσον αφορά στην ΚΠΛ οι ερωτηθέντες δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ δε φαίνεται να προσπαθούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες, οι οποίες επιμένουν στη χρήση αυθεντικών προφορικών κειμένων με τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Η έλλειψη ικανοποίησης μπορεί, βέβαια, να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο δε συνοδεύεται από ηχητικό υλικό προς χρήση στη

διδασκαλία, κάτι που συμβαίνει εδώ και χρόνια στη διδασκαλία της Γ2. Σύμφωνα με τις οδηγίες είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να βρει και να χρησιμοποιήσει ηχητικό υλικό δικής του επιλογής ή να ζητήσει από τους μαθητές να προτείνουν δικό τους.

Ανάλογες με τις προτιμήσεις που επέδειξαν οι ερωτώμενοι στα πρώτα ερωτήματα ήταν και οι επιλογές τους ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν. Οι περισσότεροι τονίζουν ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν συνθήκες αυθεντικής προφορικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη και να επισημάνουν στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες των γραμματικοσυντακτικών δομών του ΠΛ καθώς και των εξωγλωσσικών στοιχείων που τον συνοδεύουν. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δεν έδειξαν να επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών ή τη διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων. Το εύρημα αυτό δεν ήταν αναμενόμενο, καθώς η κατοχή τίτλων σπουδών ανώτερων του βασικού πτυχίου δημιουργούσε την προσδοκία διαφοροποίησης των υιοθετούμενων πρακτικών κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ. Ικανό ποσοστό των ερωτωμένων κατέχει μεταπτυχιακό και ορισμένοι διδακτορικό, χωρίς να γνωρίζουμε όμως πάνω σε ποια επιστημονικά πεδία. Εύλογα θα αναμέναμε διαφοροποίηση, αν οι ερωτώμενοι κατείχαν μεταπτυχιακούς τίτλους στη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε να εξετάσουμε κατά πόσο κάτι τέτοιο επηρεάζει τη διδασκαλία.

Σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας ΠΠΛ δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις σε συσχέτιση με το προφίλ του δείγματος. Οι προφορικές παρουσιάσεις παρουσιάζονται ως μια συνήθης πρακτική, προκειμένου να παραγάγουν οι μαθητές ΠΛ, στον οποίο οι διδάσκοντες επισημαίνουν ιδιαίτερα τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, ύφους και γραμματικοσυντακτικών δομών που προσιδιάζουν στον ΠΛ. Ως πιο δημοφιλής πρακτική διδασκαλίας της ΠΠΛ καταγράφηκε η διατύπωση απόψεων για διάφορα θέματα, η συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις καθώς και η παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Και οι τρεις αυτές δημοφιλείς επιλογές συνάδουν με την απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδιαφέρονται να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλούν ενώπιον κοινού.

Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση σχετικά με την αντιμετώπιση των δεξιοτήτων του ΠΛ από τους εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο και να δώσει μια περιορισμένης κλίμακας εικόνα για τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησής τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο βρίσκονταν ήδη από το Νοέμβριο του 2020 σε διαδικασία εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που εύλογα επηρέασε τις συνήθεις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επομένως, οι απαντήσεις τους δεν ήταν αποτέλεσμα άμεσης εμπειρίας, όπως αρχικά επιθυμούσαμε. Επιπλέον, αν εξαιρέσουμε τους διδάσκοντες στην Α΄ Γυμνασίου, όπου ο ΠΛ διδάσκεται αναλυτικά πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου, υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί των άλλων τάξεων να μην έχουν ασχοληθεί ενδελεχώς με όσα αναφέρονται στα ΝΠΣ για τον τρόπο διδασκαλίας των δεξιοτήτων του ΠΛ. Σε κάθε περίπτωση, η αξιοπιστία των απαντήσεων στο

συγκεκριμένο ερώτημα προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει ενδελεχώς τα προβλεπόμενα από τα ΝΠΣ. Τέλος, πιθανός είναι ένας βαθμός προσποίησης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης των δεξιοτήτων του ΠΛ. Ο ιδανικός τρόπος λήψης αξιόπιστων απαντήσεων σε αυτά τα ερωτήματα θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει την παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης δια ζώσης, κάτι που δε συνάδει με τη μεθοδολογία και τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας. Άλλωστε, θα ήταν αδύνατον λόγω covid. Καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένας βαθμός συνέπειας με την ένταξη στο ερωτηματολόγιο ερωτημάτων παρόμοιου περιεχομένου με διαφορετική διατύπωση και τη διαπίστωση εν τέλει ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη πιστεύουμε κάποια έρευνα που θα ασχολείται με το ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στον ΠΛ σε σύγκριση με τον ΓΛ ή θα ερευνά τα τυχόν εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δώσουν στον ΠΛ τη βαρύτητα που του αναλογεί κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Επίσης, μια βιβλιογραφική έρευνα για τα εκπαιδευτικά σενάρια με αντικείμενο τη διδασκαλία της ΚΠΑ ή της ΠΠΑ θα έδινε περισσότερα στοιχεία για τη βαρύτητα που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στις γλωσσικές δεξιότητες του ΠΛ. Πιστεύουμε πως οι αλλαγές στη διδασκαλία της γλώσσας δε συνοδεύτηκαν από την ανάλογη μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδασκαλία και τη αξιολόγηση του ΠΛ. Θα ήταν ενδιαφέρον, λοιπόν, να ερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις που θα επέρχονταν στη διδασκαλία και αξιολόγηση των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων μετά από ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η δημιουργία και θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης της ΚΠΑ και ΠΠΑ, είναι κάτι που πρέπει να συμπληρώσει άμεσα τη διδακτική πρακτική, ώστε να αποδώσει στον ΠΛ τη θέση που του αναλογεί στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά της 30ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 2-3 Μαΐου 2009 (112-122). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: academia.edu
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Β. & Λεουτσάκος, Σ., (2017). Διδάσκοντας Γλώσσα στο Γεωργιάδου Α. και Δεμερτζή Β. (επιμ.) *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγγλέζου, Φ. (2017). Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού. Στο Μ. Πολυχρονόπουλος και Β. Γκρίτζιος (επίμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα*

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Κορινθίας τόμος 4 (21-30).
Ανακτήθηκε 25-11-20, από <https://www.rhetoricinstitute.edu.gr>

- Ζάγκα, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2015). «Αναζητώντας κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής προφορικού λόγου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου». Στο Γ. Παπαναστασίου, Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 35*. Πρακτικά της 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (2015). Θεσσαλονίκη, 228-240. doi.org/10.26262/istal.v21i0.5274
- Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανιωτάκη, Μ. (2021). (Υπό δημοσίευση). Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Τζημαγιώργη, Σ. (2020). Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης. *International Journal of Educational Innovation* 6(2), 41-52. https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_218_E3omhHXL52.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 25-11-20, από <https://www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/education/trainners.pdf>
- Μιχάλης, Α. (2015). Γραμματική του προφορικού κειμένου: η terra incognita της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαναστασίου, Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 35*. Πρακτικά της 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (2015). Θεσσαλονίκη, 228-240. Ανακτήθηκε 25-11-20, από http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=992&Itemid=360&lang=el
- Μουσένα, Ε. & Ζέρβα, Μ. (2011). Η άνοδος της προφορικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7 - 9 Μαΐου 2010. Αθήνα. Ανακτήθηκε 25-11-20, από <http://hdl.handle.net/11400/9681>
- Μπακογιάννης, Α. (2014). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο: προβλήματα και προτάσεις. Στο Δ. Γούτσος (επιμ.) *Ο προφορικός λόγος στα ελληνικά*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων» Γλώσσα - Λογοτεχνία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (αναθεωρημένη έκδοση). Νέο σχολείο, Αθήνα, 2014. Ανακτήθηκε 20-06-21 από: <http://repository.edulll.gr/1840>
- Πανηγυράκη, Α. (2018). *Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου στα εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2 στο Μέσο Επίπεδο Γλωσσομάθειας. Μια συγκριτική αποτίμηση*. (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Σπανός, Α. & Μιχάλης, Α. (2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη Νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στα πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές συγκριτικές προσεγγίσεις*, 28-29 Ιουνίου. Πάτρα. Ανακτήθηκε 20-12-2020, από: <https://eriane-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>
- Χανλίδου Θ. (2008). *Ο προφορικός λόγος στα διδακτικά εγχειρίδια Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου και Έκφραση- Έκθεση του Λυκείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Ξενόγλωσση

- De Saussure, F. & Baskin, W. (2011). *Course in General Linguistics: Translated by Wade Baskin*. (Meisel P. & Saussy H., Eds.). New York: Columbia University Press doi:10.7312/saus15726
- Florez, M. A. C. (1999). *Improving adult English language learners' Speaking skill*. ERIC Digests. Ανακτήθηκε 20-12-20, από <https://eric.ed.gov/?id=ED435204>
- Halliday, M.A.K. (2007). *Language and education* (Webster J., ed.). London: Continuum.
- Mercer, N., Warwick, P., Ahmed, A., (2016). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and instruction* 48, 51-60.
- Oxford, R., (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle publishers.

Διαδικτυογραφία

- Lukanus, A., (2017). *Communication skills are important for students*. Ανακτήθηκε 21-12-21, από <https://collegepuzzle.stanford.edu/oral-communication-skills-are-important-for-students/>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2014, Απρίλιος, 4). Αγωγή προφορικού λόγου. Το Βήμα. Ανακτήθηκε 10-11-20, από: <https://www.tovima.gr/2014/04/12/opinions/agwgi-proforikoy-logoy/>
- Mortimer, P. (2000). Does educational research matter? *British educational research journal* 26 (1) 5-24 DOI:10.1080/014119200109480
- Π.Ι. (2010). *Έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού*. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>

Συγκριτική Ανάλυση Δια Ζώσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Comparative Analysis of Classroom Based and Distance Education

Παναγιώτης Λιόντος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Μηχανολόγος Μηχανικός, Σπουδαστής MBA, liontosp13@gmail.com

Λουΐζα Ανδρέου, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πτυχιούχος Ψυχολόγος (BA), Σύμβουλος Παιδιών και Νέων (MA), Σύμβουλος Εισοχής και Καριέρας, Σπουδάστρια MBA, louiza.antreou@gmail.com

Panagiotis Lontos, Teacher in Technical Mechanical Engineering (BSc), European University Cyprus - MBA Student, liontosp13@gmail.com

Louiza Andreou, Psychologist (BA), Youth Counsellor (MA), Admissions & Career Advisor, European University Cyprus - MBA Student, louiza.antreou@gmail.com

Abstract: The present study is a comparative analysis of Classroom Based and Distance Education. In particular, it focuses on the factors that contribute to the removal of obstacles that we encounter mainly in DE, in the light of the perceptions of students and teachers. Assumption and formulation of hypotheses were performed in order to determine the effect and statistical significance of the property of our sample (teachers – students) on the variables. The quantitative and descriptive approach was selected, by submitting an electronic questionnaire to 109 participants, students and teachers, evaluating their experience with compulsory distance education due to the Covid-19 pandemic. The analysis of the results highlighted the prominent role of the teacher and the educational material in the DE, as the lack of support for students can create obstacles in achieving the learning outcomes. The majority of our sample ranks Classroom Based Education as better compared to DE, due to direct contact, better control, planning and teacher-student interaction. Finally, in accordance with the existing literature, the factors that are an obstacle to learning but also that contribute to the removal of these obstacles, are related both to the students themselves and to the educational process itself and the tools provided.

Keywords: Distance Education (DE), Classroom Based Education, obstacles, Covid-19, Emergency Distance Learning.

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συγκριτική ανάλυση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων που συναντάμε κυρίως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων φοιτητών και εκπαιδευτικών. Διενεργήθηκε έλεγχος και διατύπωση υποθέσεων ώστε, να διαπιστωθεί η επίδραση και η στατιστική σημαντικότητα της ιδιότητας του δείγματός μας (εκπαιδευτικοί – φοιτητές) στις μεταβλητές. Επιλέχθηκε η ποσοτική και περιγραφική προσέγγιση, με κοινοποίηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε 109 συμμετέχοντες, φοιτητές και εκπαιδευτικούς, αξιολογώντας την εμπειρία τους με την

υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας Covid-19. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχτηκε ο εξέχων ρόλος του διδάσκοντα και του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ, καθώς η έλλειψη υποστήριξης προς τους φοιτητές μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία του δείγματος κατατάσσει ως καλύτερη την δια ζώσης εκπαίδευση σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως, λόγω της άμεσης επαφής, καλύτερου ελέγχου και προγραμματισμού αλλά και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην μάθηση αλλά και που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων αυτών, σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους φοιτητές, όσο και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τα παρεχόμενα εργαλεία.

Λέξεις Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ), Δια ζώσης εκπαίδευση, εμπόδια, Covid-19, υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Ζούμε στην εποχή του ηλεκτρονικού επιχειρείν, του εύκαιρου και εύκολου, για να συνάδει με τους γρήγορους ρυθμούς της ζωής μας. Έτσι, άκμασε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα λόγω της πανδημίας Covid-19 και του υποχρεωτικού εγκλεισμού (Lockdown) άρχισε να ανθεί και η υποχρεωτική τηλεεκπαίδευση και τηλεργασία. Πόσο όμως προσιτή είναι στους φοιτητές και εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη συμβατική;

Μέσα από τη μελέτη αυτή, στόχος μας ήταν να συλλέξουμε και να διερευνήσουμε απόψεις και στάσεις τόσο των φοιτητών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου όσο και εκπαιδευτικών αλλά και ακαδημαϊκών που βιώσαν τις δύο μορφές συμβατικής και αντί - συμβατικής μάθησης (υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης και μη) και να ανακαλύψουμε ποια είναι η καλύτερη δυνατή και να προτείνουμε λοιπές βελτιώσεις που θα μπορούσαν να την εξιδανικεύσουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης του δείγματος από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη συμβατική, ως προς την εμπειρία, τον τρόπο διδασκαλίας, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, τους ρόλους και τις μεθοδολογίες, την οργάνωση, τα κίνητρα μάθησης, τα εργαλεία μαθήματος αλλά και τις δυσκολίες που πιθανόν να προκύπτουν από την έλλειψη προσωπικής επαφής μαθητών-διδασκόντων. Τα συμπεράσματα της ποσοτικής, αυτής, περιγραφικής έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα ως προς την καλύτερη οργάνωση των εξ αποστάσεως μαθημάτων για να γίνει πιο επικοινωνιακή η μάθηση αλλά και πιο αρεστή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι της δια ζώσης.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Μπορεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελεί πλέον αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της εποχής και αναγκαιότητα λόγω της πανδημίας και των αλληπάλληλων περιοριστικών μέτρων, όμως δεν παύει να διαφέρει σε υπόσταση από την δια ζώσης εκπαίδευση. Εκκινώντας από

τον Vygotsky (1978) και τη θεωρία του για τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, αναδεικνύεται η κοινωνική υπόσταση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η γνωστική ανάπτυξη θεωρείται αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες ή με ικανούς συνομηλίκους, οι οποίοι παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο καθοδήγησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του παιδιού.

Ο Carl Rogers, υπέρμαχος της προσωποκεντρικής θεωρίας, υποστηρίζει ότι «ο άνθρωπος διαθέτει από μόνος του την ικανότητα για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, γιατί είναι ον λογικό, κοινωνικό, προοδευτικό και ρεαλιστικό» (Μαλικιώση –Λοίζου, 1993, σ.141). Επιπρόσθετα, θεωρεί ότι η βαρύτητα στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να δοθεί στην ενεργητική μάθηση, που προάγει την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, στην οποία κυριαρχεί ο μονόλογος του διδάσκοντος που γνωρίζει, ενώ ο διδασκόμενος παραμένει παθητικός αποδέκτης (Σπυροπούλου, 2019). Επομένως, εδώ παρατηρούμε τη σημασία όχι μόνο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το ρόλο του διδασκάλου αλλά και την αυτονομία του ίδιου του ατόμου και τα κίνητρά του για μάθηση. Σύμφωνα με τον Γκιάστα (2006), ο τομέας της εκπαίδευσης έχει επηρεαστεί από τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και ενσωμάτωση του κυβερνοχώρου στη ζωή και την επικοινωνία γενικότερα των ανθρώπων και η εξ αποστάσεως τηλεεκπαίδευση έρχεται να καλύψει αυτό «το κενό» ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο μεγαλώνει λόγω της απουσίας άμεσης επαφής τόσο μεταξύ των προαναφερόμενων αλλά και μεταξύ των ομάδων των φοιτητών, με αποτέλεσμα τη μείωση του ενδιαφέροντος του φοιτητή για το μάθημα.

Στο σημείο αυτό, έρχεται να προστεθεί ο ρόλος της αυτονομίας στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η μελέτη των Παναγιωτοπούλου και Μανούσου (2020) σε μεταπτυχιακούς και προπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ, η οποία επιβεβαιώνει τόσο το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διδάσκοντας στην ΕξΑΕ αλλά και το γεγονός ότι η έλλειψη υποστήριξης των φοιτητών (ελλιπής, μη συχνή επικοινωνία, ασάφεια οδηγιών και σχολίων στις εργασίες) δυσχεραίνει την πραγμάτωση της αυτονομίας τους. Μάλιστα, βρέθηκε ότι ο διδάσκων έχει τη δύναμη να συμβάλει θετικά στην πραγμάτωσή της, μέσω της καθοδήγησης και εμπύχωσης των φοιτητών. Από την άλλη, συμπεραίνουν ότι σημαντικό ρόλο παίζουν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες των φοιτητών. Επομένως, τα εμπόδια σχετίζονται τόσο με τα προσωπικά γνωρίσματα όσο και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό εύρημα αποτελεί επίσης πως το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται εμποδίζει την αυτονομία των φοιτητών καθώς κρίνεται από τους ίδιους ως ακατάλληλο, ανεπαρκές και παρωχημένο. Επιπλέον, τα αυστηρά χρονικά πλαίσια παράδοσης εργασιών, οι αυξημένες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις των φοιτητών παρουσιάζονται ως εμπόδια στην πραγματοποίηση της αυτονομίας τους. (Ναουμίδη, 2017, Τσιτλακίδου 2011), ενώ η ανάγκη πρόσβασης σε εξειδικευμένο ψηφιακό υλικό κατάλληλο για την ΕξΑΕ κρίθηκε από τους φοιτητές του ΕΑΠ αναγκαία (Παναγιωτοπούλου και Μανούσου, 2020).

Παράλληλα με τα παραπάνω ευρήματα, οι Merisotis & Phipps (1999), αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο που κατέχει ο διδάσκοντας στην ΕξΑΕ ως ειδικός επιστήμονας, ειδικός

παιδαγωγός, καθοδηγητής, μέντορας και εμπνευστής και τονίζουν ότι η τεχνολογία μπορεί να μειώσει τον χρόνο και την απόσταση αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανθρώπινη επαφή χωρίς να χαθεί η ποιότητα. Επιπλέον, προτείνουν και κάποιες καλές πρακτικές για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην ΕξΑΕ όπως: η ενθάρρυνση της επαφής μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών, ανάπτυξη αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών, χρήση τεχνικών ενεργητικής μάθησης, προσφορά άμεσης ανατροφοδότησης, παράταση χρόνου παράδοσης εργασιών, επικοινωνία υψηλών στόχων και σεβασμός στα διαφορετικά ταλέντα και διαφορετικούς τύπους εκμάθησης.

Από την άλλη, η πρόσφατη έρευνα για τις ίδιες τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΕξΑΕ και δια ζώσης εκπαίδευση κατά την περίοδο του Covid-19, από τους Shambour and Abu-Hashem (2021), κατέδειξε ότι η απροσδόκητη στροφή από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διαδικτυακή επηρέασε αρνητικά τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αυτή η «εξάντληση» προκαλείται από την έλλειψη εμπειρίας του διδάσκοντα στην τηλεεκπαίδευση και την έλλειψη κατάλληλων προσανατολισμών και καθοδήγησης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Ως απάντηση στα ευρήματά τους, προτείνουν όπως οι σχολές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτές να προσαρμοστούν θετικά στη διαδικτυακή διδασκαλία, αναπτύσσοντας τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις. Επιπλέον, τμήματα και φορείς θα πρέπει να υποστηρίζουν το διδακτικό προσωπικό με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ακόμη, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να προσπαθήσουν να μειώσουν το χάσμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εξ αποστάσεως εκπαίδευση και παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, ο παράγοντας ηλικία έπαιξε ρόλο στη θετική προδιάθεση ως προς την ΕξΑΕ καθώς νεαρότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πιο δεκτικοί προς αυτήν.

Τον πρωτεύοντα ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διδάσκοντας στην ΕξΑΕ τονίζει μέσα από το άρθρο του και ο Βέτσιος (2020), καθώς όντας διαφορετικό πλαίσιο εκπαίδευσης απαιτεί διαφορετικά χαρακτηριστικά, έργα και δεξιότητες σε σχέση με αυτές που θα πρέπει να κατέχει ένας διδάσκοντας στο συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. «Ο νέος ρόλος σε σχέση με τον συμβατικό, προσανατολίζεται και στοχεύει προς μία αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, μέσα από την ολόπλευρη αξιοποίηση των επιμέρους διεργασιών της ΕξΑΕ, της επικοινωνίας, συμβουλευτικής και υποστήριξης» (Βέτσιος, 2020, σ.292). Σίγουρα ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πολύπλοκος, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Επείγουσας ΕξΑΕ λόγω πανδημίας και αυτή η «μετακίνηση» από παλαιά πρότυπα σε εκμοντερνισμένα, χρειάζεται ένα σύνολο επαγγελματικών δεξιοτήτων ώστε ο παράγοντας απόσταση να μην μετριέται πια γεωγραφικά αλλά παιδαγωγικά. (Παπαδημητρίου, 2014; Moore, 1980). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Ματσούκα, Βαλασίδου και Δαγλιδέλη (2021), εντοπίστηκε ότι οι φοιτητές που είχαν ικανοποιητική επικοινωνία με τους διδάσκοντες τους ήταν λιγότερο επιφυλακτικοί στην εδραίωση της ΕξΑΕ ως τρόπο διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας, εντούτοις την έκριναν περισσότερο κουραστική μέθοδο από την δια ζώσης. Παράλληλα, σε μια άλλη έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο πάλι της πανδημίας (Amir et al, 2020), βρέθηκε ότι οι φοιτητές προτιμούσαν την συμβατική διδασκαλία αντί την εξ αποστάσεως, καθώς στην ΕξΑΕ ήταν

δυσκολότερη η επικοινωνία και η εκπαιδευτική ικανοποίηση. Μόνο 44% προτιμούσαν την ΕξΑΕ έναντι της δια ζώσης, παρόλο που συμφωνούσαν ότι η ΕξΑΕ είχε πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, όμως χρειαζόταν αφιέρωση μεγαλύτερου χρόνου μελέτης και επισκόπησης διδακτικού υλικού.

Ακόμη, σε μια άλλη μελέτη που έγινε στην Πολωνία, βρέθηκε ότι οι φοιτητές προτιμούσαν την δια ζώσης παρά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι Gherhes et al (2021) παρουσίασαν τις θετικές και αρνητικές πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των φοιτητικών αντιλήψεων, καθώς θεώρησαν πως η αποκωδικοποίηση και η κατανόησή τους θα βοηθήσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να δημιουργήσουν στρατηγικές για αποτελεσματικότερη παράδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου στους φοιτητές. Όσον αφορά τις θετικές πτυχές της ΕξΑΕ, η έρευνα έδειξε την εξοικονόμηση χρόνου ως κύριο πλεονέκτημα, την άνεση που προσφέρει η παραμονή στο σπίτι, καθώς και την προσβασιμότητα που παρέχει το διαδικτυακό περιβάλλον. Αυτά τα πλεονεκτήματα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη δημιουργία μαθημάτων που να ταιριάζουν στις ανάγκες ορισμένων κατηγοριών φοιτητών (όσων εργάζονται και αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ή δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να σπουδάσουν σε άλλη πόλη κ.λπ.). Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές θα μπορούν να ολοκληρώσουν τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις με τον δικό τους ρυθμό, εντός όχι τόσο καθορισμένου χρονικού πλαισίου για καλύτερο στοχασμό και κριτική σκέψη. Όσον αφορά τις αρνητικές πτυχές, το κύριο μειονέκτημα της ηλεκτρονικής μάθησης ήταν η έλλειψη αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα η έλλειψη συναναστροφής με τους συνομηλίκους τους. Οι Gherhes et al (2021) υποστηρίζουν μάλιστα την ιδέα ότι η κοινωνικοποίηση είναι βασική για τους φοιτητές τόσο ψυχολογικά όσο και ως προς την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, όπως μέσω ομαδικών εργασιών. Επιπλέον, επισημάνθηκαν τα εξής μειονεκτήματα: τεχνικά θέματα σύνδεσης και η έλλειψη πρακτικών εφαρμογών.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα μας διεξήχθη τον Νοέμβριο με Δεκέμβριο του 2021 με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της Google forms που περιλάμβανε 20 συνολικά ερωτήσεις. Οι 18 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert με 5 επιλογές απάντησης (0=καθόλου, 1=ελάχιστα, 2=μέτρια, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ) και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, καθώς το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από φοιτητές και εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε να γίνει κοινοποίησή του, τουλάχιστον σε δύο άλλους. Η στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε με το IBM SPSS Statistics 23.

Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους όπως η δια ζώσης εκπαίδευση;

2. Θεωρείτε ότι η μη απαίτηση φυσικής παρουσίας και υποχρεωτικής παρακολούθησης βοηθούν στην εκπαίδευση;
3. Θεωρείτε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση;
4. Η έλλειψη προσωπικής επαφής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί πηγή εκδήλωσης συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας;
5. Προτιμάτε την εξ αποστάσεως ή την δια ζώσης εκπαίδευση και γιατί;
6. Ποιες βελτιώσεις θα προτεινάτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να αποδίδετε καλύτερα;

4. Αποτελέσματα

Συνολικά, συλλέξαμε 109 απαντήσεις, όπου τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματός μας παρουσιάζονται στους πίνακες 1,2,3 και 4.

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση

Φύλο	Συχνότητα (N)	(%)
Άνδρας	24	22.0
Γυναίκα	85	78.0
Σύνολο	109	100.0

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2

Ηλικία	Συχνότητα (N)	(%)
18-35	58	53.2
36-50	43	39.4
Άνω των 50	8	7.3
Σύνολο	109	100.0

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα (N)	(%)
Άγαμος	50	45.9
Έγγαμος	59	54.1
Σύνολο	109	100.0

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 4

Ιδιότητα	Συχνότητα (N)	(%)
Εκπαιδευτικός	62	56.9
Προπτυχιακός φοιτητής	14	12.8
Μεταπτυχιακός φοιτητής	33	30.3
Σύνολο	109	100.0

Η έρευνα μας κατέδειξε ότι το 30.3% του δείγματος είναι πολύ ικανοποιημένο από τη συνολική εμπειρία της εξ αποστάσεως σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 5

Συνολική Εμπειρία	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	9	8.3
Ελάχιστα	16	14.7
Μέτρια	34	31.2
Πολύ	33	30.3
Πάρα πολύ	17	15.6
Σύνολο	109	100.0

Αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης ως προς τον τρόπο διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 33% των ατόμων δήλωσαν μέτρια ικανοποιημένοι, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 6

Τρόπος διδασκαλίας	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	11	10.1
Ελάχιστα	17	15.6
Μέτρια	36	33.0
Πολύ	28	25.7
Πάρα πολύ	17	15.6
Σύνολο	109	100.0

Στην ερώτηση για το κατά πόσον επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι στην εξ αποστάσεως όπως και στην δια ζώσης, το 30.3% των ατόμων δήλωσε μέτρια, 22% πολύ, 22.9% ελάχιστα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 7

Διδακτικοί στόχοι	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	15	13.8
Ελάχιστα	25	22.9
Μέτρια	33	30.3
Πολύ	24	22.0
Πάρα πολύ	12	11.0
Σύνολο	109	100.0

Ακολούθως, η μη απαίτηση φυσικής παρουσίας και υποχρεωτικής παρακολούθησης των μαθημάτων δεν βοηθά καθόλου την εκπαίδευση σύμφωνα με το 25.7% των ατόμων ενώ μόνο το 7.3% το θεώρησαν πάρα πολύ βοηθητικό, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 8

Μη φυσική παρουσία & υποχρεωτική παρακολούθηση	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	28	25.7
Ελάχιστα	31	28.4
Μέτρια	27	24.8
Πολύ	15	13.8
Πάρα πολύ	8	7.3
Σύνολο	109	100.0

Για τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης, 31.2% των ερωτηθέντων απάντησε ότι βοηθά μέτρια και πολύ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 9

Διαχείριση διαθέσιμου χρόνου μελέτης	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	12	11.0
Ελάχιστα	15	13.8
Μέτρια	34	31.2
Πολύ	34	31.2
Πάρα πολύ	14	12.8
Σύνολο	109	100.0

Το 30.3% απάντησε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει πολύ μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία σε σύγκριση με τη δια ζώσης, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 10

Εξατομίκευση & αυτονομία	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	18	16.5
Ελάχιστα	18	16.5
Μέτρια	27	24.8
Πολύ	33	30.3
Πάρα πολύ	13	11.9
Σύνολο	109	100.0

Αναφορικά με το αν τα κίνητρα μάθησης είναι μεγαλύτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 28.4% απάντησε ότι δεν υπάρχουν καθόλου κίνητρα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και 29.4% ότι είναι ελάχιστα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 11

Κίνητρα μάθησης	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	31	28.4
Ελάχιστα	32	29.4
Μέτρια	20	18.3
Πολύ	14	12.8
Πάρα πολύ	12	11.0
Σύνολο	109	100.0

Η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι πάρα πολύ καλύτερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απ’ ό,τι στη δια ζώσης από το 9.2% ενώ το 29.4% δήλωσε μέτρια, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 12

Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	20	18.3
Ελάχιστα	26	23.9
Μέτρια	32	29.4
Πολύ	21	19.3
Πάρα πολύ	10	9.2
Σύνολο	109	100.0

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο το 6.4 % δήλωσαν ότι οι ρόλοι και μεθοδολογίες του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ καλύτερες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ οι περισσότεροι απάντησαν ελάχιστα και καθόλου (27.5% και 26.6% αντίστοιχα) , όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 13

Ρόλοι και μεθοδολογίες εκπαιδευτικού	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	30	27.5
Ελάχιστα	29	26.6
Μέτρια	24	22.0
Πολύ	19	17.4
Πάρα πολύ	7	6.4
Σύνολο	109	100.0

Σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία στη συμβατική και μη συμβατική εκπαίδευση, μόλις το 5.5% δήλωσαν πάρα πολύ καλύτερη ενώ το 38.5% δήλωσαν καθόλου, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 14

Μαθησιακή διαδικασία	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	42	38.5
Ελάχιστα	19	17.4
Μέτρια	27	24.8
Πολύ	15	13.8
Πάρα πολύ	6	5.5
Σύνολο	109	100.0

Ακολουθώντας, στο ερώτημα αν η κουλτούρα της δια ζώσης εκπαίδευσης δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευόμενους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 40.4% απάντησε αρκετά ενώ το 23.9% μέτρια, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 15.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 15

Κουλτούρα	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	12	11.0
Ελάχιστα	26	23.9
Μέτρια	23	21.1
Πολύ	44	40.4
Πάρα πολύ	4	3.7
Σύνολο	109	100.0

Η έλλειψη προσωπικής επαφής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί πηγή εκδήλωσης συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας πολύ και μέτρια σύμφωνα με το 28.4%, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 16.

Πίνακας 16: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 16

Έλλειψη προσωπικής επαφής	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	19	17.4
Ελάχιστα	17	15.6
Μέτρια	31	28.4
Πολύ	31	28.4
Πάρα πολύ	11	10.1
Σύνολο	109	100.0

Ακόμη, αναφορικά με τα εργαλεία μαθήματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτά κρίθηκαν ως μέτρια από το 34.9%, πολύ καλύτερα από το 21.1% ενώ 24.8% απάντησαν καθόλου καλύτερα και 16.5% ελάχιστα καλύτερα από αυτά της δια ζώσης, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 17

Εργαλεία μαθήματος	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	27	24.8
Ελάχιστα	18	16.5
Μέτρια	38	34.9
Πολύ	23	21.1
Πάρα πολύ	3	2.8
Σύνολο	109	100.0

Τέλος, πιστεύεται ότι ένα μοντέλο μικτής μάθησης θα βοηθούσε πολύ την εκπαίδευση από το 34.9% των ατόμων, 20.2% πάρα πολύ και 17.4% μέτρια και ελάχιστα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 18.

Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 18

Μοντέλο μικτής μάθησης	Συχνότητα (N)	(%)
Καθόλου	11	10.1
Ελάχιστα	19	17.4
Μέτρια	19	17.4
Πολύ	38	34.9
Πάρα πολύ	22	20.2
Σύνολο	109	100.0

Για την ικανοποίηση από τη συνολική εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον τρόπο διδασκαλίας, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης, την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την εκδήλωση συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας λόγω της έλλειψης προσωπικής επαφής και των εργαλείων μαθήματος είναι μέτρια η επικρατούσα άποψη, όπως παρουσιάζεται στους πίνακες 19 και 20.

Πίνακας 19: Μέση και διάμεσος τιμή

		Συνολική εμπειρία	Τρόπος διδασκαλίας	Διδακτικοί στόχοι	Διαχείριση χρόνου
N	Valid	109	109	109	109
	Missing	0	0	0	0
Mean		2.30	2.21	1.94	2.21
Mode		2	2	2	2 ^a
Std. Deviation		1.151	1.187	1.204	1.171

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Πίνακας 20: Μέση και διάμεσος τιμή

Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων		Έλλειψης προσωπικής επαφής	Εργαλεία μαθήματος
N	Valid	109	109
	Missing	0	0
Mean		1.77	1.61
Mode		2	2 ^a
Std. Deviation		1.222	1.155

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Για τη μη απαίτηση φυσικής παρουσίας και υποχρεωτικής παρακολούθησης, η επικρατούσα άποψη είναι πως βοηθά ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως και τα κίνητρα μάθησης είναι ελάχιστα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 21.

Πίνακας 21: Μέση και διάμεσος τιμή

Μη απαίτηση φυσικής παρουσίας		Κίνητρα
N	Valid	109
	Missing	0
Mean		1.49
Mode		1
Std. Deviation		1.324

Πολύ ικανοποιημένοι είναι από την εξατομίκευση και την αυτονομία που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως πολλές είναι και οι δυσκολίες που δημιουργεί η κουλτούρα της δια ζώσης εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους. Σημαντικό στοιχείο επίσης, είναι η

ανάγκη πλέον για ένα μικτό μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο βρίσκει το δείγμα μας πολύ σύμφωνο, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 22.

Πίνακας 22: Μέση και διάμεσος τιμή

		Εξατομίκευση & αυτονομία	Κουλτούρα	Μικτό μοντέλο
N	Valid	109	109	109
	Missing	0	0	0
Mean		2.05	2.02	2.38
Mode		3	3	3
Std. Deviation		1.272	1.114	1.268

Ελάχιστα έως και καθόλου ικανοποιημένοι είναι στο δείγμα μας από τους ρόλους και τις μεθοδολογίες του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και από την μαθησιακή διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 23.

Πίνακας 23: Μέση και διάμεσος τιμή

		Ρόλοι & μεθοδολογίες	Μαθησιακή διαδικασία
N	Valid	109	109
	Missing	0	0
Mean		1.49	1.30
Mode		0	0
Std. Deviation		1.244	1.266

5. Έλεγχος και διατύπωση υποθέσεων

Στην παρούσα έρευνα θα υπολογίσουμε επίσης, τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των ανεξάρτητων μεταβλητών ξεχωριστά για την κάθε ιδιότητα (εκπαιδευτικός – φοιτητής) ώστε, να δούμε την επίδραση και τη στατιστική της σημαντικότητα.

Βρέθηκαν διαφορές στη μέση τιμή, με τους φοιτητές να έχουν καλύτερη άποψη για την ικανοποίηση από τη συνολική εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη βοήθεια που παρέχει η μη φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την

καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία που παρέχεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα μεγαλύτερα κίνητρα μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τους καλύτερους ρόλους και μεθοδολογίες του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την καλύτερη μαθησιακή διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Διατυπώθηκαν υποθέσεις για να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα. Έστω ότι:

H1: Οι φοιτητές έχουν καλύτερη άποψη για τις ανωτέρω μεταβλητές

H0: Η ιδιότητα (εκπαιδευτικός – φοιτητής) δεν επηρεάζει τις ανωτέρω μεταβλητές

Υλοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να εξεταστεί η επίδραση και η στατιστική σημαντικότητα των ευρημάτων μας,

- Στην ικανοποίηση από τη συνολική εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της ικανοποίησης από τη συνολική εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($t(107)=-1.31, p=0.193>0.05$).
- Στην ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($t(107)=-0.664, p=0.508>0.05$).
- Στην άποψη για τη βοήθεια που παρέχει στην εκπαίδευση η μη φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης για τη βοήθεια που παρέχει η μη φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση ($t(107)=-2.975, p=0.004<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές θεωρούν υψηλότερη τη βοήθεια που παρέχει στην εκπαίδευση η μη φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση.
- Στην άποψη για καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης για καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης ($t(107)=-2.734, p=0.007<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές θεωρούν καλύτερη τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης.
- Στην άποψη για μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης για μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης ($t(107)=-2.139,$

$p=0.035<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές θεωρούν μεγαλύτερη την εξατομίκευση και την αυτονομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης.

- Στην άποψη ότι τα κίνητρα μάθησης είναι μεγαλύτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης ότι τα κίνητρα μάθησης είναι μεγαλύτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης ($t(107)=-2.255$, $p=0.026<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές θεωρούν ότι τα κίνητρα μάθησης είναι μεγαλύτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης.
- Στην άποψη ότι οι ρόλοι και οι μεθοδολογίες του εκπαιδευτικού είναι καλύτερες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης ότι οι ρόλοι και οι μεθοδολογίες του εκπαιδευτικού είναι καλύτερες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($t(107)=-1.911$, $p=0.059>0.05$).
- Στην άποψη ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι καλύτερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ιδιότητας και της άποψης ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι καλύτερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης ($t(107)=-2.970$, $p=0.004<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές θεωρούν ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι καλύτερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τη δια ζώσης.

6. Περιορισμοί

Όπως και σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα, έτσι και στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί. Συγκεκριμένα, ο αριθμός του δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτικός ως προς την πληθυσμιακή κάλυψη Ελλάδος ή Κύπρου. Οι λόγοι είναι ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στην διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η νομοθεσία προστασίας προσωπικών δεδομένων, η οποία δεν μας επέτρεψε να λάβουμε ένα μεγαλύτερο αριθμό δείγματος φοιτητών Πανεπιστημίου. Επιπλέον, από σχόλια που έχουμε λάβει και μετά από προσεκτική επαναξιολόγηση, αντιληφθήκαμε ότι θα έπρεπε να συμπεριλάβουμε και ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση του ερωτώμενου με την τεχνολογία καθώς θεωρείται βαρυσήμαντος παράγοντας ως προς την επίτευξη μαθησιακών στόχων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα ήταν χρήσιμη μια μελλοντική μελέτη πάνω στο κομμάτι αυτό.

7. Συζήτηση - Προτάσεις

Σε μια συγκριτική ανάλυση των δύο μορφών εκπαίδευσης, συμπεραίνουμε ότι η αμφίδρομη επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σπυροπούλου, 2019). Τα πορίσματα της έρευνάς μας, ιδιαίτερα μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Παναγιωτοπούλου και Μανούσου (2020), ότι η έλλειψη καθοδήγησης, η έλλειψη παροχής συγκεκριμένων οδηγιών από τους διδάσκοντες και η ελλιπής, μη συχνή επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και την αίγλη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αναλυτικά, μέσα από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις λάβαμε πολλές και ενδιαφέρουσες οπτικές που μας βοηθούν σε περαιτέρω μελέτη αλλά και βελτιώσεις στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο ερώτημα, κατά πόσον προτιμούν την εξ αποστάσεως ή την δια ζώσης εκπαίδευση και γιατί, 60.5% δήλωσαν ότι προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της αμεσότητας και της κοινωνικής επαφής. Στην τελευταία μας ερώτηση, αναφορικά με το ποιες βελτιώσεις θα προτείνουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να αποδίδουν οι ίδιοι καλύτερα, οι απόψεις ποικίλουν. Οι κυριότερες βελτιώσεις που προτάθηκαν είναι οι εξής: καλύτερος προγραμματισμός διδασκόντων, συχνότερες τηλεδιασκέψεις και διδασκαλία σε μικρές ομάδες, συστηματικός έλεγχος και αξιολόγηση, εβδομαδιαία σεμινάρια και συχνότερη επικοινωνία φοιτητών-καθηγητών, δια-δραστικά εργαλεία, χρήση κάμερας και δέσμευση με παρουσίες, υλικό προσαρμοσμένο στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και ποικιλία ασκήσεων.

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στις απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για τη βοήθεια που παρέχει η μη φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη μεγαλύτερη εξατομίκευση και αυτονομία που παρέχεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα μεγαλύτερα κίνητρα μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την καλύτερη μαθησιακή διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, θεωρούμαι ότι η αντιλήψεις των ανθρώπων που αποτέλεσαν το δείγμα μας έχει επηρεαστεί από το γενικότερο κλίμα της πανδημίας και του εγκλεισμού, εξ ‘ου και η προτίμηση προς την δια ζώσης εκπαίδευση. Από την άλλη, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τα πορίσματα, αν και μικρό το δείγμα, εντούτοις η προτίμηση είναι ξεκάθαρη και θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και σε μελλοντικές μελέτες τις παραπάνω παραμέτρους. Στόχος μας είναι να λάβουμε και να επικοινωνήσουμε την «μεγάλη εικόνα» και να προτρέψουμε για βελτιώσεις στην εξΑΕ ή να προτείνουμε ένα συνδυασμό π.χ. μεικτής μάθησης με ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών-φοιτητών αλλά και ενεργό ρόλο του διδασκάλου, σε υποστηρικτικό και ψυχολογικό πεδίο δράσης απέναντι στους φοιτητές του, ενισχύοντας τα κίνητρα του για μάθηση και εκπαιδευτική πρόοδο. Ένα μοντέλο μεικτής μάθησης αποζητά το μεγαλύτερο μέρος του δειγματικού μας πληθυσμού και έρχεται σε συμφωνία με τη

βιβλιογραφία, ειδικά σε ένα κατάμεστο ακροατήριο, όπου ο ακαδημαϊκός αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των διαφορετικών φοιτητών, η μεικτή μέθοδος «μπορεί να καταστήσει το μαθησιακό περιβάλλον πιο ευέλικτο φέρνοντας μαζί την πρόσωπο με πρόσωπο και την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δυο μεθόδων» (Κύρμα & Μαυροειδής, 2015, σ.33). Επομένως, πέρα από την υποχρεωτική εξΑΕ λόγω της πανδημίας, «οφείλουμε να δούμε την επόμενη μέρα ως προς την υποστήριξη της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της χρηματοδότησης, της θεσμικής αυτοτέλειας των πανεπιστημίων και της έρευνας, καθώς και ως προς την εξασφάλιση του δικαιώματος στη γνώση για όσους φοιτητές και φοιτήτριες προέρχονται από κοινωνικά στρώματα που πλήττονται από τις όποιες οικονομικές μεταβολές». (Αγγελόπουλος, 2020, σ.9).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελόπουλος, Γ. (2020). *Το Πανεπιστήμιο σε Καιρούς Πανδημίας*. Αθήνα: ΕΝΑ Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών. σ.σ. 1- 15.
- Amir, L.R., Tanti, I., Maharani, D.A., Wimardhani, Y.S., Julia. V., Sulijaya, B. & Puspitawati, R. (2020). Student Persective of Classroom and Distance Learning During COVID-19 Pandemic in the Undergraduate Dental Study Program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20:392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Βέτσιος, Ε. (2020). Η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. *I-teacher*, 22, σ.σ.291-301.
- Gherhes, V., Stoian, C.E., F̄arcasiu, M.A.; Stanici, M. (2021). *E-Learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors*. *Sustainability*, 13, 4381. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- Γκιάστας, Γ. (Ιανουάριος - Απρίλιος 2006). Για μια Στρουκτουραλιστική Προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (7). σ.σ. 18-22.
- Κύρμα, Α. & Μαυροειδής, Η. (2015). Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Πανάκεια ή τροχοπέδη για τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση; *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1), σ.σ. 20-37.
- Μαλικιώση –Λοίζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ.141.
- Ματσούκα, Μ., Βαλασίδου, Α. & Δαγδιλέλης, Β. (2021). Η διαδικτυακή μάθηση στην εποχή του Covid-19: Μελέτη περίπτωσης στη Σχολή Μηχανικών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού. *Open Education – The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 17 (1), σ.σ.150-167.
- Merisotis, J.P. and Phipps, R.A. (1999). *What's the difference? Outcomes of Distance vs. Traditional Classroom-Based Learning*. Change, p.p. 12-17.

- Moore, M.G. (1980). Independent study. In R. Boyd and J. Apps, (eds). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 16-31.
- Ναουμίδη, Φ. (2017). *Αυτονομία στη μάθηση και επικοινωνία διδάσκοντος διδασκόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. ΕΑΠ, Θεσσαλονίκη, 2017.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα
- Shambour, M.K.Y. and Abu-Hashem, M.A. (2021). *Analyzing lecturers' perceptions on traditional vs. distanced learning: A conceptual study of emergency transferring to distance learning during COVID-19 pandemic*. Education and Information Technologies <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10719-5>
- Σπυροπούλου, Μ. (2019). «Το κενό ανάμεσά μας» *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η σημασία του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου μέσα από τη ματιά της ψυχανάλυσης*. 10th International Conference in Open & Distance Learning - November 2019, Athens Greece, PROCEEDINGS.
- Τσιτλακίδου, Ε. (2011). *Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση των διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. ΕΑΠ, Πάτρα, 2011.
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ιστορίες για τα παιδιά την εποχή της πανδημίας. Το παράδειγμα της Ιολίνας και του Κορονάκου. Μια βιβλιογραφική και ερευνητική προσέγγιση.

Stories about children during the pandemic. The example of Iolina and Koronakos. A bibliographic and research approach.

Νίκη Δρίτσα, *Εταιρεία Γνωσιακών & Συμπεριφοριστικών Σπουδών, Ψυχολόγος, nikidritsa00@gmail.com*

Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, *Εταιρεία Γνωσιακών & Συμπεριφοριστικών Σπουδών, Ομότιμη Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, kalantzi@psych.uoa.gr*

Ευάγγελος Καραδήμας, *Εταιρεία Γνωσιακών & Συμπεριφοριστικών Σπουδών, Καθηγητής Ψυχολογίας της Υγείας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, karademas@uoc.gr*

Niki Dritsa, *Institute of Cognitive & Behavioral Studies, Psychologist, nikidritsa00@gmail.com*

Anastasia Kalantzi-Azizi, *Institute of Cognitive & Behavioral Studies, Emeritus Professor of Clinical Psychology, University of Athens, kalantzi@psych.uoa.gr*

Evangelos Karademas, *Institute of Cognitive & Behavioral Studies, Professor at Department of Health Psychology, University of Crete, karademas@uoc.gr*

Abstract: Aim: The aim of the present study is to examine the effectiveness of storytelling in enhancing children’s resilience through the psychosocial intervention “Iolina & Koronakos” during a pandemic.

Method: One hundred and fifteen kindergarten and elementary students with an age range between 5-11 years (mean age = 7.59, SD=2.32), 62 boys (53.9%) and 53 girls (46.1%) from the general population of Greece participated at the study. A research questionnaire of 8 items based on five different stories of Iolina and Koronakos examining anxiety/uncertainty, compliance with antivirus guidelines, emotional problem-solving strategies, and levels of optimism was given to participants 2 times over a three-week period (before and after the intervention).

Results: The intervention was found to significantly enhance children’s resilience since after the intervention children demonstrated reduced levels of anxiety/uncertainty ($p<.00025$) and increased levels of compliance with antivirus guidelines ($p<.00025$), emotional problem-solving strategies ($p<.00025$) and optimism ($p<.00025$), respectively.

Conclusions: The present study constitutes a first attempt to promote children’s resilience through storytelling under the focus of cognitive-behavioral therapy in pandemic times, both in Greece and worldwide, thus, cultivating the terrain for further research to be conducted, in order to develop and adopt appropriate interventions specifically designed to successfully address and manage the pandemic crisis in children.

Key-words: Covid-19, crisis intervention, children’s mental health, storytelling.

Περίληψη: Σκοπός: Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της αφήγησης ιστοριών στην ενίσχυση της ψυχική ανθεκτικότητας των παιδιών εν καιρώ πανδημίας μέσω της ψυχοκοινωνικής παρέμβασης «Ιολίνα & Κορονάκος».

Μεθοδολογία: Εκατόν δεκαπέντε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας 5-11 ετών (Μ.Ο = 7,59, Τ.Α= 2,32), 62 αγόρια (53,9%) και 53 κορίτσια (46,1%) από τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδος συμμετείχαν στην έρευνα. Ένα ερωτηματολόγιο 8 ερωτήσεων βασιζόμενο σε πέντε διαφορετικές ιστορίες της Ιολίνας και του Κορονάκου όπου εξέταζε την ανησυχία/αβεβαιότητα, την τήρηση οδηγιών προστασίας κατά του ιού, τις συναισθηματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τα επίπεδα αισιοδοξίας χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες σε δυο χρονικές περιόδους με διαφορά 3 εβδομάδων (πριν και μετά την παρέμβαση).

Αποτελέσματα: Η παρέμβαση βρέθηκε να ενισχύει σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών αφού έπειτα από την παρέμβαση τα παιδιά παρουσίασαν μειωμένα επίπεδα ανησυχίας/αβεβαιότητας ($p<0,00025$) και αυξημένα επίπεδα τήρησης οδηγιών ($p<0,00025$), συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ($p<0,00025$) και αισιοδοξίας ($p<0,00025$), αντίστοιχα.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη απόπειρα για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών σε περιόδους πανδημίας μέσω της αφήγησης ιστοριών υπό το πρίσμα της ΓΣΘ, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, καλλιεργώντας το έδαφος για την διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών που θα στοχεύουν στην δημιουργία και υιοθέτηση κατάλληλων παρεμβάσεων ειδικά σχεδιασμένων για την καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση της πανδημικής κρίσης στα παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά: Covid-19, παρέμβαση στην κρίση, ψυχική υγεία παιδιών, αφήγηση ιστοριών.

1.Εισαγωγή

Παράλληλα με την ραγδαία αύξηση των ψυχικών διαταραχών που σημειώνεται σε παγκόσμια κλίμακα τις τελευταίες δεκαετίες, ένα καινούργιο πρόβλημα έρχεται να προστεθεί στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα της δημόσιας υγείας και της ανθρώπινης δραστηριότητας, αυτό της πανδημίας του νέου κορωνοϊού. Οι αρχές του 2020 αποτέλεσαν καταλυτικό σημείο για την εξέλιξη της ανθρωπότητας, αφού ολόκληρη η ανθρωπότητα ήρθε αντιμέτωπη με έναν νέο και κοινό εχθρό, ονόματι, Covid-19. Η κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα όλων των χωρών διαταράχθηκαν σημαντικά, επιφέροντας βαρύτατες επιπτώσεις σε όλους του τομείς της καθημερινής μας ζωής.

Στις 9 Ιανουαρίου του 2020, οι υγειονομικές αρχές της Κίνας ανακοίνωσαν την εμφάνιση ενός νέου στελέχους κορωνοϊού (2019-nCoV) το οποίο κρίθηκε υπαίτιο για την εκδήλωση πολυάριθμων κρουσμάτων πνευμονίας στην επαρχιακή πόλη Wuhan. Η λοιμώδης νόσος που οφείλεται στον ιό SARS-CoV-2, ονομάστηκε Covid-19 (αποτελεί ακρωνύμιο του Corona

Virus Disease-2019) και κηρύχθηκε ως πανδημία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας¹ στις 11 Μαρτίου 2020. Αποτυπώνοντας την εικόνα της πανδημίας στην Ελλάδα, μέχρι και σήμερα έχουν καταγραφεί 870.000 κρούσματα και 17.000 απώλειες, με το μεγαλύτερο ποσοστό των θανόντων να είναι άντρες, ηλικίας άνω των 70 ετών και με σοβαρό υποκείμενο νόσημα.

Τα τελευταία δύο χρόνια ο νέος αυτός ιός έχει λάβει ανεξέλεγκτες διαστάσεις παγκοσμίως επηρεάζοντας με πρωτοφανή τρόπο τους διάφορους τομείς της καθημερινότητας των ανθρώπων, την οικονομία, τα συστήματα υγείας καθώς και την πολιτική ζωή της κάθε χώρας στην οποία εκδηλώνεται (Ciotti et al., 2019). Η πανδημία του Covid-19 αποτελεί την μεγαλύτερη υγειονομική κρίση του 21^{ου} αιώνα επιφέροντας σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία των πληθυσμών (First, Shin, Ranjit & Houston, 2021). Οι άμεσες και έμμεσες ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 είναι διάχυτες και θα μπορούσαν να επιδράσουν σημαντικά στην ψυχική υγεία των ατόμων όχι μόνο στην σημερινή εποχή αλλά και σε βάθος χρόνου. Η επιβολή της καραντίνας, η κοινωνική αποστασιοποίηση και η αυτό-απομόνωση σε συνδυασμό με την ραγδαία αύξηση των κρουσμάτων του ιού επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των πληθυσμών προκαλώντας συναισθήματα φόβου, οργής, άρνησης, άγχους, αγανάκτησης καθώς επίσης και κοινωνικού στιγματισμού (Brooks et al., 2020; Μπράβου, Μαδούρου, Βασιλείου & Γονιδάκης, 2020).

2. Οι Επιπτώσεις του Covid-19 στα παιδιά

Διάφορες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει το αρνητικό αντίκτυπο μιας πανδημίας στην καθημερινή ζωή τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των οικογενειών τους, επιδρώντας αρνητικά σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς τους και επηρεάζοντας την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική τους ευημερία (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020; Sprang & Silman, 2013). Συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια της καραντίνας στην πόλη Wuhan της Κίνας όταν εκδηλώθηκαν τα πρώτα κρούσματα του Covid-19, τα άτομα ανέφεραν ότι βίωσαν ένα ευρύ φάσμα ψυχικών δυσκολιών όπως, άγχος, οργή, αβεβαιότητα σχετικά με την έκβαση της νόσου, μονοτονία, απογοήτευση, απαισιοδοξία, θλίψη, πλήξη, νευρικότητα, κατάθλιψη, μοναξιά, απομόνωση, απώλεια ελέγχου, αναποφασιστικότητα, ευερεθιστότητα, αδυναμία συγκέντρωσης, στίγμα, κ.ά (Brooks et al., 2020; Hossain, Sultana & Purohit, 2020; Decosimo, Hanson, Quinn, Badu & Smith, 2019).

Συνήθως, οι αντιδράσεις που παρατηρούνται στα παιδιά συμβαδίζουν ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο, αφού τα παιδιά μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πλήρως το μέγεθος και τις συνέπειες της πανδημίας. Επομένως, μέχρι την ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά είναι περισσότερο ευέξαπτα, φωνάζουν περισσότερο από το συνηθισμένο και αναζητούν συνεχώς την σωματική επαφή μέσω των αγκαλιών προκειμένου να αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) παρουσιάζουν έντονο άγχος αποχωρισμού, σημάδια παλινδρόμησης σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια, δυσκολίες στον ύπνο, απώλεια όρεξης, περισσότερη νευρικότητα και απόσυρση. Εν συνεχεία, τα παιδιά

σχολικής ηλικίας (7-10 ετών) εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού, λύπης και φόβου καθώς επίσης και αδυναμίες στην συγκέντρωση. Μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, περισσότερη ευερεθιστότητα, να παρουσιάζουν δυσκολίες στον ύπνο και να βασανίζονται από εφιάλτες, ενώ επιθυμούν να βρίσκονται απομονωμένα μακριά από φίλους και δραστηριότητες. Πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας, επιθυμούν να μαθαίνουν και να ενημερώνονται λεπτομερώς για την κατάσταση που επικρατεί θέτοντας ερωτήσεις ή αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο, ενώ άλλα επιδίδονται σε συμπεριφορές αποφυγής συζητήσεων και καταστάσεων που τους δυσκολεύουν και τους προκαλούν άγχος. Τέλος, στην ηλικιακή ομάδα της προεφηβείας και εφηβείας, τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο, αφού σε αυτές τις ηλικίες είναι έντονο το στοιχείο για δράση. Παράλληλα και κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι έφηβοι παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στα καινούργια δεδομένα της καθημερινότητά τους, δυσκολεύονται ή και αρνούνται να περιοριστούν, απαιτούν περισσότερο προσωπικό χρόνο και χώρο και χαρακτηρίζονται διαρκώς από μια συγκρουσιακή διάθεση. Τα συναισθήματα των εφήβων είναι τόσο έντονα και κατακλυσμικά όπου αντανακλούν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών όπως, το να συγκρούονται συνέχεια με τους γονείς και τους γύρω τους, να είναι απόλυτοι στις σκέψεις και στις αντιδράσεις τους, να αμφισβητούν το σύστημα και την κατάσταση γενικώς, να υιοθετούν παραβατικές συμπεριφορές και να κάνουν χρήση ουσιών. Άλλοι πάλι έφηβοι επιθυμούν να παραμένουν στο σπίτι, απομονωμένοι και κλεισμένοι στον εαυτό τους νιώθοντας έντονο άγχος και αβεβαιότητα τόσο για την έκβαση της νόσου όσο και για το τι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον. Οι καταστάσεις όμως που τους επιβαρύνουν περαιτέρω είναι η βίαιη αποκοπή από την καθημερινή τους επαφή με το σχολικό περιβάλλον και η συναισθηματική αποστέρηση που επιφέρει η κοινωνική αποστασιοποίηση (Onwumere et al., 2021; Waite et al., 2020).

Επίσης, πολύ πιο έντονα και απειλητικά είναι τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά όταν τα ίδια νοσήσουν από τον ιό και πρέπει να τεθούν σε καραντίνα σε κάποιο νοσοκομείο αναφοράς ή όταν οι γονείς τους έχουν μολυνθεί, ή η κατάσταση της υγείας τους είναι κρίσιμη ή έχουν αποβιώσει. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα συναισθήματα φόβου, θλίψης και θυμού ενισχύονται και μεγιστοποιούνται αφού ο αποχωρισμός και η απομάκρυνση από την γονεϊκή φιγούρα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση και διατήρηση ψυχολογικών προβλημάτων και διαταραχών είτε στο άμεσο μέλλον της ζωής ενός παιδιού είτε μετέπειτα, στην ενήλικη ζωή του (Liu, Bao, Huang, Shi & Lu, 2020).

3. Προστατευτικοί Παράγοντες

3.1 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Οι περισσότεροι άνθρωποι κάποια στιγμή στην ζωή τους έχουν έρθει αντιμέτωποι με μια τραυματική εμπειρία ή κάποιο ιδιαίτερα στρεσογόνο γεγονός όπως σοβαρές ασθένειες, φυσικές καταστροφές, βία και κακοποίηση, διαζύγιο, ανεργία, απώλειες, κ.ά. Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς κατάφεραν και αντεπεξήλθαν των περιστάσεων ενώ άλλοι βούλιαξαν

στην απελπισία, στην θυματοποίηση και στην αυτό-λύπηση. Το χαρακτηριστικό που καθορίζει τη θετική προσαρμογή του ατόμου και την ικανότητά του να διατηρεί το επίπεδο της ψυχικής του υγείας όταν καλείται να διαχειριστεί αντίξοες συνθήκες και τραυματικές καταστάσεις στηριζόμενο στις ικανότητές του και στις υποστηρικτικές πηγές που έχει στην διάθεσή του ονομάζεται “ψυχική ανθεκτικότητα” (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten & Curtis, 2000; Condly, 2006; Miller & Daniel, 2007; Prince-Embury & Courville, 2008; Glennie, 2010).

Έχουν προταθεί τρία μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας προκειμένου να περιγράψουν τις δυναμικές που αναπτύσσονται και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στο βιωμένο άγχος και στα προσωπικά χαρακτηριστικά κατά την διαδικασία προσαρμογής : i) το μοντέλο των αντισταθμίσεων (compensatory model), ii) το μοντέλο των προκλήσεων (challenge model) και iii) το μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων (protective factor model), το οποίο χωρίζεται σε 3 κατηγορίες, το προστατευτικό-σταθεροποιητικό μοντέλο (protective-stabilizing model), το προστατευτικό-αντιδραστικό μοντέλο (protective-reactive model) και το προστατευτικό-προστατευτικό μοντέλο (protective-protective model) (Luthar et al., 2000; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Zimmerman & Arunkumar, 1994).

Σύμφωνα με το μοντέλο των αντισταθμίσεων δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων και στους παράγοντες επικινδυνότητας αντιθέτως, υποστηρίζει την ύπαρξη μιας ανεξάρτητης μεταβλητής που θα επηρεάσει άμεσα το αποτέλεσμα (Fergus & Zimmerman, 2005; Zimmerman & Arunkumar, 1994). Το μοντέλο των προκλήσεων λαμβάνει την μορφή μιας αναπτυξιακής διαδικασίας όπου τα παιδιά μαθαίνουν να ενεργοποιούν μηχανισμούς και στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων κατά την έκθεσή τους σε αγχογόνες καταστάσεις (Yates, Egeland & Sroufe, 2003). Η σταδιακή έκθεση των ατόμων στις αντιξοότητες συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση των ικανοτήτων τους να ανταπεξέλθουν επιτυχώς είτε ως έφηβοι είτε ως ενήλικες τους διάφορους κινδύνους που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν (Fergus & Zimmerman, 2005; Zimmerman & Arunkumar, 1994). Τέλος, στο μοντέλο των προστατευτικών παραγόντων οι προσωπικές ικανότητες παίζουν έναν αμφίδρομο ρόλο, μπορούν δηλαδή είτε να ελαττώσουν είτε να αυξήσουν την επίδραση του άγχους. Συγκεκριμένα, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους παράγοντες επικινδυνότητας προκειμένου να μειώσουν την πιθανότητα εμφάνισης μιας αρνητικής συνέπειας (Fergus & Zimmerman, 2005).

Η “συμβουλευτική ομηλίκων” είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Ως μια πρώτη απόπειρα κατανόησης του όρου «συμβουλευτικής ομηλίκων» θα εξετάσουμε ξεχωριστά τις δύο διαστάσεις που τον αποτελούν: την «συμβουλευτική» όπου αποσκοπεί κυρίως να βοηθήσει το άτομο να εντοπίσει, να αναγνωρίζει, να αποδεχθεί και ενδεχομένως να τροποποιήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του προκειμένου να διαχειριστεί με επιτυχία τα προβλήματα που συναντά και τους «ομηλίκους» τα άτομα δηλαδή που βρίσκονται στην ίδια αναπτυξιακή, κοινωνική ή/και ακαδημαϊκή φάση με κάποιους άλλους. Συνεπώς, η συμβουλευτική ομηλίκων αφορά την παροχή υποστήριξης και βοήθειας από άτομα ίδιας

ηλικίας μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας, σεβασμού και αμοιβαιότητας.

Παράλληλα, η συμβουλευτική στήριξη από τους ομηλικούς είναι απόρροια της έμφυτης τάσης του ανθρώπου να συνυπάρχει και να συναναστρέφεται με άτομα που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή κατηγορία και στην ίδια φάση ζωής, έχοντας κοινές εμπειρίες και παρόμοια βιώματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο ομηλικός παίρνει τον ρόλο του συμβούλου όπου μέσω της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της επικοινωνίας προσπαθεί να βοηθήσει τους συνανθρώπους του και να τους κάνει να αισθανθούν καλύτερα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014). Ορισμένα από τα οφέλη της συμβουλευτικής ομηλικών αφορούν την μείωση ή και την εξάλειψη του άγχους και των ενοχλημάτων που επιφέρει η βίωση μιας τραυματικής εμπειρίας μέσα από την δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικα άτομα, την αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους και την αύξηση των ικανοτήτων διαχείρισης των προβλημάτων τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014).

3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να διαχειρίζεται συγκεκριμένα γεγονότα (Gardner & Pierce, 1998). Αντανακλά κυρίως τις υποκειμενικές κρίσεις του ατόμου που αφορούν τις ικανότητές του να σχεδιάσει και να εκτελέσει σχέδια δράσης που θα τον οδηγήσουν στην επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών (Locke, 1997). Μέσα από τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και κοινωνικής γνώσης, ο Bandura (1977;1978;1989) ήταν ο πρώτος που όρισε την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ως την πίστη στις ικανότητες κάποιου να σχεδιάσει και να ακολουθήσει ένα πλάνο δράσης που θα επιφέρει την παραγωγή συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Μεταφέροντας την παιδική αυτό-αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο των κρίσιμων καταστάσεων και αντιξοοτήτων, ο Muris (2002) υποστηρίζει την ύπαρξη μιας αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και άγχους, με τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας να αντιστοιχούν σε υψηλά επίπεδα άγχους ή το αντίστροφο. Τα παιδιά συγκριτικά με τους ενήλικες διαθέτουν περιορισμένη εμπειρία σχετικά με την διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Τα παιδιά που διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο πιθανόν να αξιολογήσουν και να θεωρήσουν την κρίσιμη κατάσταση ως πρόκληση ενώ στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν περισσότερες πιθανότητες να την θεωρήσουν ως απειλή (Χατζηχρήστου, 2011; Chemers, Hu & Garcia, 2001).

3.3 Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων

Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αποτελεί συνάρτηση των εμπειριών του ατόμου,

διαμορφώνοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και επηρεάζοντας την ικανότητα προσαρμογής του σε κρίσιμες συνθήκες. Επίσης, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του ατόμου που υποδηλώνει τον βαθμό προσπάθειας του να ελαχιστοποιήσει ή να αποτρέψει τις δύσκολες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει (Garmezy, 1991; Carver & Connor-Smith, 2010).

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ορίζεται ως το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο, είτε αυτές είναι γνωστικές είτε είναι συμπεριφορικές, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις των καταστάσεων που εκλαμβάνει και ερμηνεύει ως απειλητικές. Οι Endler και Parker (1990) υποστήριζαν ότι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων διακρίνεται στην ενεργητική ικανότητα η οποία εστιάζει στην άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος και στην συναισθηματική/παθητική ικανότητα η οποία στοχεύει στην άμβλυνση των ενοχλήσεων που απορρέουν από την δύσκολη κατάσταση. Στην συνέχεια, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν τρία διαφορετικά είδη διαχείρισης προβλημάτων : i) το task-oriented coping που αντανάκλα την προσοχή του ατόμου γύρω από το πρόβλημα και τις προσπάθειες που καταβάλλει για να το αντιμετωπίσει, ii) το emotion-oriented coping που αντανάκλα τις συναισθηματικές κυρίως απαντήσεις του ατόμου στο πρόβλημα και iii) το avoidance-oriented coping που αντανάκλα τις τακτικές αποφυγής του προβλήματος που υιοθετεί το άτομο είτε εστιάζοντας την προσοχή του σε άλλα γεγονότα και καταστάσεις είτε αναζητώντας λύσεις και βοήθεια από άλλους. Τα άτομα που υιοθετούν έναν ενεργητικό τρόπο επίλυσης των προβλημάτων τους φαίνεται να διαθέτουν και αυξημένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα άτομα που επιλέγουν έναν παθητικό τρόπο διαχείρισης προβλημάτων.

4. Παρέμβαση στην κρίση στα παιδιά

Ενόψει των καινούργιων συνθηκών και της νέας πραγματικότητας που επέφερε ο Covid-19 παγκοσμίως, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβάσεων και υπηρεσιών υγείας που να στοχεύουν στην αντιμετώπιση των ήδη υπαρχόντων προβλημάτων και στην πρόληψη μελλοντικών αναφορικά με την ψυχική υγεία του πληθυσμού. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην γνωσιακή συμπεριφοριστική παρέμβαση στην κρίση στα παιδιά δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην τεχνική της αφήγησης ιστοριών.

Η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία αποτελεί μια επιστημονικά τεκμηριωμένη θεραπεία με ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών (Fedoroff & Taylor, 2001; Heimberg, 2002; Wilson, & Rapee, 2005; Hofmann & Smits, 2008; Καλαντζή-Αζίζι & Σοφianoπούλου, 2016). Η βασική αρχή που την διέπει είναι ότι τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές του ατόμου καθορίζονται από τον τρόπο που σκέφτεται και βάσει του οποίου δομεί τον κόσμο. Η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία αποτελεί μια δομημένη, βραχυπρόθεσμη θεραπεία που εστιάζει στον εντοπισμό, στην αναγνώριση και τροποποίηση των δυσλειτουργικών σκέψεων και συμπεριφορών προκειμένου να ανακτήσει το άτομο την λειτουργικότητά του (Beck & Beck, 1995).

Η αφήγηση παραμυθιών αποτελεί έναν συνηθισμένο και εξελικτικά κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας των παιδιών που τα βοηθά να περιγράψουν με λεπτομέρειες τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα γεγονότα που έχουν βιώσει (Brandell, 1986). Συγκεκριμένα, η αφήγηση παραμυθιών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τον εσωτερικό τους κόσμο, να κατανοήσουν και να εξωτερικεύουν τις γνώσεις τους, να προκαλέσει και να τροποποιήσει τις δυσλειτουργικές σκέψεις και τα γνωσιακά λάθη που κάνουν τα παιδιά, να εισάγει τα παιδιά σε καλύτερες και λειτουργικότερες γνωστικές δεξιότητες και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, να δράσει ως πρότυπο επιτυχίας και να οδηγήσει το παιδί στην ανάπτυξη και υιοθέτηση λειτουργικότερων πεποιθήσεων και μοτίβων συμπεριφοράς.

Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα παραμύθια καθώς από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή μαζί τους. Κατά την διάρκεια της ανάπτυξής τους, τα παιδιά φτιάχνουν την δική τους ιστορία ζωής όπου μέσω της τεχνικής της αφήγησης περιγράφουν και αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες του παρελθόντος. Αυτή η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά φιλτράρουν και επεξεργάζονται καινούργιες πληροφορίες και ερεθίσματα που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν ενδεχομένως σε μελλοντικές καταστάσεις. Επίσης, οι ιστορίες επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που μέχρι πρότινος θεωρούνταν κατακριτέα. Σύμφωνα με τον Kestenbaum (1985) είναι αποδεκτό για ένα παιδί να «κωδικοποιεί» τα συναισθήματά του μέσω ιστοριών ή να γράφει απαγορευμένες λέξεις σε χαρτί για να το παραδώσει στον θεραπευτή, ενώ είναι ενοχλητικό να τις εκφράζει δυνατά. Οι ιστορίες διευκολύνουν την έκφραση και αποκάλυψη χωρίς να ακολουθεί κάποιο είδος τιμωρίας. Στην ΓΣΘ η αφήγηση ιστοριών μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συγκαλυμμένης μοντελοποίησης (covert modelling). Όταν τα παιδιά ακούνε, κατανοούν και λένε θεραπευτικές ιστορίες, αναπαράγουν θετικές εικόνες αντιμετώπισης (Friedberg, 1994; Corder, Haizlip & DeBoer, 1990). Στην δουλειά τους με σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά, ο Corder και οι συνεργάτες του (1990) διαπίστωσαν ότι οι ιστορίες συνέβαλαν σημαντικά στην γνωστική αναδιαμόρφωση της εμπειρίας και στην αναγνώριση αντικειμενικότερων υποθέσεων και πεποιθήσεων που σχετίζονταν με το τραύμα. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι ιστορίες προώθησαν την υιοθέτηση καλύτερων στρατηγικών προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης οδήγησαν και στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των θυμάτων.

5. Περιγραφή του Προγράμματος «Ιολίνα και Κορονάκος»

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πιλοτική μελέτη που αποσκοπεί να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της αφήγησης ιστοριών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών εν καιρώ πανδημίας μέσω της ψυχοκοινωνικής παρέμβασης «Ιολίνα & Κορονάκος». Συγκεκριμένα, το εν λόγω πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια των θεραπειών του τμήματος παιδιών και εφήβων του Ι.Ε.Θ.Σ., να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας βρίσκονται κλεισμένα στο σπίτι (καραντίνα), μέσω της προαγωγής της αυτό-υπευθυνότητας και της αξιοποίησης ικανοτήτων έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να διαχειριστούν τις νέες συνθήκες της ζωής

τους που απορρέουν ως συνάρτηση της πανδημίας με περισσότερο αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο. Απώτερος στόχος της παρέμβασης «Ιολίνα & Κορονάκος» είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα χαρακτηρίζονται από κριτική σκέψη, υπευθυνότητα και κυρίως από καλή ψυχική υγεία μετά το πέρας της πανδημίας. Ο εγκλεισμός στο σπίτι αποτελεί μια δύσκολη και στρεσογόνα κατάσταση για όλους μας, πολύ περισσότερο όμως για τα παιδιά. Βοηθώντας τα παιδιά να προσαρμοστούν στην νέα καθημερινότητα, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αναπτύσσοντας την συναισθηματική τους νοημοσύνη και ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα, θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες της πανδημίας.

Πενήντα έξι ιστορίες σε μορφή επεισοδίων (το Α μέροςⁱⁱ αποτελείται από 23 επεισόδια και το Β μέροςⁱⁱⁱ αποτελείται από 33 επεισόδια μέχρι στιγμής) με πρωταγωνιστές δυο παιδιά που είναι μαθητές δημοτικού, την Ιολίνα και τον Κορονάκο διαπραγματεύονται διάφορα θέματα που λαμβάνουν χώρα εξαιτίας της πανδημίας και που διαταράζουν την σωματική και ψυχική ευημερία τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των οικείων τους. Τα παιδιά είναι πρωταγωνιστές της αναπλαισίωσης. Μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας της οικογένειας που βρίσκεται σε καραντίνα, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, τους φόβους τους, τις ανησυχίες και τις απορίες τους. Οι ιστορίες αποτελούν το όχημα μέσω των οποίων υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας, μοιράζονται οι φόβοι και οι ανησυχίες, υιοθετούνται νέοι τρόποι και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν ανώδυνα στην νέα πραγματικότητα της ζωής τους.

6. Μεθοδολογία

Δείγμα: Εκατόν δεκαπέντε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας 5-11 ετών (Μ.Ο = 7,59, Τ.Α= 2,32), 62 αγόρια (53,9%) και 53 κορίτσια (46,1%) από τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδος συμμετείχαν στην έρευνα. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της διαθεσιμότητας κατά την οποία μαθητές από τέσσερα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Αττικής, από ένα δημοτικό σχολείο της επαρχίας καθώς επίσης και από ένα νηπιαγωγείο της περιφέρειας Αττικής έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη μελέτη. Αναλυτικότερα και σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, 21 παιδιά (18,3%) πήγαιναν νηπιαγωγείο κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, 26 παιδιά (22,6%) ήταν μαθητές της Α δημοτικού, 34 παιδιά (29,6%) ήταν μαθητές της Β δημοτικού και 34 παιδιά (29,6%) ήταν μαθητές της ΣΤ δημοτικού, αντίστοιχα.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων: Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 8 ερωτήσεων βασιζόμενο σε πέντε διαφορετικές ιστορίες της Ιολίνας και του Κορονάκου όπου εξέταζε τις ακόλουθες μεταβλητές, την ανησυχία και αβεβαιότητα (ερωτήσεις 1-4), την τήρηση οδηγιών προστασίας κατά του ιού (ερωτήσεις 5-6), τις συναισθηματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (ερώτηση 7) και τα επίπεδα αισιοδοξίας των συμμετεχόντων (ερώτηση 8). Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε μια Likert

κλίμακα τεσσάρων σημείων (1=καθόλου, 4= πολύ) με το μεγαλύτερο σκορ να υποδηλώνει αυξημένα επίπεδα ανησυχίας/αβεβαιότητας, αυξημένη ικανότητα/γνώση τήρησης οδηγιών, αυξημένα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας, αντίστοιχα. Στην συγκεκριμένη έρευνα, οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας τόσο για την μεταβλητή της ανησυχίας/αβεβαιότητας όσο και για την μεταβλητή της τήρησης οδηγιών βρέθηκαν να είναι οι εξής: ανησυχία/αβεβαιότητα $\alpha = 0,77$ και τήρηση οδηγιών $\alpha = 0,71$. Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: Ένας ύπουλος εχθρός (επεισόδιο 1^ο / Α μέρος), Ωχ! Απρώστησα; (επεισόδιο 5^ο / Α μέρος), Νικώντας την ανησυχία (επεισόδιο 13^ο / Α μέρος), Οι αγκαλιές (επεισόδιο 1^ο / Β μέρος), Και αν ο ιός δεν περάσει; (επεισόδιο 19^ο / Β μέρος).

Διαδικασία Παρέμβασης: Το πρόγραμμα «Ιολίνα & Κορονάκος» εφαρμόστηκε μετά το άνοιγμα των σχολείων από την αργία του Πάσχα δηλαδή τον Μάιο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2021. Η διαδικασία παρέμβασης ολοκληρώθηκε σε τρεις εβδομάδες. Αρχικά, ο ερευνητής ήρθε σε συνεννόηση με τις δασκάλες των σχολείων όπου τις ενημέρωσε για τον σκοπό της πιλοτικής έρευνας και τις ζήτησε να συμμετάσχουν προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της παρέμβασης στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας. Έπειτα από την διασφάλιση των ζητημάτων που σχετίζονται με την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα του δείγματος, προχωρήσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος όπου αναλυτικές οδηγίες δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, έξι διδακτικές ώρες στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης σε διάστημα 3 εβδομάδων αφιερώθηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος. Στην πρώτη από τις έξι διδακτικές ώρες έγινε μια μικρή εισαγωγή του προγράμματος στα παιδιά, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στα παιδιά με σκοπό κάθε μαθητής να σημειώσει ένα σύμβολο ως προσωπικό κωδικό είτε με τη μορφή σχεδίου στα μικρότερα παιδιά είτε με την μορφή αριθμών στα μεγαλύτερα παιδιά προκειμένου να γίνει αντιστοίχιση των απαντήσεων τους πριν και μετά την παρέμβαση. Έπειτα, ο κάθε εκπαιδευτικός τα συγκέντρωνε πίσω και ρωτούσε τα παιδιά να απαντήσουν προφορικά. Μετά το πέρας τριών εβδομάδων όπου διαβάστηκαν και οι πέντε ιστορίες, τα παιδιά απάντησαν ξανά προφορικά.

7. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του δείγματος (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της ανησυχίας/αβεβαιότητας, της τήρησης οδηγιών, των συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και της αισιοδοξίας πριν και μετά την παρέμβαση των ιστοριών της Ιολίνας και του Κορονάκου που διεξήχθη στο σύνολο των παιδιών (N=115).

Πίνακας 1. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της ανησυχίας/αβεβαιότητας, της τήρησης οδηγιών, των συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και της αισιοδοξίας πριν και μετά την παρέμβαση (N=115).

	$\bar{x}$	T.A
Πριν την Παρέμβαση		
Ανησυχία/Αβεβαιότητα	3,23	0,65
Τήρηση οδηγιών	3,21	0,66
Συναισθηματικές Στρατηγικές	1,53	0,99
Αισιοδοξία	1,55	0,92
Μετά την Παρέμβαση		
Ανησυχία/Αβεβαιότητα	1,88	0,35
Τήρηση οδηγιών	3,83	0,37
Συναισθηματικές Στρατηγικές	3,39	0,64
Αισιοδοξία	3,23	0,46

Σχετικά με την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα (paired sample t-test) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ανησυχίας/αβεβαιότητας ανάμεσα στις δυο συνθήκες (πριν/μετά την παρέμβαση), $t=20,493$, $df=114$, $p<0,00025$, μονόπλευρος έλεγχος, με τα παιδιά να παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα ανησυχίας /αβεβαιότητας μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ικανότητας/γνώσης τήρησης των οδηγιών ανάμεσα στις δυο συνθήκες, $t=11,443$, $df=114$, $p<0,00025$, μονόπλευρος έλεγχος, με τα παιδιά να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ικανότητας και περισσότερη γνώση των οδηγιών προστασίας από τον ιό μετά την παρέμβαση. Παρομοίως και αναφορικά με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση ότι τα παιδιά θα παρουσιάσουν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων μετά από την παρέμβαση των ιστοριών της Ιολίνας και του Κορονάκου συγκριτικά με τα επίπεδα των συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που εμφάνιζαν προτού πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ανάμεσα στις δυο συνθήκες, $t=15,549$, $df=114$, $p<0,00025$, μονόπλευρος έλεγχος, με τα παιδιά να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων μετά την παρέμβαση. Τέλος και σχετικά με την τέταρτη ερευνητική

μας ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αισιοδοξίας ανάμεσα στις δυο συνθήκες, $t=28,256$, $df=114$, $p<0,00025$, μονόπλευρος έλεγχος, με τα παιδιά να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας μετά την παρέμβαση.

8.Συζήτηση

Όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία έχει υπάρξει μεγάλη κινητοποίηση στο να διαμορφώνονται συνεχώς διάφοροι τρόποι παρέμβασης σε αφύσικες και αντίξοες συνθήκες, ωστόσο το πρόγραμμα «Οι ιστορίες της Ιολίνας και του Κορονάκο», είχε καινοτόμο χαρακτήρα. Με μεγάλη προθυμία από τους δημιουργούς του να πλησιάσουν τα παιδιά μέσω των ιστοριών, εύλογα αναδύθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το κατά πόσο η παρέμβαση αυτή, έστω και σε πιλοτική μορφή, βρέθηκε να είναι αποτελεσματική. Γενικότερα, η παρέμβαση βρέθηκε να επιδρά θετικά στην ψυχολογική ευημερία των παιδιών, αφού μετά το τέλος της παρέμβασης τα παιδιά παρουσίασαν μειωμένα επίπεδα ανησυχίας/αβεβαιότητας και αυξημένα επίπεδα τήρησης οδηγιών, συναισθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και αισιοδοξίας, αντίστοιχα.

Συνεπώς, όπως αναφέραμε και νωρίτερα, η διήγηση ιστοριών ως θεραπευτικό εργαλείο, βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν, να εξωτερικεύσουν και ενδεχομένως να τροποποιήσουν τις γνώσεις τους, να μάθουν καλύτερες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και να υιοθετήσουν λειτουργικότερες πεποιθήσεις και συμπεριφορές (Brandell,1986). Επιπλέον, μέσω της αφήγησης ιστοριών, τα παιδιά αναπαράγουν θετικές εικόνες αντιμετώπισης των καταστάσεων, υιοθετούν καλύτερες στρατηγικές προσαρμογής και διαχείρισης δυσκολιών και αυξάνουν τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τους, με αποτέλεσμα να επέρχεται η ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ως φυσικό επακόλουθο των παραπάνω γεγονότων (Friedberg, 1994; Corder et al., 1990).

Τέλος, μέσω της συμβουλευτικής ομηλικών όπου για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετήσαμε ένα συμβολικό μοντέλο συμβουλευτικής ομηλικών, χρησιμοποιώντας τους ήρωες του προγράμματος, την Ιολίνα και τον Κορονάκο ως πρότυπα μίμησης και ταύτισης, φάνηκαν να μειώνονται τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας των παιδιών εξαιτίας της πανδημίας. Το γεγονός αυτό παρέχει σημαντική υποστήριξη για τα οφέλη της συμβουλευτικής ομηλικών στην μείωση ή και στην εξάλειψη του άγχους ως συνάρτηση του βιώματος μιας τραυματικής εμπειρίας μέσα από την δημιουργία και ενίσχυση στενών διαπροσωπικών σχέσεων, την μίμηση προτύπων, την αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους και την αύξηση των ικανοτήτων διαχείρισης των προβλημάτων τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014).

8.1 Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη μετά το τέλος της δεύτερης καραντίνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, γεγονός που φάνηκε να δυσκόλεψε τα παιδιά στην απάντηση του ερωτηματολογίου. Η έρευνα μας είχε κυρίως ανακλητικό χαρακτήρα, αφού τα παιδιά είχαν ήδη μπει σε ρυθμούς καθημερινότητας, οπότε δεν γνωρίζουμε κατά πόσο είναι πιθανόν να τέθηκε υπό αμφισβήτηση η εγκυρότητα της έρευνας μας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μας δεν μπορούν να γενικευτούν εξαιτίας του μικρού αριθμού δείγματος και των περιορισμένων πηγών συλλογής δεδομένων. Περαιτέρω έρευνες απαιτούνται, χρησιμοποιώντας έναν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων από διάφορες τάξεις του δημοτικού και από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και λαμβάνοντας υπόψη και άλλους ατομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να δρουν ως διαμεσολαβητές στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως για παράδειγμα, την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, την συναισθηματική νοημοσύνη, τα στοιχεία προσωπικότητας, την ζωή στην επαρχία έναντι της ζωής στην πόλη, κ.α. Παράλληλα, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε, αν υπάρξει στο άμεσο μέλλον αυστηρότατο lockdown (κλείσιμο σχολείων, τηλεκαίτευση) να εφαρμοστεί η παρέμβαση τότε και όχι αναδρομικά όπως συνέβη τώρα.

9.Επίλογος

Οι αρχές του 2020 αποτέλεσαν καταλυτικό σημείο για την εξέλιξη της ανθρωπότητας, αφού ολόκληρη η ανθρωπότητα ήρθε αντιμέτωπη με έναν νέο και κοινό εχθρό, ονόματι, Covid-19. Παρόλο που στην Ελλάδα έχει ξεκινήσει μια σημαντική ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την πανδημία και τις επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία τόσο των παιδιών και εφήβων όσο και του ενήλικου πληθυσμού, δεν υπάρχουν ακόμα καταγεγραμμένα στοιχεία σχετικά με το μέγεθος του αντίκτυπου του Covid-19 στην ψυχική ευημερία των ατόμων. Η πανδημία του νέου κορωνοϊού φαίνεται ότι θα αποτελέσει συχνό αντικείμενο συζήτησης για αρκετό χρονικό διάστημα και για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιστημονική συμβολή στην διερεύνηση όλων αυτών των επιπτώσεων που απορρέουν ως συνάρτηση της νέας αυτής συνθήκης. Η διερεύνηση αυτών των επιπτώσεων και ειδικότερα αυτών που αφορούν τον τομέα της ψυχικής υγείας, θα συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση και υιοθέτηση κατάλληλων παρεμβάσεων και υπηρεσιών υγείας που θα στοχεύουν στην καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση αυτής της κρίσης ενώ παράλληλα θα βοηθήσουν και στην προετοιμασία για την αντιμετώπιση τυχόν πανδημιών που μπορεί να εμφανιστούν μελλοντικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Beck, J. S., & Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford press.
- Brandell, J. R. (1986). Using children's autogenic stories to assess therapeutic progress. *Journal of Child & Adolescent Psychotherapy*.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Ciotti, M., Angeletti, S., Minieri, M., Giovannetti, M., Benvenuto, D., Pascarella, S., ... & Ciccozzi, M. (2019). COVID-19 outbreak: an overview. *Chemotherapy*, 64(5-6), 215-223.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban education*, 41(3), 211-236.
- Corder, B. F., Haizlip, T., & DeBoer, P. (1990). A pilot study for a structured, time-limited therapy group for sexually abused pre-adolescent children. *Child abuse & neglect*, 14(2), 243-251.
- Decosimo, C. A., Hanson, J., Quinn, M., Badu, P., & Smith, E. G. (2019). Playing to live: outcome evaluation of a community-based psychosocial expressive arts program for children during the Liberian Ebola epidemic. *Global Mental Health*, 6.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.
- Fedoroff, I. C., & Taylor, S. (2001). Psychological and pharmacological treatments of social phobia: a meta-analysis. *Journal of clinical psychopharmacology*, 21(3), 311-324.

- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399-419.
- First, J. M., Shin, H., Ranjit, Y. S., & Houston, J. B. (2021). COVID-19 stress and depression: Examining social media, traditional media and interpersonal communication. *Journal of Loss and Trauma*, 26(2), 101-115.
- Friedberg, R. D. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 8(3), 209-217.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 97-111.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459-466.
- Glennie, E. J. (2010). Coping and resilience. Non cognitive skills in the classroom: *New Perspectives on Educational Research*, 169.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biological psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Hofmann, S. G., & Smits, J. A. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *The Journal of clinical psychiatry*, 69(4).
- Hossain, M. M., Sultana, A., & Purohit, N. (2020). Mental health outcomes of quarantine and isolation for infection prevention: a systematic umbrella review of the global evidence. *Epidemiology and health*, 42.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Σοφianoπούλου, Α. (2016). *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Θεραπεία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kestenbaum, C. J. (1985). The creative process in child psychotherapy. *American journal of psychotherapy*, 39(4), 479-489.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349.
- Locke, E. A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Personnel psychology*, 50(3).

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2014). *Συμβουλευτική Ομηλίκων στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and psychopathology*, 12(3), 529-550.
- Miller, D., & Daniel, B. (2007). Competent to cope, worthy of happiness? How the duality of self-esteem can inform a resilience-based classroom environment. *School Psychology International*, 28(5), 605-622.
- Μπράβου, Α. Μαδούρου, Κ., Βασιλείου, Γ., & Γονιδάκης, Φ. (2020). Ψυχική Διαχείριση της Επιδημίας Covid-19 στο Γενικό Πληθυσμό.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.
- Onwumere, J., Creswell, C., Livingston, G., Shiers, D., Tchanturia, K., Charman, T., ... & Kuipers, E. (2021). COVID-19 and UK family carers: policy implications. *The Lancet Psychiatry*, 8(10), 929-936.
- Prince-Embury, S., & Courville, T. (2008). Comparison of one-, two-, and three-factor models of personal resiliency using the resiliency scales for children and adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 11-25.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Raw, J., Patalay, P., & Creswell, C. (2020). How did the mental health of children and adolescents change during early lockdown during the COVID-19 pandemic in the UK?.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945-947.
- Wilson, J. K., & Rapee, R. M. (2005). The interpretation of negative social events in social phobia: Changes during treatment and relationship to outcome. *Behaviour Research and Therapy*, 43(3), 373-389.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές ΙΙ, Κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social policy report*, 8(4), 1-20.

Παραπομπές

- ⁱ World Health Organization (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19) - events as they happen*. www.who.int.
- ⁱⁱ Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Παναγιωτοπούλου, (2021). *Ηλεκτρονικό Βιβλίο : Η Ιολίνα και ο Κορονάκος* (Μέρος Α΄). Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. <https://www.ibrt.gr/wp-content/uploads/2021/03/oloklhro-to-vivlio-ik.pdf>
- ⁱⁱⁱ Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Παναγιωτοπούλου, (Υπό έκδοση). *Ηλεκτρονικό Βιβλίο : Η Ιολίνα και ο Κορονάκος* (Μέρος Β΄). Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς. <https://www.ibrt.gr/wp-content/uploads/2021/03/oloklhro-to-vivlio-ik.pdf>

**Απόψεις Φιλολόγων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους
έργο. Μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική**

**Opinions of Philologists on the problems they face in their educational work. Case study
in West Attica**

Σοφία Σαββίδου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΔΕ, ΕΑΠ, savidou.s@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Sofia Savidou, Secondary school teacher, Msc, HOU, savidou.s@gmail.com

Evangelos Anagnou, Tutor, HOU, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: This qualitative research aims to investigate the problems faced by a sample of philologists in Western Attica in order to identify non explicit and latent educational needs, a process that can lead to the planning of more targeted actions by the educational institutions. The sample consisted of sixteen Greek teachers serving in this regional department and the sampling was convenient. The research questions were related to the identification of the difficulties faced by the teachers during the exercise of their educational work both in the living and in the remote operation of the school units. The research results showed that teachers need to be trained in thematic areas related to the strengthening of their communication and administrative skills as well as time management skills. They also need support in managing team and conflict dynamics, new technologies, the use of collaborative methods, differentiated teaching, student motivation techniques and distance teaching methodology.

Keywords: non explicit - latent training needs, philologists, problems

Περίληψη: Η ποιοτική αυτή έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει δείγμα φιλολόγων στη Δυτική Αττική με σκοπό τον εντοπισμό υπόρρητων και λανθάνουσων εκπαιδευτικών αναγκών, διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στον σχεδιασμό πιο στοχευμένων δράσεων από τους αρμόδιους επιμορφωτικούς φορείς. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαέξι καθηγητές ελληνικών υπηρετούντων στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση και η δειγματοληψία υπήρξε βολική. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφθούν σε θεματικά πεδία που αφορούν στην ενίσχυση των επικοινωνιακών και διοικητικών τους δεξιοτήτων όπως και των δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου. Επίσης, υποστήριξη χρειάζονται στη διαχείριση της δυναμικής των ομάδων και των συγκρούσεων, στις νέες τεχνολογίες, στη

χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε τεχνικές υποκίνησης του μαθητικού δυναμικού και στην εξ αποστάσεως διδακτική μεθοδολογία.

Λέξεις κλειδιά: υπόρρητες- λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες, φιλόλογοι, προβλήματα

Εισαγωγή

Βασική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η ανεπάρκεια της επιμορφωτικής μας πολιτικής. Ένα από τα πιο βασικά προβλήματα είναι ότι, ενώ η επιμορφωτική πρακτική θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός συνεχούς που ξεκινά από την εισαγωγική εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2007), κάτι τέτοιο δε φαίνεται να συμβαίνει. Αντίθετα, το όλο επιμορφωτικό εγχείρημα παρουσιάζει έλλειψη μακρόπνοου σχεδιασμού, έλλειψη συστηματικότητας, συνέχειας και συνεκτικότητας και ο χαρακτήρας του είναι κυρίως αποσπασματικός (Παπαναούμ, 2008·Σακκούλης, Ασημάκη& Βεργίδης, 2017). Παράλληλα, μία ακόμη αδυναμία της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής είναι ότι σχεδιάζεται ερήμην των εκπαιδευτικών, είναι δηλαδή ετεροκαθοριζόμενη και κεντρικά σχεδιασμένη με άξονα τις ανάγκες του κράτους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (Πούλου, 2019). Είναι γεγονός, όμως, ότι σε οποιοδήποτε οργανισμό η αξιολόγηση αναγκών είναι ζωτικής σημασίας. Με την αξιολόγηση αναγκών διασφαλίζεται ότι οι εισροές και οι διαδικασίες αποκτούν προστιθέμενη αξία, ότι επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων και η λογοδοσία (Leigh, Watkins, Platt & Kaufan, 2000). Για τον λόγο αυτό, το σημείο έναρξης ενός επιτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου. Αυτή θα καθορίσει στη συνέχεια και τον προσδιορισμό των επιμέρους σκοπών και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η παρούσα έρευνα αρχικά εστιάζει στον εννοιολογικό προσδιορισμό και στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Ακολουθεί βιβλιογραφική επισκόπηση που παραπέμπει στις υπόρρητες και λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλόλογων. Έπειτα, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας και περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

1. Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης δεν έχει καθορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, συχνά συγχέεται με παρεμφερείς έννοιες, όπως αναγκαιότητα (Βεργίδης & Καραλής, 2008), επιθυμία (Wilson & Easen, 1995), με την έννοια ζήτηση (Abdollah, 1984), ενώ μπορεί και να συνδέεται χωρίς όμως να ταυτίζεται με την έννοια της υποκίνησης (Ζαρίφης, 2015). Εκτός όμως από τη σύγχυσή της με παρεμφερείς έννοιες, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της εκπαιδευτικής ανάγκης σχετίζεται και με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο προσεγγίζεται κάθε φορά (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Ο

Βεργίδης (2012) επισημαίνει ότι η έννοια αρχικά τοποθετήθηκε σε ένα στενό φιλοσοφικό πλαίσιο. Έτσι, η ανάγκη ορίστηκε ως ένα κενό, μία διαφορά, μία απόσταση ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και στην επιθυμητή (Watkins, Meiers & Visser, 2011). Παρόμοια, θεωρήθηκε ως η μετρήσιμη διαφορά μεταξύ της υπαρκτής και της επιθυμητής κατάστασης (Beaty, 1981: όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984). Κατά τους Scriven & Roth (1978), ανάγκη είναι η διαδικασία προσδιορισμού της διαφοράς ανάμεσα στο πραγματικό (actual) και στο ικανοποιητικό (satisfactory) που δεν ταυτίζεται όμως πάντα με το ιδανικό (Scriven & Roth, 1978, όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012). Η διαφορά αυτή μπορεί να αφορά στους πόρους, στις δομές, στις ικανότητες ή και στις δεξιότητες. Η παραπάνω θεώρηση όμως, κρίθηκε ελλιπής, καθώς αποσυνέδεε τις εκπαιδευτικές ανάγκες από τα μαθησιακά αποτελέσματα και επικεντρωνόταν στις εκπεφρασμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των υποκειμένων οι οποίες έχουν συχνά υποκειμενικό χαρακτήρα (Βεργίδης, 2012). Έτσι, οι Leigh et al. (2000) προβαίνουν στον ορισμό της ανάγκης ως κενό στα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ατομικό, ομαδικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι μεγάλης σημασίας είναι το να προσδιοριστεί ποιος είναι αυτός που καθορίζει τις ανάγκες, ποιος καθορίζει την επάρκεια σε κάποιο τομέα και πώς διαφοροποιούνται οι ανάγκες σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο οργανισμών (Wilson & Easen, 1995). Για τον λόγο αυτό, εισήχθη η έννοια των σημαντικών δεδομένων, δηλαδή των προτεραιοτήτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008) με βάση το ευρύτερο συγκείμενο, όπως και η έννοια του πλαισίου αναφοράς (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Άσχετα πάντως από τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε εκπεφρασμένες (expressed) και μη εκπεφρασμένες (latent) ή λανθάνουσες (Witkin & Altschuld, 1995, όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Ο Monette (1997) διακρίνει τις ανάγκες σε τέσσερις κατηγορίες, τις βασικές, τις συνειδητές, τις κανονιστικές και τις συγκριτικές (Monette, 1997, όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984). Κατά άλλη θεώρηση, οι ανάγκες κατηγοριοποιούνται σε κινητήριες και ρυθμιστικές (Atwood & Ellis, 1971, όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984). Η ταξινόμηση του Riegle (1987) τις διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες. Είναι οι προσωπικές με στόχο την ικανοποίηση ατομικών επιδιώξεων, οι επαγγελματικές που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του και οι ανάγκες σταδιοδρομίας που εστιάζουν στην επαγγελματική ανέλιξη του υποκειμένου (Riegle, 1987, όπως αναφέρεται στο Ηλιοπούλου και Αναστασοπούλου, 2015). Οι Βεργίδης και Καραλής (2008) ταξινομούν και αυτοί με τη σειρά τους τις ανάγκες με κριτήριο τον βαθμό συνειδητοποίησής τους σε τρεις διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις ανάγκες που είναι συνειδητές και ρητές, δηλαδή εκφράζονται λεκτικά. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ανάγκες που χαρακτηρίζονται ως συνειδητές, αλλά μη ρητές. Πρόκειται για ανάγκες που οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεν συνειδητοποιήσει, αλλά δεν τις διατυπώνουν λεκτικά είτε από ντροπή, είτε από φόβο είτε γιατί ακόμη δεν είναι σε θέση να τις λεκτικοποιήσουν. Τέλος, υπάρχουν και οι λανθάνουσες και μη ρητές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές έχουν προκύψει είτε πρόκειται να προκύψουν από το διαρκώς μεταβαλλόμενο συγκείμενο, ωστόσο ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν πως τις έχουν. Για

τις τελευταίες προτείνεται και ο όρος αναδυόμενες (latent) και πηγάζουν από την αλληλεπίδραση μηχανισμών και δομών και γενικά από την αλληλεπίδραση των σημαντικών δεδομένων στο εκάστοτε πεδίο (Βεργίδης, 2012). Ως προς τη διάστασή τους οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι αντικειμενικές ή και υποκειμενικές. Οι αντικειμενικές σχετίζονται με τα προαπαιτούμενα του οργανισμού και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με τα προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι υποκειμενικές με την προσωπική θεώρηση τους από την πλευρά της ομάδας στόχου (Βεργίδης, Ανάγνου & Καραντζής, 2010). Οι υποκειμενικές επομένως συνδέονται με την έννοια της επιθυμίας και οι αντικειμενικές με την έννοια της έλλειψης η οποία καθορίζεται εξωτερικά και όχι από το ίδιο το άτομο (Scissons, 1982, όπως αναφέρεται στο Abdollah, 1984). Επίσης, η εξέταση των αναγκών χρειάζεται να γίνεται σε πολλά επίπεδα, να είναι δηλαδή πολυεπίπεδη. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να εξετάζονται σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο οργανισμού, σε κοινοτικό επίπεδο, σε επίπεδο φορέων, σε εθνικό, σε ευρωπαϊκό ή και διεθνές επίπεδο. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η εις βάθος διερεύνησή τους. Το γεγονός ότι η διερεύνηση των αναγκών είναι μία πολυδιάστατη και διεπιστημονική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα αυτές να είναι συχνά μεταξύ τους αντιφατικές και συγκρουσιακές (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Η πολλαπλότητα των αναγκών έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προταθεί και πολλά μοντέλα διερεύνησής τους, καθώς το κάθε μοντέλο επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς και τις εξετάζει με διαφορετική φιλοσοφική βάση. Άλλα μοντέλα εστιάζουν στο μακροεπίπεδο (κοινωνία ή στον οργανισμό) και άλλα στο μικροεπίπεδο (ομάδα ή άτομο), άλλα στις εισροές και άλλα στις διαδικασίες (Leigh et al., 2000). Ο προσδιορισμός του είδους των αναγκών μπορεί να οδηγήσει και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για τη διερεύνησή τους. Έτσι, ο προσδιορισμός των ρητών αναγκών μπορεί να επιτευχθεί με ερωτηματολόγια που θα δοθούν στην ομάδα στόχο. Για τις συνειδητές αλλά μη ρητές και για τις λανθάνουσες ανάγκες καταλληλότερες κρίνονται οι ποιοτικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, οι ιστορίες ζωής, αναδρομικές ή συγχρονικές με επιλογή ατόμων που αποτελούν τυπικές περιπτώσεις της ομάδας στόχου, οι μελέτες περίπτωσης, οι ομαδικές ή και ατομικές συνεντεύξεις, (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η συγκεκριμένη μελέτη θα εστιάσει κυρίως στις υπόρρητες και στις λανθάνουσες ανάγκες των φιλολόγων. Πρόκειται για τις ανάγκες που οι ενδιαφερόμενοι είτε διστάζουν να αποκαλύψουν από ανασφάλεια για να μην χαρακτηριστούν ως ελλιπείς είτε επειδή δεν γνωρίζουν τις εξελίξεις που συντελούνται στο κοινωνικοοικονομικό πεδίο, δεν γνωρίζουν πως τις έχουν (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Ο προσδιορισμός των αναγκών αυτών θα επιχειρηθεί μέσα από την προσπάθεια εντοπισμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους πρακτική οι συμμετέχοντες και τα οποία παραπέμπουν σε ελλείψεις.

1.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σε φιλόλογους

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν αρκετά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο φιλολογικός κλάδος τα οποία παραπέμπουν σε υπόρρητες και λανθάνουσες ανάγκες. Μάλιστα, αρκετά από αυτά θα μπορούσαν να μετριαστούν μέσω της επιμορφωτικής οδού, αν

όχι να εξαλειφθούν. Κάποιες δυσκολίες που εξέφρασαν οι φιλόλογοι συνδέονται και με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Λιάλιου, 2019) και του εργασιακού άγχους (Ντίκογλου, 2017). Έτσι, παράγοντες που επιτείνουν φαινόμενα εργασιακού άγχους είναι τα πολλά γνωστικά αντικείμενα, η δυσκολία προετοιμασίας, τα πολλαπλά εξωδιδασκικά καθήκοντα, η διαχείριση της ύλης, (Λιάλιου, 2019). Πρόκειται επομένως, για ζητήματα διαχείρισης χρόνου. Επίσης, η ελλειμματική επικοινωνία και συνεργασία με τους συναδέλφους στις σχολικές μονάδες (Λιάλιου, 2019), η προβληματική επικοινωνία με τους γονείς (Λιάλιου, 2019), η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τον μαθητικό πληθυσμό (Ντίκογλου, 2016, Πανάγου, 2017), οι πολυπληθείς τάξεις (Ντίκογλου, 2016) η διαχείριση της τάξης, η πειθαρχία (Ντίκογλου, 2016) και η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς για την αντιμετώπιση ενδοσχολικών προβλημάτων (Πανάγου, 2017) αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες για τους συμμετέχοντες. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οφείλονται τόσο σε εγγενείς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016). Επίσης, προβληματισμό στον κλάδο των φιλόλογων προκαλεί η διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Τσιούρη, 2016, Χατζηαβραάμ, 2007) η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, η αντιμετώπιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη (Τσιούρη, 2016), η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Γκούμα, 2020).

2. Η αναγκαιότητα της έρευνας και το μεθοδολογικό πλαίσιο

Οι επιμορφωτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μεταβαλλόμενες και δυναμικές (Κούλης & Μπαγάκης, 2018) και θα πρέπει πάντα να εξετάζονται σε σχέση με το ευρύτερο συγκείμενο που επηρεάζει το εκπαιδευτικό πεδίο (Βεργίδης, 2012). Όταν μάλιστα η εμφάνιση της πανδημίας έχει επηρεάσει σε τόσο μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020), η εκ νέου διερεύνηση τους καθίσταται επιτακτική. Παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπουμε τις τοπικές ιδιαιτερότητες ως παράγοντα που συντελεί στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή της Δυτικής Αττικής είναι μία περιοχή υποβαθμισμένη οικονομικά η οποία εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής στην περιφέρεια της Αττικής (Γιοβάνογλου, Παπαδοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019) την ώρα που ο στόχος της Ευρωπαϊκής ένωσης για μείωση του αριθμού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κάτω του 15% μέχρι το 2020 φαίνεται πως δεν επετεύχθη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Το εκπαιδευτικό αυτό πεδίο σε συνδυασμό με το «κεφάλαιο» που φέρουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην περιοχή διαμορφώνει και την ιδιαίτερη πρακτική τους σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (Βεργίδης, 2014). Έτσι, σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει δείγμα φιλόλογων στη Δυτική Αττική, καθώς αυτά παραπέμπουν στις υπόρρητες και λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση λειτουργούν 46 σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσαν

κατά τη σχολική περίοδο (2020-21) 350 φιλόλογοι, μόνιμοι και αναπληρωτές. Έγινε προσπάθεια λοιπόν να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου κατά τη δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων;
2. Ποια προβλήματα αντιμετώπισαν οι φιλόλογοι του δείγματος με τη χρήση της εξ αποστάσεως μεθόδου;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι του δείγματος και αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου;

Καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε η ποιοτική μελέτη. Η ποιοτική μελέτη ενδείκνυται για την εις βάθος διερεύνηση των προβλημάτων και όταν οι γνώσεις μας πάνω σε κάποιον τομέα είναι περιορισμένες και απαιτείται μεγαλύτερη εμβάθυνση (Creswell, 2015), όπως για παράδειγμα στις νέες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία. Η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου-Μαρτίου 2021 με δείγμα δεκαέξι φιλόλογους. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες (13) και μόνιμοι υπάλληλοι, καθώς μόνο δύο υπηρετούν ως αναπληρωτές. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν δωδεκαετή κατά μέσο όρο προϋπηρεσία στην περιφερειακή αυτή διεύθυνση, ενώ τρεις ασκούν και διοικητικά καθήκοντα. Η πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ εκτός από πέντε που δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου στον τομέα αυτό. Ωστόσο, το 53% του δείγματος δήλωσε πως αισθάνεται μερικώς ασφαλής ή καθόλου ασφαλής με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μόνο το 7% αισθάνεται μεγάλη ασφάλεια. Ως δειγματοληπτική μέθοδος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της βολικής δειγματοληψίας και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (context analysis). Βασικοί περιορισμοί της έρευνας είναι τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια, η αδυναμία πρόσβασης σε βάσεις δεδομένων λόγω πανδημίας και η μη αντιπροσώπευση κάποιων περιοχών, όπως τα Βίλια και οι Ερυθρές. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για γενίκευση των συμπερασμάτων.

3. Τα ερευνητικά αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.1. Προβλήματα κατά την άσκηση του διδακτικού έργου

Προκειμένου να εντοπιστούν οι υπόρρητες ή λανθάνουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των φιλόλογων, το δείγμα ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου. Από τα αποτελέσματα προκύπτει, αν και δεν σχετίζεται με την επιμορφωτική πρακτική, ότι βασικός παράγοντας που παρεμποδίζει την ανανέωση της διδακτικής διαδικασίας είναι ο ελλιπής εξοπλισμός και γενικά η έλλειψη τεχνικών μέσων στις σχολικές μονάδες της περιοχής. Το γεγονός αυτό καθιστά ανέφικτη την εφαρμογή των γνώσεων και των διδακτικών μεθόδων που αποκτήθηκαν μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αφορούσαν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. Επίσης,

ένα ακόμη πρόβλημα που επηρεάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα είναι και το κτιριακό. Ειδικότερα, πολύ συχνά χρησιμοποιούνται χώροι ακατάλληλοι ως διδακτικές αίθουσες και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι σχολικές μονάδες στεγάζονται εξολοκλήρου σε προκάτ.

Άλλη δυσκολία που σχετίζεται με ζητήματα διδακτικής φύσεως είναι η υπέρογκη ύλη, τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα και τα ακατάλληλα βιβλία που δυσχεραίνουν τον χρονοπρογραμματισμό και την οργάνωση αποτελεσματικών διδακτικών σεναρίων. Τέθηκε δηλαδή, και το ζήτημα της αναγκαιότητας ύπαρξης δεξιοτήτων οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και ορθής διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών διχάζουν τους διδάσκοντες και συχνά τους αναγκάζουν να δώσουν έμφαση στο διεκπαιρευτικό τους ρόλο, ενώ μένει πίσω ο παιδαγωγικός. Συγχρόνως, τα αυστηρά αυτά χρονοδιαγράμματα οδηγούν στην περιθωριοποίηση των αδύναμων μαθητών.

Προβληματισμό επίσης, στους φιλόλογους του δείγματος προκαλεί η χρήση καινοτόμων και ομαδοσυνεργατικών- συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, έτσι ώστε το μαθητικό δυναμικό να ενισχύσει τις συνεργατικές του δεξιότητες, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των καιρών. Η αξιοποίηση τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων καθίσταται συχνά αναποτελεσματική αφενός μεν γιατί η χωρική διάταξη των αιθουσών, ο εξοπλισμός και το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν ευνοούν ιδιαίτερα και αφετέρου γιατί πρόκειται για μία αργή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου για την κάλυψη της ύλης. Είναι γνωστό ότι για τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων απαιτείται τουλάχιστον ένα δίωρο συνεχόμενο, κάτι που δεν προβλέπεται συνήθως από το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, υποστήριξαν ότι η ύπαρξη ανομοιογενών και πολυπολιτισμικών τάξεων δεν ευνοεί την αξιοποίηση τέτοιου είδους πρακτικών, ενώ κάποιοι δήλωσαν ότι θα ήταν καλό να επιμορφωθούν διεξοδικότερα στον τομέα αυτό.

Σ.13: «Δεν ξέρω πόσο εφαρμόσιμες είναι στην τάξη. Δηλαδή, εγώ στις ελάχιστες φορές που έχω προσπαθήσει να εφαρμόσω κάποια ομαδοσυνεργατική, στα πλαίσια της τάξης, δεν έχει λειτουργήσει.»

Ένα ακόμη θέμα που σχετίζεται με τη διδακτική και απασχολεί τους διδάσκοντες είναι το ζήτημα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, αναφορά έγινε στον τρόπο που διεξάγεται η μαθητική αξιολόγηση η οποία οδηγεί στη βαθμοθηρία και δεν βοηθά στην εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, τέθηκε το ζήτημα του τρόπου διαχείρισης της μεγάλης βαθμολογικής διαφοράς που συχνά προκύπτει από την απόσταση γραπτής και προφορικής επίδοσης.

Επιπλέον, κάποιοι φιλόλογοι του δείγματος αναφέρθηκαν στο πρόβλημα της μαθητικής κινητοποίησης, καθώς αντιμετωπίζουν τη μεγάλη αδιαφορία του μαθητικού πληθυσμού για τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται εντελώς απαξιωτικά. Ιδιαίτερα απαιτητικό είναι το μάθημα των αρχαίων ελληνικών που δυσκολεύει πολύ τα παιδιά.

Σ.9: «Η αδιαφορία τους, αυτό είναι πρόβλημα και κάποιες φορές και η συμπεριφορά τους.»

Το πιο βασικό ζήτημα όμως, κατά τους διδάσκοντες, είναι οι πολυπληθείς και ανομοιογενείς τάξεις και ο τρόπος διαχείρισης της μεγάλης ποικιλομορφίας που αυτές παρουσιάζουν

διδασκτικά αλλά και ψυχοπαιδαγωγικά. Η ανομοιογένεια αυτή εκφράζεται με διττό τρόπο. Ο πρώτος είναι οι πολυπολιτισμικές τάξεις που περιλαμβάνουν μειονότητες, μετανάστες και τον γηγενή πληθυσμό. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι στην περιοχή κατοικούν αυτόχθονες, παλλινοστούντες, μετανάστες και Ρομά και επομένως οι τάξεις σε αρκετά σχολεία είναι ετερογενείς. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία, οι μαθητές μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα και φέρουν διαφορετικά πολιτιστικά κεφάλαια και διαφορετική κουλτούρα. Η ανομοιογένεια αυτή είναι συχνά δύσκολα διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνεπάγεται διαφορετικές νοοτροπίες και συχνά επιφέρει και τοπικιστικές συγκρούσεις που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.

Σ.11: «Έχει ποικιλομορφία στους μαθητές. Με την έννοια ότι έχει τσιγγάνους, έχει ρωσοπόντιους. Δεν είναι δηλαδή, όπως άλλες περιοχές. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό της Δυτικής Αττικής. Είναι παιδιά που στην προσαρμογή τους δυσκολεύονται. Στην πειθαρχία επίσης. Περισσότερο δηλαδή, παιδαγωγικής φύσεως τα προβλήματα είναι.»

Σ.15: «Και όχι μόνο τις ανισότητες... Και αντιλαμβάνεστε... Έχουμε παιδιά από εντελώς διαφορετικά γλωσσικά, οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Και αυτό είναι δύσκολο να το διαχειριστεί κανείς. Θα έπρεπε εκεί να έχουμε τη βοήθεια της πολιτείας!»

Εκτός από την πληθυσμιακή ποικιλομορφία όμως, υπάρχει και μεγάλη ανομοιογένεια στο μαθησιακό επίπεδο. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων, τόσο των αδύνατων όσο και των πιο χαρισματικών παιδιών. Συχνά επομένως ο εκπαιδευτικός διχάζεται ανάμεσα στους άριστους και στους αδύναμους μαθητές με αποτέλεσμα άλλοτε οι μιν να πλήττουν και άλλοτε οι δε να περιθωριοποιούνται.

Σ.1: «Ένα βασικό ζήτημα... είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Διότι τα παιδιά, και καλώς.. και καλώς (επιτονισμός), κατανέμονται σε τμήματα με βάση την αλφαβητική σειρά, και καλώς ξαναλέω, διότι οποιαδήποτε άλλη κατανομή θα ήταν προβληματική. Ωστόσο, αυτό δημιουργεί και μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στους πιο δυνατούς και στους πιο αδύναμους μαθητές. Πολύ μεγάλες αποστάσεις, οι οποίες είναι εξαιρετικά δύσκολο να καλυφθούν από τον εκπαιδευτικό! Εξαιρετικά δύσκολο!»

Σ.10: «Και ένα πάλι μικρό κομμάτι απευθύνεται στους άριστους μαθητές που πολλές φορές όμως, για να μπορέσω να ..να.. δώσω αυτά που θέλω στη μεγαλύτερη μερίδα νιώθω ότι τους χάνω. Δηλαδή, θα ήθελα να τους πάω πολύ πιο πάνω, αλλά δυστυχώς μοιράζομαι στους πολύ αδύναμους, στους πολύ πιο κάτω, στους αδύναμους μαθητές και λίγο στους άριστους μαθητές μου.»

Εξίσου σημαντική είναι και η δυσκολία στη διαχείριση των υπαρχουσών κοινωνικών και κατά συνέπεια μορφωτικών ανισοτήτων, δεδομένου ότι οι περισσότεροι κάτοικοι της περιοχής έχουν χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Έτσι, αρκετοί μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο με πολλές αδυναμίες μαθησιακά και ταυτόχρονα στερούνται μορφωτικών αλλά και κοινωνικών ερεθισμάτων και δεξιοτήτων, ενώ απουσιάζει και η στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Σ.3: «.. Επειδή το σχολείο στο οποίο ανήκω βρίσκεται σε μία περιοχή της Δυτικής Αττικής, στον Ασπρόπυργο, που υπάρχουν έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι οι μαθητές στερούνται κινήτρων, στερούνται

και ερεθισμάτων από την οικογένειά τους με αποτέλεσμα το έργο μας να γίνεται πολύ δύσκολο. Υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν πάει ποτέ στο θέατρο, δεν έχουν πάει ποτέ στον κινηματογράφο και καλούμαστε αυτά τα παιδιά να τα προχωρήσουμε με βάση αυτά που ζητάει το αναλυτικό πρόγραμμα και ταυτόχρονα να τα βοηθήσουμε στην κοινωνικοποίησή τους. Και αυτό θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ κουραστικό.»

Το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο εκεί μαθητικός πληθυσμός σχετίζεται επίσης, και με την υιοθέτηση ρατσιστικών αντιλήψεων, όπως και με την μη ανοχή της διαφορετικότητας.

Σ.12: «Το πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν αυτό με τους πρώην χρυσαυγίτες... που δυστυχώς υπάρχουν ακόμη.»

Παράλληλα, το χαμηλό αυτό κοινωνικοοικονομικό status σε συνδυασμό με τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα έχουν αντίκτυπο με τη σειρά τους και στη μαθητική συμπεριφορά η οποία προβληματίζει τους περισσότερους συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Έτσι, κάποιοι καθηγητές δέχονται προσβλητικά σχόλια από τους μαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται να διαχειριστούν θέματα πειθαρχίας, φασαρίας στην τάξη, επιθετικότητας και προσαρμογής, ιδίως των παιδιών στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, γεγονός που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής.

Σ.1: «Τώρα από κει και ύστερα, ασφαλώς, υπάρχουν και προβλήματα συμπεριφοράς.... που αφορούν βέβαια μία μικρή μειοψηφία, ωστόσο ηχηρή, πολύ μικρή (επιτονισμός)! Θα έλεγα κάτω του 5% του συνολικού πληθυσμού του σχολείου, αλλά ηχηρή και δυστυχώς, πολλές φορές ικανή να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της τάξης.»

Σ.5: «Ναι, έχω πρόβλημα στην εφαρμογή, σε κάποια τμήματα, δεν μπορώ να διαχειριστώ τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται.»

Η αδιαφορία αυτή και η απειθαρχία που αναφέρθηκε παραπάνω σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη από την πολιτεία καθιστά τη διδασκαλία έργο κουραστικό, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει έλλειψη κινήτρων για κάποιους από το διδακτικό προσωπικό οι οποίοι βιώνουν συχνά το αίσθημα της ματαιώσης, καθώς οι προσπάθειες τους παραμένουν άκαρπες. Μάλιστα, επειδή στα σχολεία της περιοχής φοιτούν αρκετοί Ρομά, είναι μεγάλο και το ποσοστό σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα στα κορίτσια τα οποία παντρεύονται σε μικρή ηλικία και γίνονται νωρίς μητέρες. Σε αυτή την περίπτωση το αίσθημα της ματαιώσης βιώνεται εντονότερα.

Σ.3: «Κάποιες φορές νιώθω μία ματαιώση, το παραδέχομαι. Όχι τόσο εξουθένωση όσο ματαιώση. Πολλές φορές νιώθω ματαιωμένη όταν έχω προσπαθήσει έτσι ατομικά να βοηθήσω κάποιους μαθητές και μέσα στην τάξη να απλουστεύσω την ύλη, όσο μου επιτρέπεται, και τελικά δεν έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό μου δημιουργεί μία ματαιώση. Όπως είναι ματαιώση πολλές φορές, το φαινόμενο που παρατηρείται στο δικό μας το σχολείο, μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Και κυρίως είναι οι Ρομά μαθητές και κυρίως τα κορίτσια.»

Σ.11: «Δεν έχω κίνητρα εκεί για να δουλέψω πολύ. Αυτό με στεναχωρεί.»

Άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα ψυχολογικά προβλήματα που προκύπτουν συχνά από την οικογενειακή κατάσταση κάποιων μαθητών και τα οποία οι διδάσκοντες δεν είναι αρμόδιοι να τα διαχειριστούν και χρειάζονται τη στήριξη άλλων φορέων. Τη χρονιά αυτή τοποθετήθηκε και ψυχολόγος σε κάποιες σχολικές μονάδες, αλλά για λίγες ώρες και καθώς η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων είχε ανασταλεί λόγω πανδημίας, δεν μπόρεσε να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό.

Σ.15: «Ναι! Είναι οικογένειες διαλυμένες, μονογονεϊκές, δίγλωσσα περιβάλλοντα, οικογένειες που έχουν χαμηλό, έτσι, μορφωτικό επίπεδο...εεε που είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν ακόμη και στις ανάγκες της καθημερινότητας. Πάρα πολλά παιδιά δεν μπορούν ούτε ένα σάντουιτς από το κυλικείο να φάνε. Έχουμε κατάλογο με 25-30 παιδιά που τα σιτίζουμε όσο μπορούμε περισσότερο και τα στηρίζουμε με ποικιλόμορφους τρόπους, εμείς ως σχολείο. Και ψυχολογικά επίσης, προβλήματα. Πάρα πολύ σοβαρά (έμφαση) που έρχονται φυσιολογικά, όταν υπάρχουν τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις στην οικογένεια... Φέτος, στα σχολεία τοποθέτησαν ψυχολόγο για την περιοχή μας. Μία για όλα τα σχολεία».

Τέλος, η απόσταση και η πρόσβαση στα σχολεία της Δυτικής Αττικής είναι κάτι που αναφέρθηκε ως πρόβλημα το οποίο κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει και το εκπαιδευτικό έργο, καθώς ένας κουρασμένος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει διανύσει μιάμιση ώρα για να φτάσει στο σχολική του μονάδα δεν μπορεί πάντα να είναι αποτελεσματικός.

Σ.9: «Σκέψου ότι ήμουν έξι χρόνια στα Μέγαρα. Και πήγαινα από την Πετρούπολη που μένω στα Μέγαρα. Είχα καταρρεύσει.»

3.2. Τα προβλήματα με την εξ αποστάσεως μέθοδο

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα προβλήματα αυτά διαφοροποιήθηκαν μερικώς. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως επικοινωνιακής φύσεως. Η επικοινωνία δηλαδή ήταν συνήθως μονόπλευρη. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στην αδυναμία υποκίνησης και ενεργοποίησης των μαθητών οι οποίοι συχνά αδυνατούσαν να συγκεντρωθούν και μοιραία εκδήλωναν αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία. Μεγαλύτερο ήταν το πρόβλημα για τους αδύναμους μαθητές κάποιοι από τους οποίους δίσταζαν να συμμετάσχουν. Ειδικότερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το μάθημα διεξαγόταν με τη συμμετοχή 4-5 παιδιών σε κάθε τμήμα, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν τυπικά. Επίσης, αναφέρθηκε και λιγότερη επιμέλεια από την πλευρά των μαθητών στις εργασίες που τους ανατίθεντο.

Σ.12: «Είναι πολύ διαφορετικό. Είναι πολύ πιο δυσκίνητο...σε όλα....Σε ακούνε και επικοινωνείς με δύο τρεις. Οι υπόλοιποι δεν ξέρεις αν κοιμούνται, αν λείπουν....».

Σ.14: «Υπάρχει αρκετή αδιαφορία, το οποίο δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ! Προσπαθώ να βρω διάφορους τρόπους να τους ενεργοποιήσω, αλλά ποτέ δεν ξέρεις τι κρύβεται πίσω από τις κάμερες. Και τα παιδιά κρύβονται πίσω από τις κάμερες. Μπορεί να κοιμούνται, μπορεί να παίζουνε, μπορεί να κάνουνε οτιδήποτε άλλο.. Δεν ξέρω κατά πόσο

παρακολουθούνε.... Λέω ένα ανέκδοτο και γελάω μόνη μου! Δεν ξέρω αν τα παιδιά γελάνε, αν κοροϊδεύουνε, αν όντως ήταν ανέκδοτο.»

Από την άλλη ένα πρόβλημα που καθιστούσε προβληματική την επικοινωνία και παρεμπόδιζε την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας ήταν η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και των απαραίτητων μέσων, κυρίως από την πλευρά του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές συνδέονταν από το κινητό, συχνά τα μικρόφωνα ήταν χαλασμένα, ενώ η σύνδεση σε αρκετές περιπτώσεις ήταν κακή.

Σ.15:*«Εμείς εδώ δεχόμαστε παιδιά από πολύ μακρινές περιοχές. Παραδείγματος χάριν από την περιοχή της Άνω Φούσας, από περιοχές που δεν έχει καλό σήμα. Πάρα πολλά παιδιά δεν έχουνε ένα καλό κινητό για να μπορούν να συνδεθούν. Εεεε..η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, υπολογίσαμε ένα 70% των μαθητών μας.. συνδέονται με κινητό.*

Τα παραπάνω προβλήματα αυτά σε συνδυασμό με την έλλειψη γονικού ελέγχου είχαν ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση πολλών απουσιών από κάποιους μαθητές και βέβαια, την αύξηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Έτσι, το πρόβλημα των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων που επικρατεί στην περιοχή εντάθηκε ακόμη περισσότερο με τη χρήση της εξ αποστάσεως μεθόδου .

Σ.10:*«Αυτή τη στιγμή υπάρχουν εξήντα παιδιά στο σχολείο μας που έχουν ξεπεράσει τις 114 απουσίες. Και δεν μιλάω για παιδιά που είχαν κάποιο πρόβλημα σύνδεσης ή οτιδήποτε!*

Σ.1:*«ότι η διαφορά μεταξύ των δυνατών και των αδύνατων μαθητών είναι ακόμη μεγαλύτερη.., αφού δεν υπάρχει η άμεση επαφή που μπορεί, τέλος πάντων, να ενεργοποιήσει ακόμη και τον αδύναμο μαθητή.»*

Κάποιοι φιλόλογοι προβληματίστηκαν επίσης, και με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς, δεδομένων των συνθηκών, δεν υπήρχε αμφίδρομη επικοινωνία, αλλά μονόπλευρη και επομένως η αξιολόγηση δεν μπορούσε να είναι αντικειμενική. Παράλληλα, ακόμη και εκείνοι οι συμμετέχοντες που στη δια ζώσης διδασκαλία χρησιμοποιούσαν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, σύμφωνα με τους νέους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς για την ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, αναγκάστηκαν να τις εγκαταλείψουν και έκαναν χρήση αποκλειστικά της εισήγησης, των βιντεοπροβολών και του κατευθυνόμενου διαλόγου. Αυτό συνέβη λόγω της άγνοιας ύπαρξης ή και της χρήσης των διαθέσιμων συνεργατικών εργαλείων στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Μόνο ένας ανέφερε ότι προς το τέλος των διαδικτυακών μαθημάτων πληροφορήθηκε από συναδέλφους του για τη δυνατότητα που παρείχε το webex χωρισμού των μαθητών σε ομάδες. Για τους ίδιους λόγους, στάθηκε αδύνατο να εφαρμόσουν οι διδάσκοντες τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σ.6:*«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρώ ότι είναι αδύνατη και δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω μεθόδους που μπορούσαν πριν να χρησιμοποιηθούν, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική. Είναι πάρα πολύ δύσκολο πλέον.»*

Άλλο ένα πρόβλημα ήταν και ο διάχυτος φόβος απέναντι στην εξ αποστάσεως μέθοδο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μάλιστα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν

εξοικειώθηκε ποτέ με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως μεθοδολογία, καθώς δεν έκανε καθόλου εγγραφή στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Σ.15: «Αν εξαιρέσουμε κάποιους που ήταν πολύ καλοί στους υπολογιστές, οι περισσότεροι δεν τα γνωρίζαμε, έτσι, αυτά τα συστήματα.. Υπήρχε ένας φόβος. Ένας διάχυτος φόβος της χρήσης όλων αυτών των συστημάτων.»

Τέλος, όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς, αυτά φαίνεται ότι μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι κατά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων έγινε προβολή απρεπές υλικού και αναγκάστηκε να επικοινωνήσει με τη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος και στο εξής να κάνει το μάθημά του με την κάμερα κλειστή.

3.3. Προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις

Εκτός από τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό τους έργο οι συμμετέχοντες ανέφεραν και κάποια προβλήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που επεσήμανε η πλειοψηφία του δείγματος είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

Σ.5: «Ναι, βέβαια! Και ειδικά στο σχολείο εδώ της περιοχής που τις διαφορές τους φαίνονται να τις λύνουν με πιο βίαιο, σε εισαγωγικά θα το έλεγα, με πιο απότομο τρόπο.»

Πέρα όμως, από κάποιες μικροσυμπλοκές και μικροπαρεξηγήσεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν συχνά επιθετική και παραβατική συμπεριφορά και φαίνεται αυτή η αντίδραση να σχετίζεται με το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Να τους είναι βίωμα, όπως διαπιστώνει ένας συμμετέχων. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν συχνά και σε τοπικιστικά θέματα.

Σ.11: «Υπάρχει μία παραβατικότητα στη συμπεριφορά τους. Είναι επιθετικά πολλά παιδιά. Προέρχονται από οικογένειες.. Πώς να το πω; Προβληματικές θα έλεγα. Με την έννοια ότι δεν έχουν μία ομαλή οικογενειακή ζωή. Και αυτό περνάει στο σχολείο, όπως καταλαβαίνεις. Περνάει και στους συμμαθητές τους, περνάει ακόμη και με μας. Στη συμπεριφορά τους είναι πολύ αντιδραστικά.... Θέλω να σου πω ότι είναι βίωμά τους το..το.. η πάλη, να το πω, το παιχνίδι αυτού του τύπου; Πάντως, λειτουργούν έτσι: επιθετικά μεταξύ τους.»

Σ.16: «Εεε..υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών και συμπλοκές. Υπάρχουν και θέματα που είναι πιο τοπικιστικά. Ξέρετε οι παλιννοστούντες με τους γηγενείς, με τους Ρομά...ξέρετε έχουν διάφορα θέματα.»

Παράλληλα, αναφέρθηκε από έξι εκπαιδευτικούς και η ύπαρξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, φαινόμενο το οποίο είτε το έχουν αντιληφθεί οι ίδιοι ως παρατηρητές είτε κάποιοι μαθητές έχουν καταφύγει σε αυτούς αναζητώντας λύση στο πρόβλημά τους.

Σ.2: «Ναι, θεωρώ πως είναι έντονο, απλά δεν έρχονται τα παιδιά πολύ εύκολα για να συζητήσουνε μαζί μας, με τους καθηγητές. Τα μαθαίνουμε λίγο, αφού έχει προχωρήσει η κατάσταση, όσο και αν προσπαθούμε. Εκεί θέλει λίγο δουλειά ακόμη.»

Εξίσου μεγάλο πρόβλημα είναι και η απουσία επαφής των γονέων με τη σχολική ζωή. Αρκετοί διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι οι γονείς απουσιάζουν, αποφεύγουν να συζητήσουν τα προβλήματα και όντας χαμένοι στις δικές τους υποχρεώσεις δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Μάλιστα, το σχολείο σε κάποιες περιπτώσεις απαξιώνεται και είτε μετατρέπεται σε “παρκινγκ παιδιών” είτε σε μέσο διασφάλισης επιδομάτων, κυρίως στις περιπτώσεις των Ρομά. Επιπλέον, ένα άλλο θέμα είναι και η δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς η μητρική γλώσσα πολλών γονέων δεν είναι τα ελληνικά.

Σ.3: «Πολλές φορές βέβαια, οι γονείς είναι λίγο αδιάφοροι και χαμένοι μέσα στην καθημερινότητά τους. Δηλαδή, αδιαφορούν να συζητήσουν για το παιδί τους και δεν έρχονται στις ενημερώσεις γονέων ή αν έρθουν λένε απλά ένα «Ναι, ναι, ναι, καταλάβαμε» και αποφεύγουν οποιαδήποτε άλλη συζήτηση. Έχουν και κάποια προβλήματα κατανόησης της γλώσσας. Διότι πολλοί, όπως είπαμε, είναι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και έχουν κάποια θέματα στη γλώσσα. Δεν κατανοούν, γιατί στο σπίτι τους μιλούν τη ρωσική και σε αυτήν έχουν εξασκηθεί. Οι γονείς των μαθητών Ρομά πολλοί νομίζουν ότι στο σχολείο το μόνο που χρειάζεται είναι... έρχονται μάλλον για τα επιδόματα και λιγότερο για τα μαθήματα και για να προοδεύσουν τα παιδιά τους.»

Εκτός όμως από την έλλειψη επαφής με το σχολείο και την απουσία γονικού ελέγχου, σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε και το πρόβλημα της κακοπροαίρετης παρουσίας των κηδεμόνων τόσο στα Γυμνάσια όσο και στα Λύκεια.

Παράλληλα, τρεις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε προβλήματα που αφορούν στους συλλόγους διδασκόντων. Ένα από αυτά είναι η έλλειψη κοινής γραμμής στο σύλλογο των καθηγητών και σταθερότητας στην τήρηση των κανόνων, παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν αιτία δυσαρέσκειας και αντιπαράθεσεων.

Σ.8: «Μεταξύ καθηγητών περισσότερο θεωρώ ότι θα πρέπει να είμαστε περισσότερο αυστηροί στις ποινές. Θεωρώ ότι αυτό το δύο μέρες αποβολή είναι παράλογο! Δηλαδή δεν μπορούμε να μιλάμε για ηρεμία στο σχολείο, όταν υπάρχει ατιμωρησία απόλυτη.

Επίσης, η μεταφορά των προσωπικών προβλημάτων στον χώρο του σχολείου είναι ικανή να διαταράξει την ομαλότητα της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι αντιμετωπίζει προβλήματα σοβαρά με κάποιους συναδέλφους οι οποίοι εκδηλώνουν αντιεπαγγελματική συμπεριφορά.

Σ.9: «Υπάρχουν άτομα τα οποία διαταράσσουν αυτό που λέμε καλό επαγγελματικό κλίμα και δεν είναι καλό αυτό.....αφορμές ψάχνουν για να δημιουργήσουν πρόβλημα..Καλύπτουν δηλαδή, κάπως υπαρξιακά προβλήματα.

Σημαντική όμως, δεν είναι μόνο η αποφυγή συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αλλά και η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Η ύπαρξη

πολλών εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων και η αύξηση των εφημεριών λόγω πανδημίας όπως και η ύπαρξη διαφορετικών γραφείων δε δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, όπως αναφέρει ένας συμμετέχων.

Σ.5: «Με συναδέλφους δεν υπάρχει χρόνος (έμφαση) για να υπάρξει κάποια σχέση λόγω του ότι είμαστε συνεχώς απασχολημένοι με εφημερίες, με εξωδιδασκτικά καθήκοντα....Αυτό πιο πολύ.»

4. Συμπεράσματα

Οι φιλόλογοι στη Δυτική Αττική, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα που σχετίζονται με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και με τις ανεπάρκειες της επιμορφωτικής μας πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να επιμορφωθούν σε ζητήματα ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχολογίας του εφήβου, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να διαμορφώσουν μια πιο ομαλή σχέση με το σχολείο και με τους συνανθρώπους τους. Επίσης, στον τομέα της ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των ίδιων, ώστε να δύνανται να προσεγγίσουν καλύτερα γονείς και μαθητές για να βελτιωθεί η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα στο σχολικό σύστημα, όσο και στους τρόπους ενίσχυσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού. Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων χρειάζεται να αναπτύξει νέους επικοινωνιακούς τρόπους που θα στοχεύουν σε μία πιο συμπονετική και μη βίαιη επικοινωνία (Rosenberg, 2020), βασικό στοιχείο της οποίας θα είναι η ενσυναίσθηση σε όλες τις διαστάσεις της, γνωστική, συναισθηματική, συμπονετική. Έτσι, βελτιώνοντας οι διδάσκοντες τις δεξιότητες ενσυναίσθησής τους, θα ελέγξουν καλύτερα τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που την επηρεάζουν αρνητικά και σχετίζονται με το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα, την υπέρογκη ύλη, τον μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τμήμα, αλλά και με τις προσωπικές τους ελλείψεις (Cooper, 2010). Από την άλλη, έμφαση χρειάζεται να δοθεί και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και κυρίως της ενσυναίσθησης του μαθητικού δυναμικού, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, μαθητές με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο εύκολο να εμπλακούν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009) έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η βία μεταξύ των ομηλίκων, ανάγκη που επιβεβαιώνεται και από την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της ανάγκης αυτονομίας των σχολικών μονάδων (OECD, 2017), κρίνεται επιτακτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε ζητήματα διοίκησης, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τη δυναμική των ομάδων, τον διαθέσιμο χρόνο τους, να βελτιώσουν τις μεθόδους υποκίνησης του μαθητικού πληθυσμού και να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Adair (2020), ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα είδος ηγέτη και γι' αυτό είναι απαραίτητο να αναπτύξει τις ηγετικές του δεξιότητες, ώστε να μπορεί να μεριμνά συγχρόνως για την εκτέλεση του έργου που έχει αναλάβει, για τη διασφάλιση της συνοχής της ομάδας, αλλά και για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών μεμονωμένων ατόμων. Ο ρόλος του

εκπαιδευτικού ως μάνατζερ επισημαίνεται και στον Longworth (2003). Παράλληλα, μείζονος σημασίας θεωρείται και η ανάγκη διδακτικής ανανέωσης των διδασκόντων ελληνικά και μετασχηματισμού της στάσης τους όσον αφορά διδακτικής φύσεως ζητήματα. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητη η υποστήριξή τους σε ζητήματα εφαρμογής της εξ αποστάσεως μεθόδου και δόμησης κατάλληλου εξ αποστάσεως υλικού, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να προσανατολίζεται προς ένα μεικτό διδακτικό μοντέλο (Ξέστερνου, 2021). Επίσης, σε θέματα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ αφού κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν ανασφαλείς στον τομέα αυτό, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ειδικής αγωγής, αλλά και χρήσης συμμετοχικών και άλλων καινοτόμων διδακτικών μεθόδων σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπως και σε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Εν κατακλείδι, οι επιμορφωτικές αρχές χρειάζεται να στοχεύσουν στις στρατηγικές και στις μεθόδους υλοποίησης ενός σχολείου συμπεριληπτικού. Ενός σχολείου δηλαδή, που θα αποδέχεται την ετερότητα και θα προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως ίσες μαθησιακές ευκαιρίες (Stubbs, 2008). Βέβαια, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται και από τη βοήθεια άλλων φορέων παράλληλα με την αναδιάρθρωση αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Adair, J. (2020). *Κομφούκιος: Περί ηγεσίας* (μετάφραση: Χριστόδουλος Λιθαρής). Περιστέρι: Διόπτρα.
- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (επιμέλεια): *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση* (σσ. 122-150). Αθήνα: Gutenberg
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της* (τομ.2). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 12.
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε., & Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10-12-2020. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/224567-I-symvoli-tis-diareynisis-epimorfotikon-anagkon-stin-epimorfosi-ton-ekpaideytikon.html>. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμος Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γκούμα, Ό. (2020). «Οι φιλόλογοι αναστοχάζονται και συζητούν για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης» (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας : Φλώρινα. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1668>. Ανακτήθηκε στις 20-6-2021.
- Γιοβάνογλου, Σ., Παπαδοπούλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Σ. (2019). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2014-2017*. ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 18/12/2020 και βρίσκεται διαθέσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Dierynisis-aporimis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf.
- Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφ Ν. Κουβαράκου) (επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης) Αθήνα: Έλλην.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης έως το 2025*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 25-1-2021. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 7/1/2021. Διαθέσιμο: <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS481/%CE%A01812%20%20CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3.pdf>.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό « εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (3), 69-82. Διαθέσιμο: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_4.pdf. Ανακτήθηκε στις 12-11-2021.
- Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. ΙΝΕ. Ανακτήθηκε στις 4-1-2022. Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf
- Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Στο 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «*Βασική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε ένα Σύνθετο και Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον*»: Πάτρα. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/338014998_Epimorphotikes_Anankes_ton_Ekpaideutikon_sten_Ellada_tes_oikonomikes_kai_koinonikes_krises. Ανακτήθηκε στις 18-10-2020.

- Λιάλιου, Μ. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση φιλολόγων σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας μετά την αύξηση ωραρίου των εκπαιδευτικών με το Νόμο 4152/20213 και την πρόσφατη αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος με την Υπουργική Απόφαση 93381/Δ2/2016*. (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ντίκογλου, Κ. (2017). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις φιλολόγων της περιφερειακής ενότητας Σερρών*. (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ξέστερνου, Μ. (2021). Φιλολόγοι στις επάλξεις των διαδικτυακών μαθημάτων: Πρώτες διαπιστώσεις και προτάσεις για ένα πληθοποριστικό μοντέλο Εκπαιδευτικής Διαχείρισης των ψηφιακών εργαλείων, 62-69. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., & Παράσχου, Β. (Επιμ.) «Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020». Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 30-1-2021. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3211>.
- ΟΕΠΕΚ (2007). *Διερεύνηση, καταγραφή και αποτύπωση της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα*. ΥΠΕΠΘ. Διαθέσιμο στο :http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_05.pdf. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020.
- Πανάγου, Δ. (2017). *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των φιλολόγων του Νομού Χανίων*. (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008): *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020. Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=105&bitstream=105_01#page/1/mode/2up.
- Πούλου, Π. (2019). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών φιλολόγων Γυμνασίου και Λυκείου*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 5(1), 62-75. Ανακτήθηκε στις 3-1-2022. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/9380/10247>.
- Rosenberg, M. (2020). *Μη βίαιη επικοινωνία: η γλώσσα της καρδιάς*. Κοντύλι: Βόλος.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020: Διαθέσιμο στο:

<https://journal.educircle.gr/el/28-teyxi-periodikon/tomos-5-teyxos-1/20-i-epimorfosi-ton-ekpaideftikon-zitimata-orismoy-kai-typologias-i-elliniki-empeiria-kai-oi-diethneis-taseis>.

- Τσιούρη Α. (2016). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Νομού Καρδίτσας*. (Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Χατζηαβραάμ, Α. (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών φιλολόγων καθηγητών γυμνασίων και λυκείων στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Abdollah, S. (1984). *The concept of educational need: an economic interpretation*. Διαθέσιμο στο : <https://eric.ed.gov/?id=ED250533>. Ανακτήθηκε στις 12/11/2020.
- Cooper, B. (2010). Empathy, interaction and caring: teachers roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22Q3,12-21. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x?needAccess=true>. Ανακτήθηκε στις 12-7-2021.
- Denham, S.A., Wyatt, T., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.(2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health* 63 Supp 1:37-52.
- Kools, M., & Stoll L. (2016). “*What Makes a School a Learning Organization?* OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Leigh, D., Watkins, R., Platt, W., A. & Kaufman, R. (2000). Alternate models of needs assessment: Selecting the right one for your organization. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 87-93.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London and Sterling, VA. Ανακτήθηκε στις 15-1-2021. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/297981632_Lifelong_Learning_in_Action_Transforming_Education_in_the_21st_Century.
- OECD (2017). *Education policy in Greece. A Preliminary Assessment*. OECD. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>. Ανακτήθηκε στις 20-11-2020.
- OECD (2018). *Reviews of national policies for education. Education for a bright future in Greece*. OECD. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece-9789264298750-en.htm>. Ανακτήθηκε στις 13-1-2021.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance. Διαθέσιμο: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>. Ανακτήθηκε στις 5-7-2021.

- Watkins, R., Meiers, M., & Visser, Y. (2011). *A guide to assessing needs. Essential tools for collecting information, making decisions and achieving development results*. The World Bank. Διαθέσιμο στο: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2231>. Ανακτήθηκε στις 8-12-2020.
- Wilson, L., & Easen, P. (1995). Teacher needs and practice development: implications for in-classroom support. *British Journal of In-service Education*, 21(3), 272-284.

Η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

The attitude of secondary education teachers in Distance Education

Θεοδώρα Μουστάκα, Φιλολόγος, Δ/ντρια 3ου Γυμνασίου Κοζάνης, doramoustaka@yahoo.gr

Βασιλική Παπαϊωάννου, Φιλολόγος του 3ου ΓΕΛ Κοζάνης, vasopapa98@gmail.com

Ιωάννης Αντωνιάδης, Αναπληρωτής Καθηγητής του πανεπιστημίου Δ.Μακεδονίας, iantoniadis@uowm.gr

Theodora Moustaka, teacher of philological subjects, director of the 3rd high school of Kozani, doramoustaka@yahoo.gr

Vasiliki Papaioannou, teacher of philological subjects of 3rd general high school of Kozani, vasopapa98@gmail.com

Ioannis Antoniadis, associate professor at University of Western Macedonia, iantoniadis@uowm.gr

Abstract: The integral and sudden implementation of the long-distance education model due to Covid-19 pandemic, imposed a different, rather high-pressure model in teaching practices, thus resulting in a class environment where inexperienced teachers and students are struggling to cope with the new reality. By using the Technology Acceptance Model, the present research investigates the way long distance education is perceived and accepted by teachers in Secondary Education. Data collection and analysis is achieved through a quantitative research in which 210 Secondary teachers of various specialties from schools in Western Macedonia participated. The results of the research confirm that teachers are willing to adopt the long-distance education model, however with their responses still expressing an attitude of neutrality or positive susceptibility towards long distance education

Keywords: Distance Education, Secondary Education, Technology Acceptance Model-TAM

Περίληψη: Η καθολική και αιφνιδιαστική εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), λόγω της πανδημίας covid-19, επέβαλε ένα ιδιαίτερο και πιεστικό τρόπο λειτουργίας των σχολείων, αλλά και διεξαγωγής της διδασκαλίας των μαθημάτων με εκπαιδευτικούς και μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία να πασχίζουν να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα. Με την παρούσα εργασία γίνεται μία απόπειρα να διερευνηθεί η στάση και η πρόθεση αποδοχής της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model) TAM. Στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται η προθυμία των

εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την ΕξΑΕ, αλλά με τις απαντήσεις τους να εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό ουδετερότητα ή μέτρια θετικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας-TAM

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία έγινε μία απόπειρα να διερευνηθεί το κατά πόσο επηρεάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την τηλεεκπαίδευση από τις αντίξοες συνθήκες εφαρμογής της από το Μάρτιο του 2020 έως τον Απρίλιο του 2021, αλλά και η πρόθεσή τους να την αποδεχτούν και να την εντάξουν συμπληρωματικά σε συνθήκες κανονικής λειτουργίας των σχολείων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (TAM)

1.Θεωρητική προσέγγιση των όρων ΕξΑΕ και TAM

1.1.Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η σημασία του όρου Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) διατυπώνεται για πρώτη φορά από τον Dellinger το 1966 (Keggan, 2001) ως μια συστηματική δραστηριότητα βασισμένη στο σχεδιασμό παρουσίασης του διδακτικού υλικού μέσω της τεχνολογίας, η οποία βοηθάει στην άμβλυνση της απόστασης ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ορίζεται ως «η οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται από απόσταση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε άτομα σχολικής ηλικίας, αλλά και ενήλικους» (Βασάλα, 2005)

Η ΕξΑΕ εμφανίστηκε στην Ελλάδα με την ίδρυση του ΕΑΠ το 1992. Μέχρι τότε ήταν άγνωστη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 90 εμφανίστηκαν στην Ελλάδα τα πρώτα περιβάλλοντα ασύγχρονης επικοινωνίας για μαθητές της ομογένειας και στη συνέχεια διάφορα άλλα, όπως το «eTwinning», το οποίο ευνοεί συνεργασίες σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκό επίπεδο από το 2005. (Αναστασιάδης, 2014). Όμως, γενικευμένη εφαρμογή της ΕξΑΕ στο ελληνικό σχολείο συντελέστηκε από το Μάρτιο του 2020, όταν αναστάλθηκε η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας του COVID-19. Τότε, μέσω των ειδικά σχεδιασμένων ψηφιακών υπηρεσιών μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, (ΠΣΔ) του Υπουργείου Παιδείας και της εταιρίας Cisco που παραχώρησε δωρεάν άδεια χρήσης του Webex meeting, εφαρμογή τηλεδιάσκεψης, σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υιοθετήθηκε η εφαρμογή της ασύγχρονης, αλλά κυρίως της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1.2.Το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας TAM

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε το 1989 από τον Davis(Davis et al.,1989) με σκοπό να εξηγήσει και να προβλέψει την αποδοχή των Τεχνολογιών Πληροφορικής χρησιμοποιώντας ψυχολογικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αποδοχή της τεχνολογίας από κάποιο άτομο. Βασίζεται στη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης(Theory of Reasoned Action-TRA), σύμφωνα με τη οποία η στάση ενός ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά καθορίζεται από τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το αποτέλεσμα και τις συνέπειες που θα έχει η υιοθέτηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς για το ίδιο το άτομο. (Fishbein & Ajzen,1975)

Σύμφωνα με το μοντέλο TAM, οι δύο καθοριστικοί παράγοντες για την υιοθέτηση μιας καινοτόμου τεχνολογίας ή ενός νέου συστήματος είναι η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (Perceived Ease of Use), δηλαδή σε ποιο βαθμό πιστεύει ένα άτομο ότι χρησιμοποιώντας μία συγκεκριμένη τεχνολογία δε θα καταβάλει ιδιαίτερα μεγάλη προσπάθεια, και η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητά της (Perceived Usefulness),δηλαδή σε ποιο βαθμό πιστεύει ένα άτομο ότι χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνολογία θα αυξήσει την αποδοτικότητα του στην εργασία του. Οι άλλοι δύο παράγοντες του μοντέλου είναι η Στάση προς τη Χρήση(Attitude Towards Use), δηλαδή η αξιολόγηση του χρήστη σε σχέση με την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας και η Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση(Behavioral Intention to Use), δηλαδή το κατά πόσο υπάρχει η πιθανότητα ένα άτομο να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη τεχνολογία. Τέλος η εξαρτημένη μεταβλητή του TAM είναι η Πραγματική Χρήση (Actual Use), η οποία αποτιμάται με βάση τη χρονική διάρκεια ή τη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας. Στο σχήμα 1 που ακολουθεί, αποτυπώνεται το μοντέλο TAM

Σχήμα 1 Το μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Davis et al., 1989)



Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα και η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης αποτελούν δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες του μοντέλου TAM, οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης της τεχνολογίας. Η Στάση Ενώπιον της Χρήσης με τη σειρά της επηρεάζει σημαντικά τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση της τεχνολογίας, η οποία επιδρά καθοριστικά στην Πραγματική Χρήση. (Cheung & Huang, 2002)

2. Ερευνητική μεθοδολογία

2.1. Είδος έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας είναι η ποσοτική.

2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η στάση και η πρόθεση αποδοχής της ΕξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από μέρους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model) TAM.

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Για να διερευνηθεί η ισχύς του μοντέλου TAM σε σχέση με την πρόθεση υιοθέτησης της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των προσδοκιών που έχουν από τη χρήση της τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή του μοντέλου σε διάφορες τεχνολογίες.

1. Η Στάση Ενώπιον της Χρήσης επηρεάζει σημαντικά την Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση; 2. Η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα επηρεάζει σημαντικά τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση; 3. Η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα επηρεάζει σημαντικά τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης; 4. Η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης επηρεάζει σημαντικά την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα; 5. Η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης επηρεάζει σημαντικά τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης; 6. Η Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση επηρεάζει σημαντικά την Πραγματική Χρήση; 7. Η Στάση Ενώπιον της Χρήσης επηρεάζει σημαντικά την Πραγματική Χρήση; 8. Η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα επηρεάζει σημαντικά την Πραγματική Χρήση; 9. Η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης επηρεάζει σημαντικά την Πραγματική Χρήση;

2.4. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι τη σχολική χρονιά 2020-21, υπηρετούσαν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές, σε διάφορους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο, Γυμνάσιο, Επαγγελματικό Λύκειο, Εσπερινά σχολεία, Μουσικό και Καλλιτεχνικό σχολείο) των νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών. Ο τελικός αριθμός των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκε και συμπλήρωσε διαδικτυακά το ερωτηματολόγιο ήταν 210, αριθμός που αποτελεί περίπου το

10% του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Δ. Μακεδονίας.

2.4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατίθενται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Χαρακτηριστικά	N	%	Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο			Σπουδές		
Ανδρας	78	37,1	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	109	51,9
Γυναίκα	132	62,9	Μεταπτυχιακό	91	43,3
Ηλικία			Διδακτορικό	10	4,8
Ηλικία μικρότερη των 35 ετών	5	2,4	Ειδικότητα		
Ηλικία μεταξύ 35 και 45 ετών	50	23,8	Φιλολόγοι	70	33,3
Ηλικία μεταξύ 46 και 55 ετών	95	45,2	Θεολόγοι	9	4,3
Ηλικία μεγαλύτερη των 55 ετών	60	28,6	Θετικών επιστημών	40	19,0
Χρόνια Προϋπηρεσίας			Ξένων γλωσσών	20	9,5
προϋπηρεσία από 1 έως και 10 έτη	19	9,0	Τεχνικών ειδικοτήτων	42	20,0
προϋπηρεσία από 11 έως και 20 έτη	87	41,4	Κοινωνικών επιστημών	9	4,3
προϋπηρεσία από 21 έως και 30 έτη	69	32,9	Αισθητικής Αγωγής	8	3,8
προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών	35	16,7	Φυσικής Αγωγής	12	5,7
προϋπηρεσία από 1 έως και 10 έτη	19	9,0	Τύπος Σχολική μονάδας		
Περιοχή Σχολείου			Γυμνάσιο	86	41,0

N. Κοζάνης	163	77,6	ΓΕΛ	75	35,7
N. Καστοριάς	25	11,9	ΕΠΑΛ	34	16,2
N. Γρεβενών	12	5,7	Μουσικό Σχολείο/Καλλιτεχνικό	12	5,7
N. Φλώρινας	10	4,8	Εσπερινό Γυμνάσιο-Λύκειο - ΕΠΑΛ	3	1,4
Σε ποιο επίπεδο κατατάσσετε τις γνώσεις σας στις ΤΠΕ;			Είχατε λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕξΑΕ πριν το 2020;		
Εξειδικευμένος/η	27	12,9	Ναι	57	27,1
Προχωρημένος/η	95	45,2	Όχι	153	72,9
Σε μέτριο επίπεδο			Είχατε κάποια εμπειρία στην ΕξΑ Διδασκαλία πριν το 2020;		
84	40,0		Ναι	64	30,5
Αρχάριος/α	4	1,9	Όχι	146	69,5

2.5.Εργαλείο και τεχνική συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αυτής είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές, καθώς η υποχρεωτική και καθολική εφαρμογή της ΕξΑΕ στην εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει πραγματοποιηθεί ποτέ ξανά στο παρελθόν και ως εκ τούτου δεν έχει αναπτυχθεί κάποιο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να είναι συναφές με το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα, είχε σκοπό να καταγράψει το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα είχε σκοπό να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα της ΕξΑΕ.. Η τρίτη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης της ΕξΑΕ και ουσιαστικά διερευνά το κατά πόσο επηρεάστηκαν από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν από την εφαρμογή της κατά την περίοδο της τρέχουσας πανδημίας COVID-19. Η τέταρτη ενότητα είχε σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διερευνώντας τη Στάση τους Ενώπιον της Χρήσης της ΕξΑΕ και στο μέλλον. Η πέμπτη ενότητα είχε σκοπό να διερευνήσει το δείκτη Συμπεριφορικής Πρόθεσης Χρήσης καταγράφοντας τα συναισθήματα που προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή της ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων. Η έκτη ενότητα είχε σκοπό να διερευνήσει την Πραγματική Χρήση της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά και μετά, κατά τη διάρκεια της δια ζώσης επαναλειτουργίας τους.

Τέλος, η ανάλυση αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με την χρήση του δείκτη Alpha του Cronbach. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης Cronbach βρέθηκε $\alpha=0.861$ που φανερώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία, αφού έχει διαπιστωθεί πως για να θεωρηθεί μια τιμή ικανοποιητική πρέπει να υπερβαίνει το 0,7 (Μάρκος, 2012)

2.6.Μεθοδολογία δειγματοληψίας

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα google drive και διακινήθηκε διαδικτυακά μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (messenger, viber), ενώ στάλθηκε και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλες τις σχολικές μονάδες των 4 νομών της Δ. Μακεδονίας με την παράκληση να διαβιβαστεί στους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου. Επίσης, στάλθηκε στο Σύνδεσμο Φιλολόγων Κοζάνης καθώς και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου διαφόρων ειδικοτήτων, για να το προωθήσουν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους. Ως χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ορίστηκε το χρονικό διάστημα από 10/6 έως 10/7/2021.

2.7.Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν, το λογισμικό Excel, στο οποίο είχαν καταχωρηθεί αυτόματα τα δεδομένα από την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και το SPSS24 για την περιγραφική και πολυπαραμετρική στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα των οποίων περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Στην πολυπαραμετρική στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκαν κατά περίπτωση: α) Έλεγχοι μέσων τιμών t-test, β) έλεγχοι ομοιογένειας των διακυμάνσεων της ανεξάρτητης και των εξαρτημένων μεταβλητών με τη βοήθεια του Levene test γ) παραμετρικοί έλεγχοι διακύμανσης με ANOVA, δ) postHoc ανάλυση για περαιτέρω διερεύνηση των στατιστικά εξαρτήσεων.

3.Αποτελέσματα

3.1.Αποτελέσματα από την περιγραφική ανάλυση

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται ο Μέσος Όρος και η Τυπική Απόκλιση για κάθε μια από τις ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση της Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας, της Αντιληπτικής Ευκολίας Χρήσης, της Στάσης ως προς την Χρήση, της Συμπεριφορικής Πρόθεσης και τέλος της Πραγματικής Χρήσης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι για τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε 5βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5=απόλυτα).

Πίνακας 2 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για κάθε ερώτηση σχετικά με τη διερεύνηση της Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας, την Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης, τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης, τη Συμπεριφορική Πρόθεση και την Πραγματική Χρήση

Περιγραφικά Στατιστικά ερωτήσεων		
Ερωτήσεις	Mean	Std. Deviation
Η ΕξΑΕ είναι χρήσιμη μορφή εκπαίδευσης, όταν χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση	3,27	1,03
Η Εξ.Α.Ε θα μπορούσε να είναι λύση μόνο σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να προσέλθουν στις τάξεις	3,52	1,15
Η ενσωμάτωση της ΕξΑΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας αναβάθμισής του	2,90	1,15
Η χρήση της ΕξΑΕ με βοήθησε να βελτιώσω τον τρόπο διδασκαλίας μου.	2,63	1,10
Η χρήση της ΕξΑΕ δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μειώνει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/μαθητή	3,19	1,23
Η χρήση της ΕξΑΕ είναι χρήσιμη αφού δίνει τη δυνατότητα επιστροφής στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης	3,12	1,15
Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα	3,11	0,65
Σε ποιο βαθμό δυσκολευτήκατε να εφαρμόσετε την ΕξΑΔ κατά τη διάρκεια της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων της ΔΕ;	2,47	0,88
Πόσο έτοιμοι θεωρείτε ότι ήσασταν κατά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων λόγω covid να πραγματοποιήσετε διδασκαλία ΕξΑ;	2,41	1,15
Σε ποιο βαθμό το σχολείο σας, σας υποστήριξε με δανεισμό εξοπλισμού, αποστολή ενημερωτικού υλικού και επιμορφώσεις;	3,14	1,26

Σε ποιο βαθμό διευκόλυνε την εφαρμογή της ΕξΑΕ η οργάνωση του ΥΠΑΙΘ;	2,15	1,01
Σε ποιο βαθμό νιώθετε κόπωση από την εφαρμογή της ΕξΑΕ;	3,62	1,16
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Τεχνικά προβλήματα ;	2,92	0,90
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Υπερβολικό φόρτο εργασίας;	3,39	0,99
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Προβληματική προσβασιμότητα μαθητών λόγω έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού;	3,33	0,87
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Δημοσιοποίηση ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων που αφορούν τους μαθητές και εκπαιδευτικούς;	2,69	1,16
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Δυσκολία προσαρμογής σε ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας ;	2,72	0,91
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε Προβλήματα στη διαχείριση της τάξης;	2,18	0,97
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παραπάνω προβλήματα καθιστούν την ΕξΑΔιδασκαλία δύσχρηστη ;	3,24	0,91
Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης	2,8	0,34
Η ΕξΑ διδασκαλία έχει πολλά μειονεκτήματα. Η χρήση της ήταν μόνο μία λύση ανάγκης.	3,34	1,24
Η ΕξΑΕκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία αρκεί να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις	3,40	1,09
Η χρήση της ΕξΑ διδασκαλίας κάνει αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνοντας τη δραστηριοποίηση των μαθητών.	2,62	1,10
Η χρήση της ΕξΑ διδασκαλίας δυσχεραίνει την παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών	3,18	1,12
Στάση ως προς τη Χρήση	2,68	0,95
Κατά την εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΔ πόσο ευχαριστημένος/η είστε από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται κατά την ώρα του μαθήματος;	2,40	0,84
Κατά την εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΔ είστε ευχαριστημένος από την υποστήριξη και ενθάρρυνση των μαθητών που σας παρέχει το σύστημα;	2,43	0,78
Κατά την εφαρμογή της σύγχρονης ΕξΑΔ πιστεύετε ότι επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι γνωστικοί- συναισθηματικοί;]	2,41	0,83
Πόσο ικανοποιημένοι αισθάνεστε από την απόδοσή σας στην πραγματοποίηση των ΕξΑ μαθημάτων;	3,18	0,81

Θα συνεχίσετε να χρησιμοποιείτε την ΕξΑΔ ως μία συμπληρωματική δυνατότητα υποστήριξης του διδακτικού σας έργου;	2,56	1,14
Σε ποιο βαθμό νιώσατε ενθουσιασμό κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,32	0,97
Σε ποιο βαθμό νιώσατε άγχος κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,92	1,14
Σε ποιο βαθμό νιώσατε Φόβο για το άγνωστο κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,50	1,10
Σε ποιο βαθμό νιώσατε Ικανοποίηση κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,82	0,92
Σε ποιο βαθμό νιώσατε εκνευρισμό κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,81	1,12
Σε ποιο βαθμό νιώσατε Απογοήτευση κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	2,67	1,09
Σε ποιο βαθμό νιώσατε Ενδιαφέρον κατά την εφαρμογή της Εξ αποστάσεως	3,13	0,95
Συμπεριφορική Πρόθεση	2,86	0,62
Μετά το Μάρτιο του 2020 , συνεχίσατε να χρησιμοποιείτε την ασύγχρονη ΕξΑΕ κατά τη διάρκεια της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων	2,20	1,11
Αυξήθηκε ο βαθμός αξιοποίησης των εργαλείων της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης στη διδασκαλία σας.	3,10	1,12
Χρησιμοποιήσατε, τη χρονική περίοδο 2020-21, τις δυνατότητες των πλατφορμών για να διερευνήσετε την εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές	2,98	1,12
Δημιουργήσατε διδακτικά σενάρια προσαρμοσμένα στην ΕξΑΕ τη χρονική περίοδο 2020-21;	2,69	1,12
Πραγματική Χρήση	2,74	0,89

Από την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων, όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, καταγράφεται μία μέση Πραγματική Χρήση της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς της Δυτικής Μακεδονίας (Μ.Ο 2,74 - Τ.Α 0,89). Από τις επιμέρους ανεξάρτητες μεταβλητές της Πραγματικής Χρήσης τις χαμηλότερες τιμές καταγράφει η Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης(Μ.Ο. 2,80 - ΤΑ 0,34) και η Στάση Ενώπιον της Χρήσης (Μ.Ο.2,67 - Τ.Α.0,95), ενώ τις υψηλότερες τιμές η Συμπεριφορική Πρόθεση (Μ.Ο.2,86 - Τ.Α. 0,22) και η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (Μ.Ο. 3,11 - Τ.Α. 0,65).

3.2.Αποτελέσματα από τη γραμμική σχέση ποσοτικών μεταβλητών

Στον πίνακα 3 παραθέτονται τα αποτελέσματα από τον υπολογισμό των συντελεστών συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ και της Πραγματικής Χρήσης.

Πίνακας 3 Πίνακας συσχετίσεων εξαρτημένων μεταβλητών

Correlations						
		Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα	Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης	Στάση ως προς τη Χρήση	Συμπεριφορική Πρόθεση	Πραγματική Χρήση
Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα	Pearson Correlation	1	,373**	,361**	,450**	,503**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	210	210	210	210	210
Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης	Pearson Correlation	,373**	1	,116	,175*	,167*
	Sig. (2-tailed)	,000		,095	,011	,015
	N	210	210	210	210	210
Στάση ως προς τη Χρήση	Pearson Correlation	,361**	,116	1	,558**	,345**
	Sig. (2-tailed)	,000	,095		,000	,000
	N	210	210	210	210	210
Συμπεριφορική Πρόθεση	Pearson Correlation	,450**	,175*	,558**	1	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,000		,000
	N	210	210	210	210	210

Πραγματική Χρήση	Pearson Correlation	,503**	,167*	,345**	,534**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,015	,000	,000	
	N	210	210	210	210	210

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

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

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα την Πραγματική Χρήση επηρεάζουν έντονα η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,503$) και η Συμπεριφορική Πρόθεση χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,534$), ενώ η Στάση Ενώπιον της Χρήσης την επηρεάζει μέτρια με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,345$). Και στις τρεις περιπτώσεις ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001. Τέλος, η Πραγματική Χρήση επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από την Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,167$), ενώ ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Ισχυρή επίδραση φαίνεται να ασκείται στη Συμπεριφορική Πρόθεση Χρήσης από τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,558$), αλλά και από την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,450$) που θεωρείται μέτρια θετικός, αλλά βρίσκεται κοντά στο να γίνει ισχυρά θετικός, αφού πλησιάζει το 0,500. Και στις δύο περιπτώσεις ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Μέτρια φαίνεται να επηρεάζει την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα η Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,373$), αλλά και η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,361$). Και στις δύο περιπτώσεις ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Ασθενή επιρροή φαίνεται να ασκεί η Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης στη Συμπεριφορική Πρόθεση Χρήσης με συντελεστή συσχέτισης ($r=0,175$) και στατιστική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, ενώ με τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και συντελεστή συσχέτισης ($r=0,116$), δεν υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση με $p=0,095 > 0,05$.

Αν εστιάσουμε στην τιμή του ΜΟ κάθε ενότητας (βλέπε πίνακα 2) διακρίνουμε ότι ξεπερνάει τη μέση, δηλαδή το 2,5 και κυμαίνεται από 2,67 το χαμηλότερο, στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης, μέχρι 3,11 το μεγαλύτερο, Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα. Επίσης, ο ΜΟ της Συμπεριφορικής Πρόθεσης χρήσης της ΕξΑΕ 2,86 είναι λίγο μεγαλύτερος από το ΜΟ της Πραγματικής Χρήσης 2,74 γεγονός που αποδεικνύει ότι από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν, μέσω των απαντήσεών τους, ότι έχουν την πρόθεση να τη χρησιμοποιήσουν στο μέλλον, τελικά δεν προχώρησαν όλοι σε ενέργειες που να φανερώνουν ότι τελικά τη

χρησιμοποίησαν, μέχρι τη χρονική στιγμή της συλλογής των ερωτηματολογίων. Τέλος, αν υπολογίσουμε και το ΜΟ της Αντιλαμβανόμενης ευκολίας χρήσης που είναι 2,80 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρά τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, η άποψη τους για την ΕξΑΕ γέρνει προς τη θετική αξιολόγηση.

Σε σχέση με το φύλο παρόλο που δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική στατιστική διαφορά αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την Ευκολία χρήσης της ΕξΑΕ και προτίθενται περισσότερο να τη χρησιμοποιήσουν στο μέλλον σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίθετα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερους ΜΟ σε σχέση με την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και την Πραγματική Χρήση που είναι και το ζητούμενο. Να σημειωθεί ότι και στην έρευνα του Καλαμπήχη φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες από τους άντρες συναδέλφους τους στην εφαρμογή της ΕξΑΕ. (Καλαμπήχης, 2021)

Σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών εμφανίζουν τη θετικότερη Στάση ως προς τη Χρήση, και ειδικά σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 55 και άνω, με την οποία προέκυψε και σημαντική στατιστική διαφορά. Επίσης, τη μεγαλύτερη Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, τη μεγαλύτερη Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και τη μεγαλύτερη Συμπεριφορική Πρόθεση χρήσης σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Στην Πραγματική Χρήση τη μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35-45 ετών. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 34 ετών παρουσιάζουν τις χαμηλότερες τιμές σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης και της Πραγματικής Χρήσης με εξαίρεση τη Στάση Ενώπιον της Χρήσης, στην οποία τη μικρότερη τιμή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 55 και άνω.

Σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ο παράγοντας αυτός επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ πλην της Αντιλαμβανόμενης ευκολίας χρήσης. Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζουν τη μεγαλύτερη Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, μεγαλύτερη Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και μεγαλύτερη Πραγματική Χρήση. Οι κατέχοντες διδακτορικό παρουσιάζουν θετικότερη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και τη Συμπεριφορική Πρόθεση. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζουν θετικότερη στάση σε όλες τις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς πειραιτέρω σπουδές. Τη διαφοροποίηση αυτή εντόπισαν και οι έρευνες της Μωυσή και του Κορρέ ενισχύοντας την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αντιμετωπίζουν θετικότερα τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, έχουν εξοικείωση με τη χρήση των Η/Υ και νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η ΕξΑΕ στη διδασκαλία τους (Μωυσή, 2020, Κορρές, 2020).

Σε σχέση με τις διαφορετικές ειδικότητες των εκπαιδευτικών από τη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι ο παράγοντας ειδικότητα δεν επηρεάζει τις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ. Όμως, από την παρατήρηση των ΜΟ προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Αισθητικής Αγωγής (Καλλιτεχνικών και Μουσικής) παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και Στάση Ενώπιον της Χρήσης της ΕξΑΕ,

αλλά τη μικρότερη σε σχέση με την Πραγματική Χρήση αυτής. Στη διάσταση της Συμπεριφορικής Πρόθεσης Χρήσης και της Πραγματικής Χρήσης όμως, είναι οι εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Ειδικοτήτων που παρουσιάζουν τη θετικότερη στάση.

Από τις πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των ειδικοτήτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των Τεχνικών Ειδικοτήτων εμφανίζουν μεγαλύτερη Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα από τους συναδέλφους τους Φιλολόγους, Θετικών Επιστημών και Φυσικής Αγωγής, αλλά και οι εκπαιδευτικοί Αισθητικής Αγωγής σε σχέση με εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και Θετικών Επιστημών. Σχετικά με τη Στάση ως προς τη Χρήση, οι Φιλολόγοι εμφανίζουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής και οι καθηγητές Αισθητικής Αγωγής σε σχέση με τους καθηγητές Θετικών Επιστημών. Τέλος, όσον αφορά την Πραγματική Χρήση οι Τεχνικές Ειδικότητες παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή Πραγματικής Χρήσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, Φυσικής Αγωγής.

Ο παράγοντας προϋπηρεσία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με καμία από τις διαστάσεις χρήσης της ΕΞΑΕ. Όμως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι από τους ΜΟ τις μεγαλύτερες τιμές παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 έτη στην Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης, τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση και την Πραγματική Χρήση. Και στην έρευνα του Καλαμπήχη οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 έτη ήταν πιο θετικοί στη χρήση της ΕΞΑΕ και στο μέλλον. (Καλαμπήχης, 2021). Οι εκπαιδευτικοί 1-10 έτη παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και οι πάνω των 30 ετών στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα. Αντίθετα, τις μικρότερες τιμές σημείωσε η κατηγορία έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και την Πραγματική Χρήση και η κατηγορία άνω των 30 ετών προϋπηρεσία στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση.

Η περιοχή των σχολείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με καμία από τις διαστάσεις χρήσης της ΕΞΑΕ. Όμως, από την περαιτέρω συγκριτική διερεύνηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της περιοχής των σχολείων και της Στάσης ως προς την χρήση, με τους εκπαιδευτικούς του Ν. Κοζάνης εμφανίζουν χαμηλότερη τιμή σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο Ν. Καστοριάς και στο Ν. Γρεβενών. Από τους ΜΟ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του Ν. Φλώρινας παρουσίασαν τις μεγαλύτερες τιμές στη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση και στην Πραγματική Χρήση, οι εκπαιδευτικοί του Ν. Κοζάνης τις μεγαλύτερες στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα και τις χαμηλότερες στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και τη Συμπεριφορική Πρόθεση χρήσης, του Ν. Γρεβενών μεγαλύτερη στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης και χαμηλότερη στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα και την Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης και του Ν. Καστοριάς τη μεγαλύτερη στην Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και τη μικρότερη στην Πραγματική Χρήση.

Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του Ν. Κοζάνης, παρόλο που αποδέχτηκαν τη χρησιμότητα της εφαρμογής της ΕΞΑΕ, δεν εκδήλωσαν την αναμενόμενη διάθεση να την υιοθετήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν και μετά την υποχρεωτική της εφαρμογή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των άλλων νομών. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί του Ν.

Καστοριάς, παρόλο που αντιλαμβάνονται την ευκολία χρήσης της ΕξΑΕ δε φαίνεται τελικά να τη χρησιμοποίησαν όσο οι εκπαιδευτικοί των άλλων νομών. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του Ν. Φλώρινας παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πρόθεση να υιοθετήσουν την ΕξΑΕ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων τριών νομών.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου δε φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση να προκύπτει ότι ο παράγοντας αυτός παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με κάποια από τις διαστάσεις χρήσης της ΕξΑΕ. Όμως, από τη παρατήρηση των ΜΟ προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα. Η μικρότερη τιμή σε όλες τις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ πλην της Πραγματικής Χρήσης παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς των ΓΕΛ. Η μεγαλύτερη τιμή στις περισσότερες διαστάσεις, Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης και Στάση Ενώπιον της Χρήσης παρατηρήθηκε στα Μουσικά/Καλλιτεχνικά σχολεία, όχι όμως στην Πραγματική Χρήση που συγκέντρωσαν τη μικρότερη τιμή ΜΟ. Τα ΕΠΑΛ και τα Εσπερινά σχολεία συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη τιμή στην Πραγματική Χρήση και τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση αντίστοιχα. Πιθανόν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Γενικών Λυκείων για τη χρήση της ΕξΑΕ να επηρεάζονται από τον παράγοντα πανελλαδικές εξετάσεις. Η τηλεεκπαίδευση προφανώς δυσχέρανε το εκπαιδευτικό έργο της επαρκούς προετοιμασίας των τελειόφοιτων μαθητών και αυτό αποτυπώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΓΕΛ.

Σε σχέση με τον παράγοντα εμπειρία χρήσης των ΤΠΕ παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική εξάρτηση στην Αντιληπτική Ευκολία Χρήσης, στην Συμπεριφορική Πρόθεση και στην Πραγματική Χρήση. Οι προχωρημένοι και οι εξειδικευμένοι στις ΤΠΕ εκπαιδευτικοί φαίνεται να υπερτερούν σε όλες τις διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ από τους συναδέλφους τους που δηλώνουν μέτρια γνώση ή ότι είναι αρχάριοι. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, διότι η εμπειρία στη χρήση των ΤΠΕ μείωσε σημαντικά τις δυσκολίες στην εφαρμογή της ΕξΑΕ που αντιμετώπισαν όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ανάλογη εξοικείωση. Ανάλογο αποτέλεσμα προέκυψε και στην έρευνα της Μωυσή, όπου οι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετικότερη στάση σχετικά με την ενσωμάτωση της ΕξΑΕ και τη χρήση των ΤΠΕ, ενώ φάνηκε να τους επηρεάζουν πολύ λιγότερο οι δυσκολίες και τα προβλήματα από την εφαρμογή της (Μωυσή, 2020)

Σε σχέση με προηγούμενη επιμόρφωση στην ΕξΑΕ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση παρουσιάζουν υψηλότερους Μ.Ο. τόσο στην Πραγματική Χρήση, όσο και στις υπόλοιπες διαστάσεις της χρήσης τη ΕξΑΕ, ενώ παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ανάλογα με την ύπαρξη επιμόρφωσης στην Πραγματική Χρήση, την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, την Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης και τη Συμπεριφορική Πρόθεση Χρήσης

Σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία στην Εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί με ανάλογη εμπειρία παρουσιάζουν υψηλότερους Μ.Ο. τόσο στην Πραγματική Χρήση, όσο και στις υπόλοιπες διαστάσεις της χρήσης της ΕξΑΕ. Επίσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην Πραγματική Χρήση, την Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης και τη Συμπεριφορική Πρόθεση Χρήσης .

Και για τις δύο αυτές κατηγορίες τα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα, αφού για τους εκπαιδευτικούς που έχουν δεχτεί επιμόρφωση και έχουν εμπειρία στην ΕξΑΕ ήταν πολύ πιο εύκολο να τη χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια της αναστολής των δια ζώσης μαθημάτων, αλλά και να διαμορφώσουν μία θετικότερη άποψη για τη χρησιμότητά της. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Μωυσή (Μωυσή, 2020)

Από τα αποτελέσματα της πολύ-παραγοντικής στατιστικής ανάλυσης αποδεικνύεται ότι το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας TAM (Technology Acceptance Model) για την υιοθέτηση της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται στο μεγαλύτερο μέρος του, τόσο για τις παραμέτρους που θέτει, όσο και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε η ισχυρή επιρροή της Στάσης Ενώπιον της Χρήσης προς τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση με επιβεβαίωση του 1ου ερευνητικού ερωτήματος, η μεγάλη επιρροή της Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας προς τη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση με επιβεβαίωση του 2ου ερευνητικού ερωτήματος, η μέτρια επίδραση της Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης με επιβεβαίωση του 3ου ερευνητικού ερωτήματος, η μέτρια επίδραση της Αντιλαμβανόμενης Ευκολίας Χρήσης στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα με επιβεβαίωση του 4ου ερευνητικού ερωτήματος, η ισχυρή επίδραση της Συμπεριφορικής Πρόθεσης για Χρήση στην Πραγματική Χρήση με επιβεβαίωση του 6ου ερευνητικού ερωτήματος, η μεγάλη επιρροή της Στάσης Ενώπιον της Χρήσης στην Πραγματική Χρήση με επιβεβαίωση του 7ου ερευνητικού ερωτήματος, η πολύ ισχυρή επίδραση της Αντιλαμβανόμενης Χρησιμότητας στην Πραγματική Χρήση με επιβεβαίωση του 8ου ερευνητικού ερωτήματος και η ασθενής επίδραση της Αντιλαμβανόμενης Ευκολίας Χρήσης στην Πραγματική Χρήση, σε συνδυασμό, όμως, με τη σημαντική στατιστική διαφορά επιβεβαιώνει το 9ο ερευνητικό ερώτημα. Αντίθετα, η μηδαμινή επίδραση της Αντιλαμβανόμενης Ευκολίας Χρήσης στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης σε συνδυασμό με την έλλειψη σημαντικής στατιστικής διαφοράς προκύπτει ότι δεν επιβεβαιώνεται το 5ο ερευνητικό ερώτημα.

Παρατηρούμε επίσης, ότι στην παρούσα έρευνα όλοι οι παράγοντες αναπτύσσουν μεταξύ τους σημαντικές αλληλεπιδράσεις εκτός από την Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης, η οποία παρουσιάζει ασθενή επίδραση στη Στάση Ενώπιον της Χρήσης, στη Συμπεριφορική Πρόθεση για Χρήση και στην Πραγματική Χρήση και μόνο στην Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα επιδρά σε μέτριο βαθμό επιβεβαιώνοντας την άποψη που συναντάται στη βιβλιογραφία, ότι οι δύο αυτές έννοιες συμβαδίζουν στην άποψη των χρηστών για ένα πληροφοριακό σύστημα. (Teo, Lee, & Chai, 2008, Teo, T., 2010)

Ο ασθενής βαθμός συνάφειας της Αντιλαμβανόμενης Ευκολίας Χρήσης με τους άλλους παράγοντες της χρήσης της ΕξΑΕ δημιουργεί προβληματισμό, αφού θέτει σε αμφισβήτηση την ισχύ μιας παραμέτρου του μοντέλου TAM, αλλά πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η ΕξΑΕ, όπως εφαρμόστηκε το 2020-21 στο ελληνικό σχολείο, ήταν υποχρεωτική και γενικευμένη. Έτσι, ο παράγοντας της Αντιλαμβανόμενης Ευκολίας Χρήσης δεν είχε τη δύναμη να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την άποψη των εκπαιδευτικών για την ΕξΑΕ και

την απόφασή τους να τη χρησιμοποιήσουν, εφόσον εκ των πραγμάτων δεν είχαν το δικαίωμα της επιλογής η οποία, σε διαφορετική περίπτωση, θα προέκυπτε μετά από την αξιολόγηση των συνθηκών της εφαρμογής της.

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο TAM επιβεβαίωσε την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν την ΕξΑΕ, αλλά όχι σε απόλυτο βαθμό, γεγονός που φανερώνει μία επιφυλακτικότητα από μέρους τους, απόλυτα δικαιολογημένη. Και αυτό γιατί κλήθηκαν αιφνιδίως να υποστηρίξουν μία νέα μορφή διδασκαλίας, άγνωστη στους περισσότερους, ενώ ο χρόνος εξοικείωσης που τους δόθηκε ήταν πολύ μικρός και χωρίς να έχει προηγηθεί ουσιαστική επιμόρφωση. Παρόλα αυτά διεκπεραίωσαν με επιτυχία το δύσκολο εγχείρημα, όσο αφορά στο στόχο να μη χαθεί η σχολική χρονιά, όμως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στο χειρισμό των διαθέσιμων πλατφορμών μεταφέροντας τα χαρακτηριστικά της δια ζώσης εκπαίδευσης στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, χωρίς να οργανώσουν τα μαθήματά τους σύμφωνα με τις αρχές της ΕξΑΕ.

Όμως, για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΕξΑΕ, όπως προκύπτει και από τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, απαιτείται η σωστή προετοιμασία με εξασφάλιση της απαιτούμενης τεχνολογικής υποδομής για εκπαιδευτικούς και μαθητές, η επιμόρφωση και η τεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Huang et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO 2020).

Επομένως, για να εξασφαλιστεί η κεφαλαιοποίηση των επιτευγμάτων για το μέλλον, θα πρέπει οι φορείς άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αποτιμήσουν την εφαρμογή της ΕΞΑΕ, να ενισχύσουν τα θετικά σημεία που προέκυψαν και να διορθώσουν τις αδυναμίες που εμφανίστηκαν. Κυρίως, να εκμεταλλευτούν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και την εμπειρία που απέκτησαν από τη μέχρι τώρα υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης και να φροντίσουν να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της, είτε οι συνθήκες επιβάλλουν την εκ νέου εντατική χρήση της, είτε για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν και να εντάξουν τα εργαλεία της ΕξΑΕ στη δια ζώσης διδασκαλία, τηρώντας απαραίτητα τις βασικές αρχές της, την παιδαγωγική της διάσταση, το ειδικό διδακτικό υλικό, τη σωστή οργάνωση και το «μαθητοκεντρικό» προσανατολισμό της (Λιοναράκης, 2005).

Συγκεκριμένα θα πρέπει να μεριμνήσουν α)για την καθολική πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία, β) την καλλιέργεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων γ)την εξασφάλιση συνεχούς επιμόρφωσης μέσω ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων ΕξΑΕ, έτσι ώστε να καλύπτονται οι κατά καιρούς επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με βάση τα ενδιαφέροντά τους, ενώ οι επιμορφώσεις θα πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα, δ) τον εκσυγχρονισμό της υλικοτεχνικής υποδομής όλων των σχολικών μονάδων για να είναι εφικτή η εφαρμογή των ΤΠΕ και της

τηλεκπαίδευσης, ζ) τη δωρεάν παροχή λογισμικών, ηλεκτρονικού εξοπλισμού και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Μπορεί το κόστος πραγματοποίησης μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας να φαίνεται τεράστιο, αλλά αν ειδωθεί ως μία επένδυση που θα αποδώσει στο μέλλον, αξίζει να υιοθετηθεί στα πλαίσια μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα έχει ως στόχο τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.

5. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών αποκλειστικά από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μόνο από τα σχολεία της Δ. Μακεδονίας, σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εφαρμογή της ΕξΑΕ, λόγω της πανδημίας και πριν υλοποιηθεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΑΙΘ στους εκπαιδευτικούς.

Καλό θα ήταν λοιπόν, οι επόμενες έρευνες να εστιάσουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα για το ίδιο θέμα, ενώ ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η συγκέντρωση δεδομένων και μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της επιμόρφωσης στις απόψεις και αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ. Επίσης, μία έρευνα ένα χρόνο μετά την εφαρμογή της ΕξΑΕ και με κανονική λειτουργία των σχολείων θα έδινε πολλά στοιχεία για την Πραγματική Χρήση της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς ως συμπληρωματική διαδικασία στη δια ζώσης διδασκαλία.

Τέλος, σε σχέση με το μοντέλο TAM και με σκοπό τη βαθύτερη επεξήγηση της πρόθεσης υιοθέτησης της ΕξΑΕ από τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να επαναληφθεί μία έρευνα, αφού ενσωματωθούν και επιπλέον παράγοντες σε αυτούς του βασικού μοντέλου, όπως οι συνθήκες διευκόλυνσης, η κοινωνική επιρροή, η σχετικότητα εργασίας, η ποιότητα απόδοσης, η αποδειξιμότητα αποτελεσμάτων (Venkatesh & Bala, 2008), ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί διαφορετική μεθοδολογία επεξεργασίας των δεδομένων, όπως πχ η μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων, SEM (structural Equation Modelling).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cheung, W. M., & Huang, W. (2002). An investigation of commercial usage of the world wide web: A picture from Singapore. *International Journal of Information Management*, 22(5), 377–388.
- Davis, Fred D., Bagozzi, Richard P. & Washaw, Paul, R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35 (8), pp. 982-1003. Retrieved on 15/4/2021 by

https://www.researchgate.net/publication/227446117_User_Acceptance_of_Computer_Technology_A_Comparison_of_Two_Theoretical_Models

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Addison- Wesley, Reading
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.* ,pp,54. Retrieved on 12/8/2021 by [https:// learningportal .iiep .unesco.org/en/library/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption-the-chinese](https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption-the-chinese)
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kron, F. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik –Neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Ernst Reinhardt-Verlag als UTB.
- Kollia, A., Saprikis, V., & Antoniadis, I. (2020). ICT in the educational process: Teachers’ perceptions based on their age and years of service. *Proceedings of the 7th International Conference on New Ideas in Management, Economics and Accounting*. Diamond Scientific Publication - ISBN: 978-609-484-016-5. February 21-23, Rome, Italy.
- Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved on 1/6/2020 by [https://www.hm.ee/sites/default/files/ framework_guide_v1_002_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers’ attitudes toward computer use: Applying and extending the Technology Acceptance Model in an educational context. *Interactive Learning Environment*, 23. Vol. 18, 2010 pp.65-79. Retrieved on 10/6/2021 by [https://www.tandfonline.com/doi/ abs/10.1080/10494820802231327](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820802231327)
- Teo, T., Lee, C. B., & Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers’ computer attitudes: Applying and extending the Technology Acceptance Model (TAM). *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), pp.128–143. Retrieved on 10/6/2021 by [https://onlinelibrary.wiley. com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729. 2007. 00 247.x](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2007.00247.x)
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers’ attitudes toward computer use: Applying and extending the Technology Acceptance Model in an educational context. *Interactive Learning Environment*, 23. Vol. 18, 2010 pp.65-79. Retrieved on 10/6/2021 by [https://www.tandfonline.com/doi/ abs/10.1080/10494820802231327](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820802231327)
- UNESCO (2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response, *Education Sector* issue notes, No 2.1, April. Retrieved on 22/7/2021 by <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions, *Decision Sciences*, 39(2),pp. 273–315. Retrieved on 2/5/ 2021 by [https://onlinelibrary.wiley. com/doi/abs/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x)

- Αναστασιάδης Π.,(2014) Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Open Education, τόμος 10, αρ. 1. Ανακτήθηκε στις 26/1/2021 από <https://doi.org/10.12681/jode.9809>
- Βασάλα Π.(2005). Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Π. Βασάλα, Χ. Παναγιωτακόπουλος, & Μ. Ξένος (Επιμ.), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές (σελ. 53-80). Πάτρα. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
- Καλαμπήχης, Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την ΕξΑΕ και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19*. Διπλωματική εργασία της σχολής Κοινωνικών Επιστημών, Τεχνών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφου
- Κορρές, Δ. (2020). *Στάσεις και Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για την ΕξΑΕ όπως εφαρμόστηκε με την προσέγγιση ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ* .Διπλωματική εργασία του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. ΕΑΠ.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS* [PDF] (p.2). Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε στις 19/5/2021 από <http://www.amarkos.gr/courses/ notes/mva.pdf>
- Μωυσή, Ν. (2020) *ΕξΑΕ. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πτυχιακή εργασία του Πανεπιστημίου Πειραιώς, Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών & Διεθνών Σπουδών.

**Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση**

The implementation of the theory of transformative learning in Primary Education

Μαρία Χρήστου, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
xristou273@gmail.com*

Maria Christou, *Hellenic Open University, Teacher in Primary Education, PhD in Adult Education,
xristou273@gmail.com*

Abstract: This article attempts to highlight the position of the basic principles of the transformative learning in Primary Education through bibliographic research. After a brief reference to the Transformation Theory, as founded by Jack Mezirow, the need and ability of Primary School pupils to engage in transformation processes of their potentially stereotypical points of view are analysed. Bibliographic research shows that basic principles of transformative learning, such as critical reflection, can be cultivated in Primary Education, to the extent that teachers of this level incorporate into their teaching elements that facilitate pupils' involvement in transformational processes. It is pointed out that this article is part of the doctoral dissertation "Evaluation of the implementation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" in Primary Education", which was held by the author at the Hellenic Open University in 2016-2020.

Keywords: Transformative Learning, Transformation Theory, Primary Education, critical reflection

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μέσω βιβλιογραφικής έρευνας να αναδειχθεί η θέση που κατέχουν οι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μετά από μια σύντομη αναφορά στη Θεωρία Μετασχηματισμού, όπως θεμελιώθηκε από τον Jack Mezirow, αναδεικνύεται η ανάγκη αλλά και η δυνατότητα των μαθητών² Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματισμού των ενδεχομένως στερεοτυπικών τους απόψεων. Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως ο κριτικός στοχασμός, μπορούν να καλλιεργηθούν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη συγκεκριμένη βαθμίδα εντάζουν στη διδασκαλία τους στοιχεία που να διευκολύνουν την εμπλοκή των μαθητών σε μετασχηματιστικές διεργασίες. Επισημαίνεται ότι το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην

² Επισημαίνεται ότι σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», η οποία εκπονήθηκε από τη συγγραφέα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο την περίοδο 2016–2020.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Θεωρία Μετασχηματισμού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κριτικός στοχασμός

Εισαγωγή

Με βάση τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε και νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας είναι αποτέλεσμα εκούσιας ή ακούσιας μάθησης, που περιλαμβάνει ψυχολογικούς, ηθικούς, κοινωνιολογικούς, οικονομικούς προσανατολισμούς και θεωρίες. Δημιουργούνται έτσι συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς, δηλαδή «ένα σύνολο υποθέσεων που συγκροτούν τον τρόπο που ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας» (Mezirow, 1990, σ. 1). Τα πλαίσια αναφοράς συγκροτούνται από τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Οι νοητικές συνήθειες (habits of mind) «είναι ένα σύνολο από παραδοχές – ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας» (Mezirow, 2007β, σ. 56). Συνήθως αποκτώνται και διαμορφώνονται άκριτα κατά την παιδική ηλικία και συχνά ενδυναμώνονται μέσω των συναισθηματικών δεσμών που έχει αναπτύξει το άτομο με πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διεργασία κοινωνικοποίησής του: γονείς, δάσκαλοι, σημαντικά πρόσωπα που λειτούργησαν ως μέντορες. Κάθε νοητική συνήθεια εκφράζεται μέσα από ένα εύρος απόψεων, οι οποίες αποτελούνται από «συστάδες νοηματικών σχημάτων – σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις – που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα» (Mezirow, 2007β, σ. 57). Στις περιπτώσεις που το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου αποδεικνύεται προβληματικό, καθώς περιλαμβάνει δυσλειτουργικές ή ατελείς πεποιθήσεις, και ως εκ τούτου δεν του επιτρέπει να ενταχθεί λειτουργικά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα, χρειάζεται το άτομο να βοηθηθεί ώστε να προβεί σε κριτική επαναξιολόγηση των πεποιθήσεών του που θα το οδηγήσει στον μετασχηματισμό αυτών. Μέσα από αυτή τη διεργασία, την οποία ο Mezirow ορίζει ως μετασχηματίζουσα μάθηση, το πλαίσιο αναφοράς του θα γίνει περισσότερο περιεκτικό, ανοιχτό σε διαφορετικές απόψεις, κριτικά στοχαστικό επάνω στις προσωπικές παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων και επίσης θα χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική ικανότητα να αλλάζει, να δέχεται, να κατανοεί και να ενσωματώνει την εμπειρία (Mezirow, 2007β).

Σύμφωνα με τον Mezirow, κάθε είδος μάθησης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μετασχηματίζουσα. Αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, και επισημαίνει ότι μόνο στα δύο τελευταία είδη συντελείται μετασχηματισμός μέσω του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1991a, 1997b· Κόκκος, 2017).

Στο πρώτο είδος μάθησης το άτομο επεξεργάζεται μια υπάρχουσα άποψη, χωρίς όμως να τίθεται υπό αμφισβήτηση η νοητική συνήθεια που εκφράζεται μέσω αυτής.

Το δεύτερο είδος μάθησης περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας νέας άποψης, η οποία όμως βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες προϋπάρχουσες απόψεις, χωρίς να αμφισβητεί τις νοητικές συνήθειες στις οποίες εντάσσεται.

Στο τρίτο είδος μάθησης αναφέρεται στον μετασχηματισμό μιας ή περισσότερων απόψεων. Το άτομο συνειδητοποιεί ότι συγκεκριμένες απόψεις του αποδεικνύονται πλέον δυσλειτουργικές και ανεπαρκείς ως προς τον τρόπο που βιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, επομένως συμμετέχει σε μια διεργασία μετασχηματισμού αυτών. Το συγκεκριμένο είδος μάθησης ανοίγει ένα παράθυρο στην αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά στο τέταρτο είδος μάθησης, αυτό συνίσταται σε μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας. Το άτομο αποφασίζει να συμμετάσχει σε μια διεργασία μετασχηματισμού όχι απλά μιας άποψης, αλλά πολλών απόψεων που συγκροτούν τη συγκεκριμένη νοητική του συνήθεια, μια διαδικασία που αφορά μόνο τους ενηλίκους.

Κομβικά στοιχεία της διεργασίας μετασχηματισμού, είτε αναφερόμαστε σε μετασχηματισμό άποψης (τρίτο είδος μάθησης) είτε σε μετασχηματισμό νοητικής συνήθειας (τέταρτο είδος μάθησης), είναι ο κριτικός στοχασμός και η συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο. Ο Mezirow (1990) ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως την «αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειές μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (βλ. όπ., σ. xvi). Η συμμετοχή του ατόμου στον στοχαστικό διάλογο, αφορά την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα τα οποία θεωρείται ότι είναι επαρκώς πληροφορημένα και αντικειμενικά. Επίσης, διαθέτουν τη λογική αξιολόγηση των παραδοχών που τεκμηριώνουν την υπό εξέταση προβληματική κατάσταση, την απαιτούμενη ωριμότητα και εκπαίδευση, νιώθουν ασφαλείς, έχουν αναπτύξει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, διαθέτουν ικανότητες κριτικού στοχασμού σε σχέση με τις δικές τους παραδοχές και τις παραδοχές των άλλων.

Ο Mezirow (1998c) αναφέρει ότι η ολιστική επαναξιολόγηση των παραδοχών και ο μετασχηματισμός των νοητικών συνθηθειών είναι μια διεργασία που αφορά τους ενηλίκους που θα αποφασίσουν συνειδητά να συμμετάσχουν στη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Και αυτό γιατί διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και έχουν αναπτύξει πλήρως τις διανοητικές τους ικανότητες, γεγονός που τους επιτρέπει να πραγματοποιούν πολύπλοκες νοητικές διεργασίες.

Οι θεωρίες μάθησης που αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνουν την έννοια του κριτικού στοχασμού, ωστόσο τον ταυτίζουν με την εμπειρισταωμένη σκέψη, δηλαδή την άρτια διανοητική λειτουργία η οποία βασίζεται στην επιχειρηματολογία, στην ολιστική επεξεργασία ιδεών και καταστάσεων, στην ανάλυση, στη σύνθεση, στην τεκμηρίωση των απόψεων. Βέβαια, η καλλιέργεια της εμπειρισταωμένης σκέψης των μαθητών είναι σημαντική, καθώς αποτελεί τη βάση για τον κριτικό στοχασμό. Παρ' όλα αυτά, οι δύο αυτές έννοιες δεν μπορούν να ταυτιστούν (Mezirow, 1991a). Τα παιδιά δεν μπορούν να στοχαστούν κριτικά επάνω στις αιτίες διαμόρφωσης των παραδοχών τους, λόγω

του ότι δεν διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και δεν έχουν αναπτύξει ακόμα πλήρως τις νοητικές τους δομές. Ωστόσο, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι ενδεχομένως ο τρόπος που σκέφτονται ή συμπεριφέρονται δεν είναι λειτουργικός για αυτά, χωρίς όμως να είναι σε θέση να προχωρήσουν σε εις βάθος επαναξιολόγηση των δυσλειτουργικών παραδοχών τους ή να εντοπίσουν τις αιτίες διαμόρφωσης του αντιληπτικού τους συστήματος. Γιατί αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με τα βιογραφικά τους στοιχεία ή τα στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν και μεγαλώνουν. Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στον στοχαστικό διάλογο, αναφέρουμε ότι αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία ακόμα και για τους ενηλίκους, καθώς βασίζεται μεταξύ άλλων και στην κριτική αξιολόγηση των παραδοχών των συμμετεχόντων, κάτι που, όπως προαναφέρθηκε, οι ανήλικοι δεν είναι σε θέση να κάνουν.

Με βάση τα προαναφερθέντα, προκύπτει εύλογα το ερώτημα κατά πόσο οι βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης έχουν θέση στη σχολική εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, οι νοητικές συνήθειες εκφράζονται μέσω ενός συνόλου επιμέρους απόψεων. Η επαναξιολόγηση έστω μιας άποψης και η συμμετοχή του ατόμου σε μια διεργασία μετασχηματισμού της, στην περίπτωση που αυτή η άποψη αποδειχτεί δυσλειτουργική για το άτομο, συνιστά μετασχηματίζουσα μάθηση. Έτσι στη συγκεκριμένη διεργασία δύναται να εμπλακούν και μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την οποία μπορεί να δοθεί η δυνατότητα ενεργοποίησης του κριτικού τους στοχασμού επάνω στις δυσλειτουργικές απόψεις που εκφράζουν για συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν εμπειρία.

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα που διενεργήθηκε από την υπογράφουσα (Χρήστου, 2020), προκύπτει ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αξιολογες έρευνες και έχουν αναδειχθεί συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές είναι ανάγκη και επιπλέον μπορούν να εμπλακούν σε νοητικές διεργασίες που εμπεριέχουν κάποια στοιχεία κριτικού στοχασμού.

2. Η ανάγκη ένταξης στοιχείων της μετασχηματίζουσας μάθησης στο Δημοτικό

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις της κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Isambert-Jamati (1985) σχετικά με το θέμα συμβολής της σχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική κριτική, η οποία αναφέρει ότι στη σχολική διδασκαλία είναι απαραίτητο να τίγονται κοινωνικά προβλήματα και να μην αποφεύγονται. Οι εκπαιδευτικοί με το πρόσχημα να «προστατεύσουν» την αθωότητα και την παιδικότητα των μικρών μαθητών, αποφεύγουν την κριτική προσέγγιση των κοινωνικών θεμάτων που τίγονται στα σχολικά εγχειρίδια αναλύοντάς τα μονομερώς. Για παράδειγμα, όταν παρουσιάζεται το θέμα της εργασίας στα εργοστάσια, αποσιωπούνται τα θέματα εκμετάλλευσης των εργαζομένων, τα προβλήματα που σχετίζονται με τους μισθούς, οι διεκδικήσεις τους και οι απεργίες. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ελλειπείς, αν όχι λανθασμένες, εντυπώσεις στους μαθητές και τους οδηγεί στην άκριτη αποδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, κάτι το οποίο δεν θα συνέβαινε στην περίπτωση που θα υποστηρίζονταν κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα. Επισημαίνει δε, την ευθύνη των εκπαιδευτικών

σχετικά με τον τρόπο χρήσης των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού των μαθητών, αναφέροντας ότι:

Τα εγχειρίδια δεν είναι χειροπέδες για τους δασκάλους, και όμως καθοδηγούν τους περισσότερους προς την επιλογή θεμάτων ανώδυνων[...] Πολλοί διδάσκοντες εμποτισμένοι από μια ιδεαλιστική αντίληψη για την παιδική ηλικία, νομίζουν πως πρέπει να την προφυλάξουν από τις έγνοιες και τους αγώνες των ενηλίκων. [...] Αυτό δε συμβαίνει πάντοτε. Στις διάφορες έρευνες συναντούνται ορισμένες σχολικές τάξεις όπου αυτά τα ζητήματα αναφέρονται, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κρίνουν την πραγματικότητα που μαθαίνουν. (βλ. όπ., σ. 512).

Οι Simonsen και Illeris (2014) επισημαίνουν την ανάγκη καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού και άλλων βασικών οριζόντιων ικανοτήτων από την παιδική ηλικία. Τονίζουν ότι τα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής που προβάλλονται ως δεδομένα κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και υποστηρίζονται έμμεσα από το οικογενειακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς φορείς, ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν στους νέους και κυρίως στους εφήβους εξιδανικευμένες και υψηλές απαιτήσεις για τη μετέπειτα ζωή τους. Άτομα τα οποία δεν θα έχουν καλλιεργήσει την ευελιξία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση, τη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων τους από την παιδική τους ηλικία, δύσκολα θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι σε κάθε τομέα της ζωής τους. Λαμβάνοντας υπόψη μας και την κρίση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια, είναι πολύ λίγοι εκείνοι που θα καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Οι περισσότεροι θα χρειάζεται να ισορροπούν μεταξύ της σταθερότητας και της αστάθειας, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητά τους σε μία κατά βάση ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η περίοδος της νεότητας, η οποία αρχίζει από την εφηβεία, δηλαδή από την ηλικία των 11 – 12 ετών, είναι μια περίοδος συνεχόμενων μετασχηματισμών, προσαρμογών σε νέες συνθήκες, αναζήτησης του εαυτού, ανακατασκευής των δομών της γνώσης και των συναισθηματικών μοτίβων σε σχέση με την ταυτότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας ιδιαίτερα στις μέρες μας και με την εισροή των μεταναστών και προσφύγων, θα λέγαμε ότι κατά κάποιο τρόπο επιβάλλουν την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως επίσης και την προσπάθεια μετασχηματισμού συγκεκριμένων στερεοτυπικών τους απόψεων κυρίως σε σχέση με θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Επισημαίνουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία της χώρας και καλούνται όχι απλά να εκπαιδευτούν, αλλά να διαμορφώσουν σταδιακά την ταυτότητά τους στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και με τους Έλληνες μαθητές οι οποίοι καλούνται εξίσου να εκπαιδευτούν και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου συνυπάρχουν

καθημερινά διαφορετικές εθνότητες, γλώσσες και κουλτούρες κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη υποστήριξη όλων των μαθητών ώστε να καλλιεργήσουν ικανότητες ενσυναίσθησης, συνεργασίας, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης. Οι προαναφερθείσες ικανότητες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν κριτικά, στο μέτρο του εφικτού, τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της αποδοχής του άλλου, αλλά και στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Cummins (2005)

Όταν η διδασκαλία στην τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνούν κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους (π.χ. το ρατσισμό, την περιβαλλοντική υποβάθμιση, την αγνόηση κάποιων ομάδων από την επίσημη ιστορία, κ.τ.λ.), η νοημοσύνη των παιδιών ενεργοποιείται με τρόπους που έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν το κοινωνικό κατεστημένο (βλ. όπ., σ. 50).

Με βάση τα προαναφερθέντα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην περίπτωση που καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής τους ικανότητας, αλλά και των οριζόντιων ικανοτήτων της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της διαχείρισης των συναισθημάτων, δημιουργούνται οι κατάλληλες βάσεις ώστε στο τέλος της εφηβείας οι μαθητές να έχουν αποκτήσει έναν περισσότερο χειραφετημένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Και αυτό γιατί θα έχουν μάθει να έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες στερεοτυπικές τους απόψεις και θα έχουν υποστηριχτεί κατάλληλα ώστε να τις μετασχηματίσουν έστω και βραχυπρόθεσμα. Στη συνέχεια διερευνάται το κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες προκειμένου να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών απόψεών τους.

3. Η δυνατότητα των μαθητών να εμπλακούν σε μετασχηματιστικές διεργασίες

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν αναπτύξει πλήρως το εύρος των νοητικών τους ικανοτήτων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Δημοτικό καλλιεργούν συγκεκριμένες ικανότητες ανάλογα με την ηλικία τους και το νοητικό τους επίπεδο. Είναι επίσης αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης με ένα συγκεκριμένο φάσμα εμπειριών, το οποίο έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχουν μεγαλώσει, και στις οποίες βασίζουν τη νέα γνώση τους (Dewey, 1938· Piaget, 1959· Bruner, 1973· Vygotsky, 1978). Οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει για συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν εμπειρία, όπως οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι φιλικές σχέσεις, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η προστασία του περιβάλλοντος και του οικοσυστήματος, ενδέχεται ωστόσο να είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους. Αυτό σημαίνει ότι πέραν της λεκτικής έκφρασης αυτών των απόψεων, ενδέχεται οι στερεοτυπικές απόψεις τους να εκφράζονται και μέσω της συμπεριφοράς τους. Για παράδειγμα το γεγονός ότι μπορεί να μην αποδέχονται τη διαφορετικότητα, ενδέχεται να

εκφράζεται μέσω της άρνησής τους να μοιράζονται το ίδιο θρανίο με παιδιά διαφορετικής εθνότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται οι μαθητές να υποστηριχτούν κατάλληλα ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τις συγκεκριμένες στερεοτυπικές τους απόψεις, να τις επαναξιολογήσουν και να προσπαθήσουν να τις μετασχηματίσουν. Προκύπτει επομένως το ζήτημα κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν τόσο το νοητικό επίπεδο όσο και τις κατάλληλες ικανότητες που θα τους διευκολύνουν ως προς τον μετασχηματισμό των ενδεχομένως δυσλειτουργικών απόψεών τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget οι μαθητές ηλικίας 7 – 11 ετών βρίσκονται στο στάδιο των «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων». Οι πράξεις τους ακολουθούν τους κανόνες της λογικής και η σκέψη τους είναι συγκεκριμένη αλλά και επαγωγική. Κατανοούν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και αποβάλλουν τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Η επικοινωνία τους με τους άλλους είναι περισσότερο αποτελεσματική. Επίσης, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι ένα ζήτημα προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανταλλαγή απόψεων των μαθητών κατά την εργασία τους σε ομάδες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «... η συνεργασία είναι απαραίτητη για να οδηγήσει το άτομο στην αντικειμενικότητα, ενώ από μόνο του το εγώ μένει εγκλωβισμένο στη δική του προοπτική... η συνεργασία είναι βασική πηγή κανόνων για τη σκέψη...» (Piaget, 1998/2000, σ. 181 – 182 στο Γαλανάκη, 2005). Σε ό,τι αφορά στους μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών, αυτοί είναι έφηβοι οι οποίοι κατά τον Piaget διανύουν το στάδιο των «τυπικών λογικών ενεργειών». Αποκτούν σταδιακά την ικανότητα της αφαιρετικής σκέψης και μπορούν να ελέγχουν συστηματικά τις υποθέσεις τους. Προσπαθούν να εξηγήσουν όσα συμβαίνουν γύρω τους με κριτική διάθεση, βασιζόμενοι στις υπάρχουσες εμπειρίες τους και αρχίζει να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον τους για υποθετικά, μελλοντικά προβλήματα (Piaget, 1974). Το αντιληπτικό τους σύστημα τους δίνει τη δυνατότητα να επαναξιολογήσουν κάποιες από τις ήδη διαμορφωμένες απόψεις τους σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και ενδεχομένως είναι περιοριστικές για τους ίδιους, να τις αντιμετωπίσουν κριτικά, να εξετάσουν εναλλακτικές απόψεις και να τις δοκιμάσουν σε νέες καταστάσεις. Είναι σε θέση να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού συγκεκριμένων απόψεων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, έστω και αν αυτή η διαδικασία είναι πρόσκαιρη (Illeris, 2014b).

Σύμφωνα με τον Bruner (1977) η μάθηση χρειάζεται να ακολουθεί μια σπειροειδή μορφή, δηλαδή οι έννοιες με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής να προσεγγίζονται αρχικά με απλό τρόπο, ώστε να έχουν νόημα για τον ίδιο και να γίνονται κατανοητές, και στη συνέχεια να προσεγγίζονται με έναν περισσότερο σύνθετο τρόπο. Η βασική του θέση είναι ότι κάθε αντικείμενο μάθησης μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε κάθε παιδί, σε οποιοδήποτε στάδιο εξέλιξής του, αρκεί να του προσφερθεί με μια κατάλληλη και αποτελεσματική μορφή και με πνευματική ειλικρίνεια. Επίσης θεωρεί ότι όταν οι ενήλικοι, εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί, σέβονται τη σκέψη του παιδιού, τότε καταβάλλουν προσπάθεια να την συνδέσουν με λογικούς συλλογισμούς και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες πρόκλησης για να προχωρήσει το ίδιο σε ένα επόμενο στάδιο νοηματοδότησης της εμπειρίας του. Με

αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να του δώσουν τη δυνατότητα εξοικείωσης με ιδέες και στάσεις που αργότερα θα το βοηθήσουν να γίνει ένας καλά εκπαιδευόμενος ενήλικος. Κατά την άποψή του, το βασικό ερώτημα που χρειάζεται να τίθεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι το κατά πόσο οι απόψεις που σχηματίζουν οι μαθητές μέσα από αυτά που διδάσκονται, θα είναι άξιες λόγου για την ενηλικίωσή τους και θα τους βοηθήσουν να γίνουν περισσότερο λειτουργικά άτομα για την κοινωνία. Επί της ουσίας επισημαίνει την ανάγκη καλλιέργειας ενός περισσότερο στοχαστικού τρόπου σκέψης από την προεφηβική ηλικία, ο οποίος με την πάροδο των χρόνων θα αποκτά όλο και πιο ολοκληρωμένη μορφή και θα βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώνουν λιγότερο δυσλειτουργικές απόψεις και κατ' επέκταση νοητικές συνήθειες.

Με βάση τη θεωρία του Kegan (1994), η περίοδος μεταξύ 11 και 20 ετών θεωρείται περίοδος σταδιακού μετασχηματισμού της σκέψης, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Οι νέοι αυτής της ηλικίας διανύουν το στάδιο της εφηβείας και σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και οι μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η περίοδος της ζωής τους θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, γιατί διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπικότητά τους, είτε προσθέτοντας νέα στοιχεία στη συμπεριφορά τους, είτε μετασχηματίζοντας κάποια δυσλειτουργικά στοιχεία αυτής. Στοιχεία της σκέψης και της συμπεριφοράς τους στα οποία ήταν προσκολλημένοι και αποδεικνύονται περιοριστικά για αυτούς, σταδιακά μπορούν να γίνουν αντικείμενα κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Για παράδειγμα, ο εγωκεντρικός τρόπος συμπεριφοράς τους και η ικανοποίηση μόνο των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Γιατί αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς πολλές φορές αποδεικνύεται δυσλειτουργικός για τους εφήβους, καθώς απορρίπτεται από τους συνομηλίκους τους, γιατί αποτελεί έναυσμα για τη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ τους. Συνεπώς, οι νέοι αυτής της ηλικίας ενδέχεται να αρχίσουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του κοινωνικού τους περίγυρου και συνειδητά να συμπεριφέρονται κατά τρόπο που δεν εξυπηρετεί μόνο τις δικές τους ανάγκες, συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι πράξεις τους κατά την επίτευξη των στόχων τους στον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να κρίνουν τον προηγούμενο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους και να τον μετασχηματίσουν. Αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης, γίνεται το νέο υποκείμενο εμπειρίας τους, το οποίο μπορεί να χρειαστεί να μετασχηματίσουν αργότερα ως ενήλικοι στην περίπτωση που θεωρήσουν ότι είναι περιοριστικό για αυτούς (Kegan, 1994).

Το φιλοσοφικό – παιδαγωγικό κίνημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» το οποίο ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1970 από την Αμερική και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην Ευρώπη, έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ηλικίας 4 έως 12 ετών μέσα από φιλοσοφικές συζητήσεις των ίδιων των μαθητών, τις οποίες συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Η Αγγλίδα παιδαγωγός και φιλόσοφος Joanna Haynes, χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού σε μαθητές Δημοτικού. Η μεθοδολογία που προτείνει η

Haynes βασίζεται στην ανάδυση ερωτημάτων από τους ίδιους και στην έναρξη μίας συζήτησης με τους μαθητές σχετικά με τα συγκεκριμένα ερωτήματα, έναυσμα των οποίων υπήρξε κάποια ιστορία, εικόνα ή ποίημα. Στόχος της συζήτησης δεν είναι απαραίτητα η σύγκλιση των απόψεων των μαθητών, αλλά η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της επεξεργασίας των ερωτημάτων από πολλές διαφορετικές γωνίες. Η Haynes δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων κατά τη διερεύνηση ενός θέματος, όπως επίσης και στον σεβασμό και στην αποδοχή κάθε αιτιολογημένης άποψης ως στοιχείο του κριτικού στοχασμού, τα οποία καλλιεργούνται μέσω του ανοιχτού διαλόγου με τους μαθητές για τα διάφορα θέματα που τους απασχολούν (Haynes, 2008).

Σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών τους απόψεων παίζει ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρόκλησης και υποστήριξης των μαθητών τους, με κατάλληλα μέσα ποιοτικής αλλαγής του τρόπου νοηματοδότησης των εμπειριών τους. Σε ό,τι αφορά στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας, την τελευταία δεκαετία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν ένα ζήτημα από πολλαπλές οπτικές γωνίες και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση «στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διά βίου μάθηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 7) από τις πρώτες κιόλας τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με βάση τα προαναφερθέντα, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα ουσιαστικό πεδίο καλλιέργειας ικανοτήτων διά βίου μάθησης των μαθητών, μεταξύ των οποίων και του κριτικού στοχασμού. Επίσης, το γεγονός ότι στο πρόγραμμα διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης ζητημάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών αποτελεί ένα ιδανικό θα λέγαμε έναυσμα για την προσπάθεια μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων που ενδεχομένως εκφράζουν.

Σχετικά με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά στον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους, αναφερόμαστε αμέσως παρακάτω.

4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς τον μετασχηματισμό των απόψεων των μαθητών

Σημαντικός είναι ο ρόλος που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από το στάδιο της παιδικής σε αυτό της εφηβικής ηλικίας και στη συνέχεια στην ενηλικίωσή τους. Παρακάτω επισημαίνονται παράγοντες που όταν αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το ένα στάδιο στο άλλο, γεγονός που δεν διευκολύνει την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης.

4.1. Λόγοι που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης στους μαθητές

Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση, το ενδιαφέρον και τον βαθμό δέσμευσης των μαθητών σε σχέση με τη μάθηση είναι το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο με το οποίο οι μαθητές εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον – δηλαδή οι γονείς των οποίων έχουν κάνει ανώτερες σπουδές, παρουσιάζουν γλωσσική άνεση και έχουν ευκαιρίες ελεύθερης μόρφωσης εκτός σχολείου – προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, επενδύουν στη σχολική τους ζωή και συνήθως έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με μαθητές που τυχαίνει να προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον και των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτούς. Σε αυτό επιπρόσθετα συμβάλλουν η στάση, οι προσδοκίες και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, οι οποίοι ακόμα και όταν συμβουλεύουν ή απευθύνονται σε αυτούς λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική τους προέλευση, είτε εκούσια είτε ακούσια (Bourdieu, 1985). Έτσι, είναι περισσότερο πιθανό για τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με μαθητές που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον, να αποφασίσουν να εντάξουν στην καθημερινή τους διδασκαλία στοιχεία μετασχηματίζουσας μάθησης, θεωρώντας ότι οι μαθητές αυτοί θα ανταποκριθούν καλύτερα σε τέτοιου τύπου διεργασίες, οι οποίες παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η διαφορά του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια, ιδιαίτερα όταν η οικογένεια προέρχεται από την εργατική τάξη, και της επίσημης γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Το περιορισμένο λεξιλόγιο, η δυσκολία στη χρήση συντακτικών και γραμματικών κανόνων, ο συμπυκνωμένος λόγος, δημιουργούν περιορισμένες δυνατότητες συνδυασμού νοημάτων, γεγονός που τελικά περιορίζει και την εξέλιξη της σκέψης των μαθητών αυτών. Αντιθέτως, η χρήση της επίσημης γλώσσας επιτρέπει διάφορους συνδυασμούς λέξεων, συντακτικών δομών και νοημάτων, γεγονός που οδηγεί στη διεύρυνση της σκέψης των ομιλούντων (Bernstein, 1961). Ωστόσο, οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχο περιβάλλον αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν αυτού του είδους τη γλώσσα, νιώθουν ότι αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προσδοκίες του σχολείου και σταδιακά αποκτούν μια αμυντική και απορριπτική στάση απέναντι σε αυτό. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος προσδοκιών και ανταποκρίσεων τόσο από τη μεριά των δασκάλων, ως εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από τη μεριά των μαθητών. Οι μεν πρώτοι, λειτουργώντας κατά βάση στερεοτυπικά, έχουν περιορισμένες προσδοκίες από τους μαθητές τους ως προς την ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη και οι τελευταίοι έρχονται να επιβεβαιώσουν με τη στάση και συμπεριφορά τους το ήδη διαμορφωμένο κλίμα που επικρατεί σε σχέση με αυτούς (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999).

Παρά τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής που προσδίδει στους εκπαιδευτικούς ρόλο συμβουλευτικό, παρωθητικό, συνεργατικό (Κοσσυβάκη, 1997), υπάρχει ένα μέρος των εκπαιδευτικών που προβάλλουν μέσω της συμπεριφοράς τους συγκεκριμένες στερεοτυπικές

απόψεις ως προς τον ρόλο τους και τη διεργασία της μάθησης (Mezirow, 1991a). Σύμφωνα με έρευνες αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υιοθετούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Kalogridi & Kagiavi, 2011), αντιμετωπίζοντας τους μαθητές τους ως «δοχεία που μαθαίνουν» (Freire, 1977a). Με αυτόν τον τρόπο δεν αφήνουν το περιθώριο ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές που να βασίζονται στην επικοινωνία, στην κατανόηση και στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων (Ξωχέλλης, 1981). Η εμμονή πολλών εκπαιδευτικών στην επιλογή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας εκφράζεται διαχρονικά. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Dewey στο βιβλίο του *How we Think* (1933) τονίζει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την εισήγηση ως βασική εκπαιδευτική μέθοδο. Επίσης, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον διάλογο με τους μαθητές, στην ουσία μονοπωλούν τη συζήτηση αφήνοντας πολύ λίγο χρόνο στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους ή αποδέχονται οποιαδήποτε ελλιπή απάντηση των μαθητών ως σωστή και τελικά την ανασκευάζουν και την εκφράζουν με τον δικό τους τρόπο, θεωρώντας ότι αυτό εννοούσαν οι μαθητές. Θα περίμενε κανείς ότι στις μέρες μας, σχεδόν έναν αιώνα μετά, οι εξελίξεις τόσο στον τομέα της Παιδαγωγικής, όσο και σε πολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο θα είχαν επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Όμως, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό και ως εκ τούτου αναπαράγεται ο δασκαλοκεντρισμός και αποφεύγεται η ένταξη στοιχείων μετασχηματίζοντας μάθησης στη διδακτική πράξη, όπως η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι υπάρχει ένα αξιολογικό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια να αναπτύξουν ουσιαστική σχέση με τους μαθητές τους, θέτοντάς τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας, οικοδομώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, λειτουργώντας ως μέλη της ομάδας της τάξης τους και όχι ως αυθεντία, στοχεύοντας στην καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών τους, προσπαθώντας να θέσουν τις βάσεις για την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης στο τυπικό σχολείο. Παρ’ όλα αυτά, πολλές φορές δεν συνειδητοποιούν ότι η σχέση αυτή επηρεάζεται έμμεσα και από παράγοντες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών τους αλλά και των ιδίων με το περιβάλλον του σχολείου (Illeris, 2016). Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, ακόμα και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μάθησης που συντελείται στον χώρο αυτό και που αντικατοπτρίζουν σημαντικά στοιχεία των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες διαμορφώνουν έμμεσα στους μαθητές συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνικών δομών και αποτελούν στοιχεία μίμησης για αυτούς. Κατ’ επέκταση, επηρεάζουν έμμεσα την υποκίνηση των μαθητών και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι αμφίβολο ότι συνειδητοποιούν τον ρόλο που παίζει το πλαίσιο μάθησης του σχολείου ως παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές.

4.2. Παράγοντες που διευκολύνουν την ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης στους μαθητές

Τα προαναφερθέντα θα έπρεπε να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς εναύσματα κριτικής προσέγγισης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και κατ' επέκταση του τρόπου διδασκαλίας τους. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινάει έναν κατά βάση εσωτερικό διάλογο λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών πεποιθήσεων τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Mezirow, 2007β). Βασικοί παράγοντες οι οποίοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους να αναπτύξουν μετασχηματίζουσα μάθηση παρουσιάζονται παρακάτω.

Η αναγνώριση της προσωπικότητας των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον έχουν ανάγκη να δεχτούν την αναγνώριση των ατόμων που θεωρούν σημαντικούς για τη ζωή τους: των γονέων τους, των φίλων και συμμαθητών, των δασκάλων τους. Οι τελευταίοι χρειάζεται να δημιουργούν κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα κατά την εκπαιδευτική πράξη, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφαλείς για να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, να ακούσουν τις απόψεις των άλλων, να κάνουν δημοκρατικό διάλογο. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι πραγματικά ανοιχτοί στον διάλογο με τους μαθητές και θα έχουν αντιμετωπίσει κριτικά τις ενδεχόμενες στερεοτυπικές τους παραδοχές σχετικά με τον ρόλο τους ως παντογνώστες και αυθεντίες. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές και δεν απορρίπτονται εκ των προτέρων, ότι η διαφορετικότητά τους γίνεται αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, ότι αναγνωρίζονται τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, σταδιακά αποκτούν μια σταθερή συναισθηματική σχέση με τους άλλους, αρχίζουν να αναπτύσσουν θετική εικόνα των ικανοτήτων τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Αυτό αποτελεί τη βάση για να προχωρήσουν στα επόμενα επίπεδα αναγνώρισης της προσωπικότητάς τους: την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου ο μαθητής βιώνει την απόρριψη από τον περίγυρό του, και στην περίπτωση μας από τους εκπαιδευτικούς, αποκτά αρνητικά συναισθήματα και εκδηλώνει θυμό, ασέβεια, επιθετική συμπεριφορά, μίσος, παράγοντες που είναι ανασταλτικοί για την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Fleming, 2014).

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλει στη δημιουργία καλού συναισθηματικού κλίματος και που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη, είναι ο ρόλος που παίζει η δυναμική της ομάδας των μαθητών. Μέσω της συμμετοχής στις διεργασίες της ομάδας, οι μαθητές διαμορφώνουν σταδιακά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, αποκτούν αντίληψη για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω τους, αναπτύσσουν οριζόντιες ικανότητες, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεργασία, κριτική σκέψη, αποκτούν και ταυτόχρονα αλλάζουν αξίες και στάσεις, ενισχύουν την προσωπική τους ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της

ομάδας. Όταν οι βασικοί κανόνες της ομάδας είναι η ελεύθερη έκφραση των απόψεων όλων, καθώς και η τεκμηρίωσή τους, ο σεβασμός των απόψεων και η άσκηση κριτικής στις απόψεις των άλλων χωρίς να προσβάλλεται η προσωπικότητά τους, τότε εξασφαλίζεται ένα κλίμα ασφάλειας ως προς τον τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας των μελών της ομάδας και συγχρόνως δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας αυτής, το οποίο συμβάλλει θετικά στην επίτευξη του στόχου της. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας, δηλαδή η δύναμη του δεσμού που ενώνει τα μέλη της μεταξύ τους ως σύνολο, χρειάζεται να είναι υψηλός. Σε αυτό η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική. Θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να περιορίζονται οι αντιπαράθεσεις, αλλά και η άρνηση συμμετοχής συγκεκριμένων μαθητών στις διεργασίες της ομάδας, ώστε όλοι να προσανατολίζονται σε έναν κοινό στόχο, στη συμφωνία για την επίτευξη του στόχου και στη δημιουργία καλού συναισθηματικού κλίματος και συνεργασιών των μελών της (Πολέμη – Τοδούλου, 2003).

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις του Vygotsky σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη του παιδιού, εισάγοντας τον όρο *Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA)*. Με τον συγκεκριμένο όρο προσδιορίζεται

η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη, όπως αυτή προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκου ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους (Vygotsky, 1978, σ. 86).

Οι ενήλικοι και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί το επίπεδο που βρίσκεται αλλά και το επίπεδο που μπορεί να φτάσει με την κατάλληλη υποστήριξη. Ο Bruner (1986) κάνοντας αναφορά στο έργο του Vygotsky επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές του να αναπτυχθούν νοητικά στήνοντας μια «σκαλωσιά», έτσι ώστε «να εσωτερικεύσουν τη γνώση και να τη μετατρέψουν σε εργαλείο για συνειδητό έλεγχο» (βλ. όπ., σ. 123). Η συγκεκριμένη μεταφορά έχει την έννοια της υποστηρικτικής δράσης του δασκάλου, ο οποίος προσφέρει στον μαθητή «σκαλοπάτια» και τον προκαλεί να τα ανεβεί αυτενεργώντας και παρέχοντας ταυτόχρονα την κατάλληλη ασφάλεια και υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης και παράλληλα έχουν τη δυνατότητα της «εποπτείας» των γνώσεών τους (Bliss, 2008). Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Kegan (1986, 1994) ο οποίος επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν βασικές οριζόντιες ικανότητες, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της ενήλικης ζωής τους, αλλά και για την εμπλοκή τους σε μια διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών τους απόψεων, χρειάζεται να προσπαθούν να δημιουργούν μέσω της διδασκαλίας τους ένα περιβάλλον υποστήριξης και πρόκλησης των μαθητών τους. Η σημασία της κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται και από τις King και Kitchener (2002), οι οποίες προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των

μαθητών τους. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να συζητούν με τους μαθητές τους αμφιλεγόμενα ζητήματα, εντάσσοντας αυτές τις συζητήσεις στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τους τις κατάλληλες πηγές, οι οποίες θα αποτελούν την πραγματική βάση για την αιτιολόγηση της οπτικής που εκφράζουν. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν στους μαθητές τους πολλές ευκαιρίες ανάλυσης της οπτικής των συμμαθητών τους και επίσης να τους μάθουν να υποστηρίζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα. Η ανατροφοδότηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι συχνή, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές λαμβάνουν τόσο γνωστική όσο και συναισθηματική υποστήριξη, ώστε αργότερα ως ενήλικοι πολίτες να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα ατελώς δομημένα προβλήματα της καθημερινότητάς τους μέσα από μια σταδιακή αντιμετώπιση των δικών τους πεποιθήσεων σχετικά με τη γνώση και πώς αυτή αποκτάται. Επίσης, οι μαθητές είναι ανάγκη να παροτρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να εξασκούν τις δεξιότητες αιτιολόγησης των απόψεών τους και σε άλλα πλαίσια, για παράδειγμα σε άλλα μαθήματα που διδάσκουν άλλοι εκπαιδευτικοί ή μέσω της συμμετοχής τους σε μαθητικούς διαγωνισμούς και οργανισμούς. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να νιώσουν αυτοπεποίθηση και θα μπορέσουν σταδιακά να αναπτύξουν ικανότητες ποιοτικής αλλαγής του τρόπου σκέψης τους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στη συμμετοχή τους σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης.

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί, στις δύσκολες συνθήκες που καλούνται να εργαστούν (πολυπολιτισμικές τάξεις, ανομοιογενείς ομάδες μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαφορετικότητας) για να είναι αποτελεσματικοί δεν φτάνει να είναι απλά «διεκπαιρωτικοί» ως προς την κάλυψη μίας συγκεκριμένης ύλης. Χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης, οι οποίες σύμφωνα με τον Illeris (2016) είναι οι διαστάσεις: του περιεχομένου με την έννοια των παρεχόμενων γνώσεων, της υποκίνησης με την έννοια της καλλιέργειας κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων της μαθησιακής διεργασίας με το περιβάλλον. Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σε ένα σταθερό πλαίσιο, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να προβούν σε συνδέσεις της σχολικής γνώσης με την πραγματική τους ζωή. Όταν η μαθησιακή διεργασία περιορίζεται στη μεταβίβαση γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, δίνοντας έμφαση μόνο στο περιεχόμενο της ύλης που καλούνται να διδάξουν, οι μαθητές ιδιαίτερα από την ηλικία 11 – 12 ετών και πάνω δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με προθυμία στις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών μαθημάτων, γιατί απλά θεωρούν ότι δεν τους αφορούν. Το βασικό θέμα που τους ενδιαφέρει και γύρω από το οποίο προσανατολίζουν τη σκέψη και το ενδιαφέρον τους είναι ο σχηματισμός της ταυτότητάς τους. Αυτό είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προβούν σε κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους που να θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της

μαθησιακής διεργασίας, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες διά βίου μάθησης και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους με τρόπο που να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας του σήμερα ως έφηβοι και του αύριο ως ενεργοί πολίτες (Illeris, 2016).

5. Συζήτηση

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα, στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορούν να ενταχθούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την προσπάθεια μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων και κατ' επέκταση των νοητικών συνηθειών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ανασφάλεια σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, συνήθως επιλέγουν μόνο γνωστές και δοκιμασμένες μεθόδους διδασκαλίας και αντιστέκονται στη δοκιμή νέων πρακτικών διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται παγιωμένες ιδεολογίες σε σχέση με την κοινωνία και την εκπαίδευση, οι οποίες μπορεί να αφορούν την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις, πολλές φορές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοαντίληψη, νιώθουν ανεπαρκείς στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου τους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει τις δομές της εκπαίδευσης. Τα προαναφερθέντα αποτελούν έκφραση συγκεκριμένων δυσλειτουργικών κοινωνιογλωσσικών, επιστημολογικών και ψυχολογικών νοητικών συνηθειών (Mezirow, 1991a). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα σε σχέση με τις νοητικές τους συνήθειες, καθώς αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που θεωρούν δεδομένα και σε αυτά που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, όπως η δυσκολία χειρισμού των συγκρούσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών, η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών και με τους συναδέλφους τους, η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας που βασίζονται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Ο μετασχηματισμός τους απαιτεί την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού επάνω στις παραδοχές που εκφράζονται με τις απόψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Η αμφισβήτηση των παραδοχών των ενηλίκων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει ατομικά. Χρειάζεται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και την οικειοθελή συμμετοχή τους σε μια συγκεκριμένη διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία να περιέχει τη διάγνωση της ανάγκης για μετασχηματισμό, τις τεχνικές που θα αξιοποιήσουν, την αξιολόγηση της συγκεκριμένης δράσης και τα μετέπειτα βήματα που θα ακολουθήσουν (Mezirow, 1991a). Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι ο μετασχηματισμός έστω και μίας νοητικής συνήθειας είναι αρκετά δύσκολο να πραγματοποιηθεί, ακόμα και αν εκείνοι μετασχηματίσουν κάποιες από τις στερεοτυπικές απόψεις που την εκφράζουν. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνειδητή απόφαση να δράσουν με βάση τις νέες στοχαστικές τους αντιλήψεις σε ένα πλαίσιο σχολείου

το οποίο συνήθως δεν λειτουργεί υποστηρικτικά, αν λάβουμε υπόψη το συνήθως άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την υπερφόρτωση της ύλης που καλούνται να διδάξουν, τις σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Όμως, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια διεργασία μετασχηματισμού, τους δίνει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να σκέφτονται περισσότερο κριτικά, να οδηγούνται σε περισσότερο συνειδητές επιλογές σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να αντιστέκονται στην αναπαραγωγή των κακώς κειμένων της κοινωνίας, να γίνουν «ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής» (Mezirow, 2007β). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να εντάξουν στη διδασκαλία τους στοιχεία της Θεωρίας Μετασχηματισμού, όπως την καλλιέργεια πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών και τη συνειδητή εμπλοκή τους σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γαλανάκη, Ε. (2005). Ο παιδαγωγός Piaget: Σταχυολογώντας σημαντικές απόψεις του. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 2, 227-237.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κοσσυβάκη, Φ., (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ. 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bliss, J. (2008). Piaget και Vygotsky η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών. *Γέφυρες*, τ.8., 68 – 81.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (1938/ 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Isabert – Jamati, V. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 493-518). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mezirow, J. (2007β). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

- Bernstein, B (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. In A.H. Halsey, L. Floud, C. Arnold Anderson, *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press.
- Bruner, J.S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1977). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London Cambridge: Harvard University Press.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self understanding and self esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 279-290.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. DC: Health and Co.
- Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In Nicolaides, A. & Holt, D. (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324) New York: Teachers College, Columbia University.
- Illeris, K. (2014b). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.
- Kegan, R. (1986). “The Child behind the Mask”. In W.H. Reid et al. (Eds), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). New York: W.W. Norton.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997b). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998c). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, (pp.185-198). American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London & New York: Routledge.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Διαδικτυακές βιβλιογραφικές αναφορές

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). (2003). *Γενικό Μέρος*. Διαθέσιμο στο:
- http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (Ανακτήθηκε 07/02/2022)
- Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. *Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning*. In: Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. Διαθέσιμο στο: http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf (Ανακτήθηκε 07/02/2022)

Η αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου: απόψεις και στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων

The value of critical language awareness in language teaching and in wider cognitive structure of Lyceum students: views and attitudes of the teaching philologists of the 3rd year of Lyceum

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ - ΕΔΙΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-ΣΕΠ,
kiliopoulou@edlit.auth.gr

Χαρίκλεια Βελαλή, ΠΕ02-Φιλολόγων, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» (ΕΑΠ), xaroulavelali96@hotmail.com

Konstantina Iliopoulou, School of Philosophy and Pedagogy, Aristotle University of Thessaloniki,
kiliopoulou@edlit.auth.gr

Charikleia Velali, TeacherΠΕ02, Med Educational Sciences, xaroulavelali96@hotmail.com

Abstract: The purpose of this empirical study was to investigate the views and attitudes of the teaching philologists of the 3rd Year of Lyceum assessing the value of critical language awareness (CLA), both in language teaching and in the wider cognitive structure of Lyceum students. To achieve this goal, eighteen semi-structured, qualitative interviews were conducted in the prefecture of Magnesia. The selection of the sample was carried out through the convenient-intentional sampling method (Creswell, 2015). Avalanche sampling was also subsequently employed to nominate more people for interviews. The thematic content analysis was followed the interpretation of the interview data (Tsiolis, 2017). The results showed a positive attitude, as well as thorough and comprehensive views of the teaching philologists on the application of teaching practices of CLA. The objections of the philologists regarding the application of CLA, concerns limitations in the analytical ability of students, the need for deeper and more substantial training, as well as the examination-centered character of the 3rd Year of Lyceum. Regarding the connection of CLA with the cognitive structure of adolescent students, the results underlined the interdependence of the above contexts, but showed the need for a more thorough investigation of the relationship between them.

Keywords: critical language awareness, language teaching, cognitive structure

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ' Λυκείου του νομού Μαγνησίας για την αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (ΚΓΕ), τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών του Λυκείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διενεργήθηκαν δεκαοκτώ ημιδομημένες, ποιοτικές συνεντεύξεις. Η επιλογή του

δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της βολικής-σκόπιμης δειγματοληψίας, (Creswell, 2015). Ακολουθήθηκε δε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα, για να προταθούν περισσότερα άτομα για συνεντεύξεις. Για την ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2017). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική στάση, όπως, επίσης, τις εμπεριστατωμένες και διεξοδικές απόψεις των διδασκόντων φιλολόγων σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή της ΚΓΕ. Οι ενστάσεις των φιλολόγων ως προς την εφαρμογή της εστίασαν στον περιορισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, στην ανάγκη για βαθύτερη και ουσιαστικότερη επιμόρφωση, καθώς και στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της Γ Λυκείου. Σχετικά με τη σύνδεση της ΚΓΕ με τη γνωστική συγκρότηση των εφήβων, τα αποτελέσματα υπογράμμισαν την αλληλεξάρτηση των παραπάνω εννοιών, αλλά κατέδειξαν την ανάγκη ενδεδειγμένης διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης.

Λέξεις κλειδιά: κριτική γλωσσική επίγνωση, διδασκαλία της γλώσσας, γνωστική συγκρότηση

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας στο Λύκειο τα τελευταία χρόνια απομακρύνθηκε από τα παρωχημένα δασκαλοκεντρικά, φορμαλιστικά πρότυπα και υιοθέτησε μια πιο κριτική, κοινωνιοκεντρική, μαθητοκεντρική και σε μερικές περιπτώσεις ανατρεπτική οπτική. Το νεωτεριστικό αυτό πνεύμα αποτυπώνεται και στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν καινοτόμες πρακτικές. Στόχος είναι η ενδυνάμωση, τόσο της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, όσο και της αλληλεπίδρασής τους με τα σύγχρονα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης & Τσάκωνα, 2013).

Μια τέτοια σύγχρονη τάση στη διδασκαλία της γλώσσας είναι η γλωσσική επίγνωση (*language awareness*), η συνειδητή δηλαδή γνώση για τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή και η εξέλιξή της, η κριτική γλωσσική επίγνωση (*critical language awareness*). Η ΚΓΕ έχει πιο κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό και διερευνά την ιδεολογία που κρύβεται πίσω από τα κείμενα. Παράλληλα, οι καταγιγιστικές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες της πολυπολιτισμικότητας και των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστούν τη διδασκαλία μια «διαπραγμάτευση» ταυτοτήτων ανάμεσα σε δασκάλους/ες και μαθητές/τριες. Λόγω των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών που επηρεάζουν τον ρόλο της γλώσσας και την κοινωνική ζωή η ΚΓΕ είναι προϋπόθεση για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των πολιτών, ιδιαίτερα των εφήβων, οι οποίοι θα αποτελέσουν τους/τις αυριανούς/ες πολίτες (Fairclough, 1999).

Παρόλη, όμως, τη θετική πρόθεση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για το γλωσσικό μάθημα στο Λύκειο, 2018-2019), η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής ανάλυσης του λόγου και της ΚΓΕ στην πράξη δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Απαιτεί πρωτίστως καλά επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς, αφού οι

γνώσεις, οι απόψεις τους και, συνακόλουθα, οι στάσεις τους ως απόρροια των γνώσεων και των απόψεών τους για τη νέα παιδαγωγική φιλοσοφία είναι καίριας σημασίας. Οι φιλόλογοι είναι αυτοί/ές που θα μετατρέψουν τη νέα κριτική προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα σε διδακτικούς στόχους και μεθόδους διδασκαλίας. Άλλωστε, η κριτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος είναι απαιτητική, γιατί δεν επιδιώκει μόνο την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αλλαγή στάσεων και πρακτικών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στις απόψεις και στάσεις των φιλολόγων της Γ' Λυκείου για τη σημασία της ΚΓΕ στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών. Αφόρμηση για αυτή την έρευνα αποτέλεσε η ευκαιριακή αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες του Λυκείου μόνο για τις εξετάσεις με σκοπό την είσοδό τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί η σύνδεση της ΚΓΕ με την ενδυνάμωση και καλλιέργεια του επιστημονικού συλλογισμού, της αφηρημένης σκέψης και των γνωστικών νοητικών διεργασιών (μνήμη, προσοχή, γλώσσα, μεταγνώση, επίλυση προβλημάτων) που απαιτούνται κάθε φορά που οι μαθητές/τριες αποκτούν, αποθηκεύουν και μετασχηματίζουν νέες πληροφορίες, αλλά και ερμηνεύουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες κι όλες τις όψεις της ζωής τους (Farmer & Martin, 2019). Παράλληλα, με δεδομένη την παραδοχή ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι ξεχωριστό μάθημα αλλά βασικό συστατικό κάθε μαθήματος, επιχειρείται να συνεξεταστεί η σύνδεση της γλώσσας με τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Η διερευνητική προσέγγιση στην οποία η «γλώσσα» εκλαμβάνεται ως ένα δυναμικό φαινόμενο παρά ως ένα σταθερό σώμα τεκμηριωμένων γεγονότων (Borg, 1994) αξιοποιείται πλήρως στην ΚΓΕ, καθώς ασχολείται με τη γλώσσα ως λόγο (discourse). Υπό το πρίσμα αυτό η λεκτική αλληλεπίδραση εκλαμβάνει τον λόγο ως «κοινωνική πρακτική». Η διαπίστωση δε ότι η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική διαφαίνεται στους τρόπους, με τους οποίους η γλώσσα αναπαράγει θεσμούς και βάσεις εξουσίας. Ταυτόχρονα, οι τρόποι και οι ιδεολογίες μεταφέρονται μέσω της γλώσσας, σχέση, εμφανώς αμφίδρομη (Baynham, 2002).

Οι Clark et. al. (1991) εξετάζουν τον λόγο από τρεις προοπτικές: 1) κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοί κοινωνίας, 2) κοινωνιογνωστικές διεργασίες (παραγωγή-ερμηνεία κειμένου) και 3) κείμενο, προφορικό και γραπτό. Αντί, λοιπόν, για απλή, συνειδητή γνώση, η επίγνωση που επιδιώκει να προκαλέσει η ΚΓΕ είναι η κοινωνικά εντοπισμένη διαδικασία, την οποία ο Freire ονομάζει «συνειδητοποίηση» (*consientisation*), (όπ. αναφ. Svalberg, 2007, p. 296). Κάθε γλωσσική αλληλεπίδραση, όσο προσωπική κι αν είναι, φέρει τα ίχνη της εκάστοτε κοινωνικής δομής, δηλαδή ο λόγος διαμορφώνεται από την κοινωνία, αλλά και τη διαμορφώνει.

Όσον αφορά την πρότυπη γλώσσα, οι θεωρητικοί της ΚΓΕ σε σχέση με τους εκπροσώπους της ΓΕ υποστηρίζουν πως δεν είναι ουδέτερη διδακτική πρακτική, αλλά, αντίθετα, νομιμοποιεί τη δύναμη που έχει η κοινωνικά και η οικονομικά κυρίαρχη τάξη. Ο Fairclough (1992) προτείνει συνειδητά τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, γιατί αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης, αλλά δε θεωρεί ότι η διδασκαλία των ποικιλιών της γλώσσας εξασφαλίζει και την αποδοχή τους καθώς και την εξάλειψη των προκαταλήψεων απέναντί τους (p. 33-56). Στην ουσία η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, στο πλαίσιο των αρχών της ΚΓΕ, δημιουργεί το πρότυπο του πολίτη, που ανταποκρίνεται στα συμφέροντά της και ενισχύει την εκπαιδευτική ανισότητα συναρτώντας την με κοινωνικά αίτια.

Το θέμα της διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας σχετίζεται με τον λόγο «χειραφέτησης», που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της ΚΓΕ. Ο λόγος «χειραφέτησης» υποδηλώνει πως κάποιες κατηγορίες ανθρώπων καταπιέζονται, γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης κι έχουν ανάγκη από την απελευθερωτική δύναμη του λόγου (Janks & Ivanic, 1992). Η χειραφέτηση επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση του εξουσιαστικού λόγου και την εφαρμογή πρακτικών για την απαλοιφή του. Η ΚΓΕ στοχεύει να αποκαλύψει τρόπους με τους οποίους η γλώσσα περιθωριοποιεί, προσβάλλει, υποτιμά και χειραγωγεί άτομα και κοινωνικές ομάδες. Ένα παράδειγμα είναι ο τρόπος που μπορεί ο λόγος να περιθωριοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αν δεν δοθεί ιστορική και κοινωνική διάσταση σε ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν οι γλώσσες ως κάτι απόμακρο κι εξωτικό (Svalberg, 2007). Συμπερασματικά, ο λόγος που είναι απαλλαγμένος από ρατσιστικές, σεξιστικές, υποτιμητικές εκφράσεις αποδεικνύει τον σεβασμό του ατόμου που τον εκφέρει, αλλά, ταυτόχρονα, και τον σεβασμό απέναντι σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Μπουτουλούση, 2020).

Επιπρόσθετα, ένα από τα βασικά θέματα της ΚΓΕ είναι η σχέση της γλώσσας με τη δύναμη και την εξουσία. Πώς, όμως, συνδέεται η γλώσσα με την εξουσία; Η σχέση αυτή μπορεί να εξεταστεί από τη σκοπιά των ατόμων που τη χρησιμοποιούν, που αντιμετωπίζουν ή κρίνουν τους άλλους ή από τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα αντιμετωπίζονται εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Όπως αναφέρει ο Freire, η γλώσσα μπορεί να ενισχύσει την κυριαρχία της μιας ομάδας πάνω στην άλλη ή να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας (όπ. αναφ. στο Auerbach, 2003). Η σχέση γλώσσας και εξουσίας στηρίζεται σε τρεις προοπτικές διδασκαλίας: 1) την προοπτική της «πολυφωνίας», που πρεσβεύει ότι η δύναμη προκύπτει από την πολλαπλότητα των φωνών κι όχι από την επικράτηση της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, 2) «φωνές εξουσίας» προοπτική κατά την οποία η δύναμη πηγάζει από το να μπορεί κανείς να αναλύει τη γλώσσα των κειμένων, 3) προοπτική της «κοινωνικής αλλαγής». Αυτή η προοπτική είναι εμπνευσμένη από το έργο του Freire και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αλλάξει τις συνθήκες που καταπιέζουν τους ανθρώπους (όπ. αναφ. στο Janks, 2003).

1.2 Σκοποί και πρακτικές της ΚΓΕ στη διδασκαλία της γλώσσας

Η διδασκαλία με άξονα τον κριτικό γραμματισμό, τις αρχές της ΚΓΕ και των πολυγραμματισμών, που αναλύθηκε θεωρητικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι απαιτητική. Μάλιστα, μολονότι όπως επισημάνθηκε στην εισαγωγή, υπάρχει πλούσια θεωρητική τεκμηρίωση, δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια αρκετές από τις παραμέτρους της γλωσσικής διδασκαλίας στην πράξη στα Προγράμματα Σπουδών. Συγχρόνως, οι φιλόλογοι που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα στο Λύκειο καλούνται να μετουσιώσουν τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ΚΓΕ και του κριτικού γραμματισμού σε διδακτικούς σκοπούς και στόχους.

Σκιαγραφώντας αδρομερώς τους κυριότερους στόχους της ΚΓΕ επισημαίνουμε τα παρακάτω: Σύμφωνα με τον Fairclough (2003), βασικός στόχος είναι η συνειδητοποίηση της δύναμης που κρύβει η γλώσσα, η σύνδεσή της με την ιδεολογία και την εξουσία. Επίσης, βασική είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές πως η γλώσσα αντανάκλα τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και τις διαμορφώνει. Γλώσσα και κοινωνία αλληλεξαρτώνται. Επιπλέον, τα κείμενα σύμφωνα με την ΚΓΕ είναι γλωσσικές κατασκευές, εμπεριέχουν γλωσσικές συμβάσεις κι η αποκωδικοποίηση αυτών των συμβάσεων και των υπόρρητων μηνυμάτων τους συντελεί στη χειραφέτηση του ατόμου από τους κυρίαρχους εξουσιαστικούς λόγους, δηλαδή στην αποτροπή της ιδεολογικής του χειραγώγησης. Συνάμα, σύμφωνα με τους McLaughlin και DeVoogd (2005), βασικός στόχος της ΚΓΕ είναι η «ενεργός ενασχόληση» των μαθητών με τα κείμενα και η οικοδόμηση προσωπικού νοήματος.

Τέλος, επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση της ΓΕ και της ΚΓΕ θα λέγαμε ότι βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας της ΚΓΕ, που συνιστά και τη διαφορά της από τη ΓΕ είναι πως η γλωσσική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει υπεύθυνους πολίτες με κριτική σκέψη, ικανούς να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» και τη ζωή τους προς το καλύτερο. Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), βασική διαφορά ανάμεσα στη ΓΕ και την ΚΓΕ είναι πως η πρώτη θεωρεί πως καθήκον της εκπαίδευσης είναι να συνεισφέρει στην κοινωνική αρμονία κι ενσωμάτωση και να υποβοηθά τις διεργασίες των κοινωνικών κατεστημένων, ενώ το έργο της παρουσιάζεται κατευθυνόμενο προς την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Αντίθετα, κατά τον ίδιο, η ΚΓΕ θεωρεί πως η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τη φύση των κοινωνικών προβλημάτων και να τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε, αν το επιθυμούν, να τα λύσουν αγωνιζόμενοι σε διάφορους κοινωνικούς τομείς.

Την ίδια στιγμή έγκριτοι ερευνητές και επιστήμονες έχουν επισημάνει και αναλύσει πρακτικές της ΚΓΕ στη διδασκαλία της γλώσσας (Janks, 1991; Kokozidou, Goti & Dinas, 2020; Κουφάκη, 2009; Mc Laughlin & De Voogd, 2005; Μπουτουλούση, 2020; Ξυδόπουλος κ.συν., 2013· Wray, 2006). Αναφέρουμε κάποιες χαρακτηριστικές διδακτικές πρακτικές με στόχο την εφαρμογή της ΚΓΕ. Σύμφωνα με τις McLaughlin & De Voogd (2005) βασικές ερωτήσεις που βοηθούν στην ανίχνευση της ιδεολογικής τοποθέτησης του κειμένου είναι οι ακόλουθες:

1. Ποια φωνή κυριαρχεί στο κείμενο;
2. Ποιες φωνές αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται;
3. Τι θέλει ο συγγραφέας να σκεφτεί ο αναγνώστης;
4. Πώς ο αναγνώστης μπορεί να προωθήσει την ισότητα αξιοποιώντας αυτή την πληροφορία;

Άλλη στρατηγική είναι η προβολή με αφόρμηση το κείμενο αντίθετων οπτικών. Επίσης, η παραγωγή κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες, που περιγράφουν το ίδιο γεγονός από την οπτική διαφορετικών ηρώων ή εκπροσώπων κοινωνικών ή επαγγελματικών ομάδων. Αυτή η πρακτική οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι η πρόσληψη της πραγματικότητας είναι διαφορετική ανάλογα με τον επικοινωνιακό μας στόχο και τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα του κάθε κειμένου. Επιπλέον, βοηθητική είναι η αποδόμηση του κειμένου σε επιμέρους γλωσσικές δομές, η επιλογή λέξεων σε σχέση με την ιδεολογική τοποθέτηση, η εστίαση της προσοχής των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και θέματα εξουσίας. Γενικότερα, η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της ΚΓΕ είναι μαθητοκεντρική, αφού οι μαθητές/τριες διαδραματίζουν ενεργό ρόλο, προσεγγίζουν σημεία του κειμένου που συνδέονται με τις εμπειρίες τους κι εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς να εξαρτώνται από την αυθεντία του δασκάλου. Πρακτικές διδασκαλίας αποτελούν και η διεξαγωγή ερευνών από τους/τις μαθητές/τριες, που υποδύονται τον ρόλο του ερευνητή και καταγράφουν τις προφορικές και γραπτές χρήσεις της γλώσσας (π.χ. συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, κοινωνιολέκτων, ιδιωμάτων, διαλέκτων), αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφοριών, συνθετική και κριτική παρουσίασή τους στην τάξη, συζητήσεις για κατασκευή της πραγματικότητας από μεγάλης κυκλοφορίας έντυπα ή τον ηλεκτρονικό τύπο, μελέτη προφορικών και γραπτών κειμένων με στόχο τον εντοπισμό στερεοτυπικών συμπεριφορών ή προκαταλήψεων (ρατσισμός, μειονοτικές γλώσσες, σχέσεις των φύλων), (Ξυδόπουλος, κ.συν., 2013, σ. 331).

Ιδιαίτερα για την παραγωγή και σύνθεση κειμένων προτείνεται η ομαδική εργασία, η οποία καλλιεργεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, τον διάλογο και δίνει τη δυνατότητα στους αδύναμους μαθητές να βελτιωθούν. Η αξιολόγηση και η επεξεργασία του κειμένου ομαδικά κι όχι με μοναδικό στόχο την επισήμανση των λαθών ενισχύει την κριτική στάση και δίνει στο μαθητή κίνητρο για αυτοβελτίωση (Κουφάκη, 2009). Επιπλέον, ο Wray (2006) επισημαίνει την εκμάθηση των διαδικασιών της γραφής και την επίδειξη από τον ίδιο τον δάσκαλο. Από την επίδειξη, όμως, μέχρι την αυτονομία οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Η διδασκαλία με σταδιακή υποστήριξη (*scaffolding*) εξασφαλίζει τη σταδιακή μύηση των μαθητών στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών.

Επιπρόσθετα, η ΚΓΕ μπορεί να καλλιεργηθεί με την επισήμανση από τον δάσκαλο πως οι συγκεκριμένες γραμματικοσυντακτικές και γλωσσικές επιλογές έχουν αντίκτυπο στο νόημα. Για παράδειγμα, όταν ζητείται να αναδιατυπωθεί μια αρνητική κρίση για κάποιον σε θετική και το αντίστροφο. Η αποδόμηση, επίσης, των ευφημισμών είναι μια καλή άσκηση συνειδητοποίησης των «πρακτικών» του λόγου ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Τούτο, επειδή οι ευφημισμοί κρατούν στην αφάνεια τα αρνητικά σχόλια, εκφράζουν σχόλια αόριστα κι είναι ένας τρόπος διατήρησης του «status quo» χωρίς να προκληθούν δυσარέσκειες ή αντιπάθειες (Huang, 2013). Τέλος, μια πιο καινοτόμος πρόταση διδακτικής προσέγγισης θα μπορούσε να είναι η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων και έργων τέχνης (Μπουτουλούση, 2020). Ειδικά με την επιλογή ενός έργου τέχνης ενισχύεται η δυνατότητα των μαθητών να ανακαλύψουν ποικίλες συνδέσεις ανάμεσα στο έργο και το θέμα που τίθεται προς μελέτη. Η δυνατότητα ποικίλων ερμηνειών των έργων τέχνης δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για προφορική και γραπτή έκφραση, κριτική σκέψη κι ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, αφαιρετικής σκέψης, πρωτοβουλίας κι ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία. Αυτή η εμβάθυνση των νοημάτων, που επιχειρείται μέσα από την ανάλυση έργων τέχνης, αποκαλύπτει τις σχέσεις ιδεολογίας που κρύβονται πίσω από τα κείμενα, αλλά και τα έργα τέχνης και είναι σύμφωνη με τις αρχές της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

1.3 Παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της ΚΓΕ

Η εφαρμογή της ΚΓΕ στη γλωσσική διδασκαλία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί την εφαρμογή νεωτεριστικών προσεγγίσεων. Παρά τις καλές προθέσεις, τόσο των διδασκόντων φιλολόγων, όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφύονται προβλήματα. Σύμφωνα με τον Borg (2003), υπάρχουν τρεις κατηγορίες εμποδίων στη γλωσσική διδασκαλία.

- Η πρώτη σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και την εμπειρία του εκπαιδευτικού.
- Η δεύτερη κατηγορία εμποδίων αναφέρεται σε πρακτικά ζητήματα όπως η έλλειψη χρόνου, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, η απουσία βοηθητικού υλικού και τεχνολογικών μέσων.
- Η τρίτη κατηγορία εμποδίων ως προς την εφαρμογή της ΚΓΕ στη διδασκαλία αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας και το έργο του εκπαιδευτικού, τις πιέσεις των γονέων και των προϊσταμένων, αλλά και την αδιαφορία και ανωριμότητα των μαθητών που αρνούνται να συνεργαστούν και απαξιώνουν το μάθημα της γλώσσας.

Παράλληλα, επιπλέον εμπόδια, τα οποία επισημαίνουν οι μελετητές James & Garrett (1991), Svalberg (2007) και Van Den Broek et.al. (2018) είναι η απειρία στην αξιοποίηση των πρακτικών σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και των κειμενικών ειδών και η έλλειψη πηγών για τη δημιουργία διδακτικού υλικού. Σε αυτά τα προβλήματα πρέπει να προστεθεί η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης από καταρτισμένους και έμπειρους καθηγητές συμβούλους, καθώς, και οι περιορισμένες ασκήσεις στα σχολικά εγχειρίδια που να εστιάζουν στα κοινωνικά συμφραζόμενα και να εναρμονίζονται με τον κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό της ΚΓΕ.

Τέλος, το εξεταστικό σύστημα λειτουργεί τις περισσότερες φορές δεσμευτικά στις εργασίες και τη διδακτέα ύλη στερώντας το δημιουργικό πλαίσιο από τις γλωσσικές ασκήσεις.

2. Έρευνα

2.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ' Λυκείου για την αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Άλλωστε, οι μαθητές είναι οι εν δυνάμει πολίτες μιας κοινωνίας κι επομένως, είναι πολύ σημαντικό να σφυρηλατήσουν μια προσωπικότητα με οξύ κριτικό νου, ικανή να παίξει ενεργό ρόλο στα κοινωνικά δρώμενα. Η διαπίστωση αυτή κρίνεται σημαντική για τους μαθητές της Γ' Λυκείου, οι οποίοι βρίσκονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την οποία αποφοιτά η συντριπτική πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας, συνεπώς η κριτική τους αφύπνιση, η γνωστική και πνευματική τους καλλιέργεια κρίνεται αναγκαία για την ομαλή και δυναμική ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Άλλωστε, όπως έχει καταδειχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, λίγες έρευνες πραγματεύονται την καλλιέργεια την ΚΓΕ μέσα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και συνδέουν την ΚΓΕ με την ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών. Επομένως, η ανά χείρας εμπειρική μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει από τη δική της οπτική στη διερεύνηση και αυτής της διάστασης της ΚΓΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που απορρέουν από τον παραπάνω στόχο και εναρμονίζονται με την προηγούμενη βιβλιογραφική τεκμηρίωση είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και , συνακόλουθα, οι στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων για τη γλωσσική μέθοδο διδασκαλίας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης;
2. Την αξιοποιούν στην τάξη τους και, αν ναι, ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν, ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν ρητή γνώση για τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή;
3. Με δεδομένο ότι η Γ' Λυκείου είναι εν πολλοίς εξετασιοκεντρική, μέσα από ποια κείμενα οι ερωτώμενοι ασκούν τους μαθητές τους παράλληλα με τις υπαγορεύσεις των ΠΣ, στον λόγο χειραφέτησης, που αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης;

2.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ερευνητική μέθοδος που θεωρήθηκε κατάλληλη για την έρευνα είναι η ποιοτική. Στόχος δεν είναι η αποκάλυψη γενικοτήτων και τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τη διερεύνηση πολλών περιπτώσεων, αλλά η εκ των ένδον κατανόηση της

γλωσσοδιδασκτικής μεθόδου της ΚΓΕ μέσα από την οπτική και τη διδακτική εμπειρία των φιλολόγων του Λυκείου. Η κεντρική, επομένως, έννοια της παρούσα έρευνας, η ΚΓΕ, μελετάται στην πολυπλοκότητά της και υιοθετείται η ολιστική προσέγγιση και όχι ο κατακερματισμός της σε μεταβλητές (Τσιώλης, 2021). Σκοπός δεν είναι η επαλήθευση προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων της ΚΓΕ και η σύνδεσή τους με τη διδασκαλία της γλώσσας και τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου.

Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη (Creswell, 2015), η οποία έχει βέβαια προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά δίνει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και επιτρέπει την τροποποίηση του περιεχομένου ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις με ελέγχους (διασαφήνιση θεμάτων) και προτροπές (επέκταση, ανάλυση θεμάτων) (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ομαδοποιήθηκαν σε τρεις νοηματικούς άξονες σε πλήρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές (Ιωσηφίδης, 2008):

1. Επικύρωση από τους συμμετέχοντες (*respondent validation*), καθώς επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα και οι ερμηνείες των δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα.
2. Περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων (*comprehensive data treatment*): συμπερίληψη του συνόλου των δεδομένων στην ανάλυση και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες.
3. Έλεγχος από άλλους ερευνητές (*peer examination*): Για τον σκοπό η έκθεση των αποτελεσμάτων και η ανάλυσή τους έγινε και από τις δύο ερευνήτριες, ενώ παράλληλα υπήρξε ανατροφοδότηση από δύο ακόμη συναδέλφους φιλολόγους και από έναν ακόμη ερευνητή, που δεν σχετίζονταν με την έρευνα, αλλά είχε γνώση του πεδίου.
4. Έλεγχος των αδυναμιών και των προκαταλήψεων των ερευνητριών (*researcher biases*): Υπήρξε συνεχής προσπάθεια εξάλειψης των προκαταλήψεων των ερευνητριών, ώστε να εξαχθούν ικανοποιητικές ερμηνείες και συμπεράσματα.
5. Λεπτομερής περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και των μεθόδων διαχείρισης, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων των συνεντεύξεων, αλλά και κριτικός αναστοχασμός.

Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να υπάρχει μετά και την πιλοτική εφαρμογή της μια εξαιρετικά δομημένη συνέντευξη με ίδια δομή ερωτήσεων και λέξεων για κάθε συμμετέχοντα, να υπάρχει ακρίβεια και σαφήνεια στην έκφραση, αλλά και αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων, που οδηγούν σε στρεβλώσεις και λανθασμένα συμπεράσματα.

Τέλος, τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2017). Στην αρχή έγινε η μετεγγραφή- απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αποθήκευσή τους σε αρχείο του word. Στη συνέχεια, έγινε προσεκτική ανάγνωση όλου του υλικού και συγκέντρωση όλων των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα με αντιγραφή-επικόλληση και αποθήκευσή τους σε ξεχωριστό αρχείο. Ακολούθησε η κωδικοποίηση, δηλαδή η απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων. Οι κωδικοί ήταν και περιγραφικοί, δηλαδή αντλούσαν από τα λόγια των συμμετεχόντων και ερμηνευτικοί αντλώντας από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, μέσα από τη συγχώνευση, σύγκριση και επεξεργασία των κωδικών που αντιστοιχούσαν σε ένα επαναλαμβανόμενο νοηματικό μοτίβο έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα ή κατηγορίες, που είναι πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές από τους κωδικούς.

2.3 Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι καθηγητές φιλόλογοι, που έχουν διδάξει την τελευταία πενταετία το γλωσσικό μάθημα στη Γ Λυκείου. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της βολικής- σκόπιμης δειγματοληψίας (*convenience sampling*) (Creswell, 2015), προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της έρευνας και να παραχθούν δεδομένα ικανά να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθήθηκε, επίσης, η δειγματοληψία χιονοστιβάδα (*snowball sampling*), για να προταθούν όσο το δυνατό περισσότερα άτομα για τηλεφωνικές συνεντεύξεις.

Η εκπροσώπηση των συμμετεχόντων ως προς το φύλο είναι ισομερής - από τους δεκαοκτώ φιλόλογους, που παραχώρησαν συνεντεύξεις εννέα ήταν άντρες και εννέα γυναίκες. Διαφοροποίηση υπήρχε ως προς τα χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος καθώς και ως προς την περιοχή του νομού Μαγνησίας στην οποία ανήκε το σχολείο (7 στην περιφέρεια και 11 σε αστικό κέντρο) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Προφίλ φιλόλογων ως προς τα έτη διδασκαλίας της γλώσσας στη Γ Λυκείου

Φιλόλογος	Έτη	Φιλόλογος	Έτη
K1	5	K10	10
K2	2	K11	17
K3	1	K12	5
K4	15	K13	4
K5	3	K14	26
K6	28	K15	4
K7	3	K16	5

K8	3	K17	7
K9	18	K18	5

Διευκρινίζεται ότι οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά λόγω της υγειονομικής κατάστασης που επικράτησε στη χώρα μας. Είχε προηγηθεί ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς και στόχους της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίστηκαν θέματα ανωνυμίας και δεοντολογίας της έρευνας με την αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ενός εντύπου συναίνεσης.

2.4 Αποτελέσματα

• Απόψεις και στάσεις φιλολόγων για την ΚΓΕ

Οι απόψεις των φιλολόγων επικεντρώθηκαν στην ενδυνάμωση και άσκηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, στην κριτική ανάγνωση και παραγωγή κειμένων και στον εντοπισμό κρυμμένων μηνυμάτων, αλλά και στη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Παράλληλα, οι διδάσκοντες εξέφρασαν τις απόψεις τους και δήλωσαν τις στάσεις τους για την αναγκαιότητα της βιωματικής γνώσης και τον αλληλεπιδραστικό και μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, καθώς και την πολύ εποικοδομητική σύνδεση της γλώσσας με τη λογοτεχνία γεγονός, που απομακρύνει από τη μηχανιστική και στείρα γνώση των προηγούμενων παρωχημένων και φορμαλιστικών μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι παραπάνω απόψεις συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της ΚΓΕ, όπως προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας μας, της γνώσης και των πληροφοριών, κάνουν πιο έντονη την ανάγκη για κριτική επίγνωση της γλώσσας ως μέρος της γλωσσικής εκπαίδευσης (Baynham, 2002; Fairclough, 1989; Ξυδόπουλος, κ.συν., 2013; Svalberg, 2007). Οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα κρυμμένα μηνύματα, που υπάρχουν στα βιβλία, στα περιοδικά, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στα πολυτροπικά κείμενα, στο διαδίκτυο κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ΚΓΕ. Επίσης, στις σύγχρονες κοινωνίες της εθνικής και πολιτισμικής, της κοινωνικής διαφοράς, της διαφοράς φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, η ΚΓΕ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές (λόγος χειραφέτησης) να αποφύγουν κινδύνους όπως ο σωβινισμός και ο ρατσισμός και να πιστέψουν στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Ντίνας, κ. συν., 2013). Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές της ΚΓΕ αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις και των 18 συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, κεντρική θέση στη γλωσσική διδασκαλία με βάση την ΚΓΕ κατέχει η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Η γλώσσα χρησιμεύει για την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων (Svalberg, 2007) και λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή η γλώσσα αναπαράγει θεσμούς και βάσεις εξουσίας, αλλά και τρόπους με τους οποίους οι ιδεολογίες λειτουργούν μέσω της γλώσσας (Baynham, 2002; Wray, 2006; Van Dijk, 1995). Η

σημαντική αυτή αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία και το γεγονός ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνική πρακτική μεταφέροντας την άνιση κατανομή ισχύος στον λόγο και την κοινωνική δομή είναι βασική θέση της ΚΓΕ. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε πως μια σημαντική σταθερά της ΚΓΕ, σύμφωνα με τις απαντήσεις, είναι να ενσωματώνουμε τις εμπειρίες των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία, γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατακτώνται ευκολότερα σε ρεαλιστικά πλαίσια (K1, K2, K5, K9, K11, K13). Άλλωστε, η ΚΓΕ είναι καθαρά κονστρουκτιβιστική, διαπίστωση που συνεπάγεται πως η γνώση είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, στην οποία ο μαθητής προσπαθεί να βγάλει νόημα από τον κόσμο διαλεγόμενος και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του. Το πνεύμα και η ψυχή του μαθητή δεν είναι ένας «άγραφος πίνακας», που απλώς ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα. Αντίθετα, η ενεργός συνθετική ικανότητα του μαθητή θα πρέπει να ενθαρρύνεται από τους δασκάλους κι όχι να παρέχονται στους μαθητές έτοιμες οδηγίες συσσώρευσης γνώσεων (K1, K11, K12, K13, K8). Η κριτική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη του παραπάνω στόχου (Granbinger & Dunlap, 1995).

Οι στάσεις των φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με την ΚΓΕ ήταν θετικές στην πλειονότητά τους και εκφράστηκαν άμεσα με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (*self-report*) (Κοκκινάκη, 2006). Γενικότερα, από τα παραγλωσσικά στοιχεία (ένταση, χροιά, τόνος φωνής) της επικοινωνίας, επειδή οι συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές, διαφάνηκαν ορισμένες ενστάσεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Τα αδύναμα αυτά σημεία του νέου προσανατολισμού του γλωσσικού μαθήματος αφορούν στον παραγκωνισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή της ικανότητάς τους να αναλύουν σε εκτεταμένο γραπτό λόγο ένα κείμενο με ολοκληρωμένα επιχειρήματα (K2, K4, K18, K16, K15, K8). Επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η κριτική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δεν εναρμονίζεται με την ωριμότητα των παιδιών και καταλήγει τις περισσότερες φορές σε απογοητευτικά αποτελέσματα στις γραπτές εξετάσεις, αν και το μάθημα διδάσκεται κριτικά (K14, K10, K13, K16, K18). Από την άλλη πλευρά, οι ενστάσεις των φιλολόγων επικεντρώνονται στο εξετασιοκεντρικό σύστημα της Γ' Λυκείου, στην απαξίωση του δημόσιου σχολείου και στην εστίαση στη θεωρία για τη νέα γλωσσοδιδασκτική μέθοδο κι όχι στην πράξη (K5, K13, K14). Θα πρέπει να επισημανθεί πως οι παραπάνω ενστάσεις των φιλολόγων για τη διδασκαλία της ΚΓΕ έχουν βιβλιογραφικό έρεισμα. Μελετητές, όπως οι James & Garrett (1991), Svalberg (2007) και Van den Broek et.al. (2018) εστιάζουν στην έλλειψη επιμόρφωσης, στην πρόκριση του θεωρητικού πλαισίου της ΚΓΕ έναντι συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας, στην έλλειψη χρόνου και στην πίεση του αναλυτικού προγράμματος λόγω των εξετάσεων για τα πανεπιστήμια.

Επιπλέον, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με γνώμονα τις αρχές της ΚΓΕ προϋποθέτει σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προσεκτικό σχεδιασμό του μαθήματος με συγκεκριμένους στόχους. Ως σημαντικότεροι από αυτούς καταγράφηκαν η δημιουργία υποψιασμένων πολιτών, ικανών να κατανοούν την προπαγάνδα, την πλάνη στην ιδιωτική και δημόσια ζωή (K6, K1), η σύνδεση της γλώσσας με την ιδεολογία και την εξουσία (K13, K12), η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η διαθεματικότητα (K9, K7), η

κατανόηση πως η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική είναι πάντα κατασκευασμένη, καθώς οι συγγραφείς επιλέγουν συγκεκριμένες λέξεις και δομές ανάλογα με το μήνυμα που θέλουν να διαδώσουν (K7, K11) και τέλος η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων, σκίτσων, στατιστικών στοιχείων, έργων τέχνης (K8, K1, K2).

Οι παραπάνω στόχοι, όπως εκφράστηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, εμφανώς παραπέμπουν στο θεωρητικό μέρος για την ΚΓΕ. Κατ’ αρχάς, η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι αμφισβητούν, δε θεωρούν τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά παρατηρούν κάτω από την επιφάνεια, είναι από τους θεμελιώδεις στόχους της ΚΓΕ. Επιπρόσθετα, εμφανής είναι η ταύτιση των απόψεων των διδασκόντων με τη βασική αρχή της ΚΓΕ ότι η γλώσσα είναι ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης, καθώς μέσα από την κατανόηση και την ερμηνεία κειμένων οι μαθητές αναρωτιούνται γιατί προβάλλονται κάποιες απόψεις, γιατί αποσιωπώνται κάποιες άλλες, γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη συντακτική δομή ή το συγκεκριμένο λεξιλόγιο (Baynham, 2002).

Επιπλέον, οι απόψεις των συμμετεχόντων επιβεβαίωσαν μία ακόμη θεμελιώδη αρχή της ΚΓΕ, η οποία πρεσβεύει ότι η γλώσσα ως κοινωνικό σύστημα επικοινωνίας συναρτάται με τη δύναμη και τις σχέσεις εξουσίας. Η αρχή αυτή εκτός από το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας (ενότητες 1.2 και 1.3) αναφέρθηκε και δικαιολογήθηκε με πειστικά επιχειρήματα σε όλες τις απαντήσεις των 18 φιλολόγων της έρευνας. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των ερωτωμένων (K2, K3, K7, K8, K10, K13, K16, K17) καταδεικνύουν εμφανέστατα την ευθυγράμμιση των απόψεών τους με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος (κεφ.1.2, 1.3) για τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που υφίστανται στη γλώσσα (Auerbach, 2003; Janks & Ivanic, 1992; Svalberg, 2007; Van Dijk, 2015). Ειδικότερα, οι απόψεις των διδασκόντων σε αντιστοίχιση με τις απαντήσεις που έδωσαν (K2, K3, K7, K8, K10, K13, K16, K17) εστίασαν και στις σχέσεις ισχύος, που είναι λανθάνουσες και επιβάλλονται με όχημα τη γλώσσα, ιδιαίτερα μέσα από τα ΜΜΕ. Οι απαντήσεις ήταν διεξοδικές, ενδιαφέρουσες, με εύστοχα σχόλια λειτουργώντας συμπληρωματικά με το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας (Janks & Ivanic, 1992; Suwarno, 2020). Παράλληλα, οι απαντήσεις (K12, K13, K15, K16, K17, K18) σχετικά με την κομβική παραδοχή της ΚΓΕ ότι η γλώσσα αποτελεί ισχυρή κοινωνική πρακτική συμφωνούν και επιβεβαιώνουν το θεωρητικό μέρος της έρευνας (Baynham, 2002; Fairclough, 1989). Όπως επισημάνθηκε, άλλωστε, η καθημερινή μας επαφή με επαγγελματίες, που υποστηρίζονται από ισχυρούς λόγους (πχ γιατρούς, δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς), οι οποίοι αποκτήθηκαν ως μέρος της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους, ενισχύονται από την ισχύ της επαγγελματικής τους σχέσης. Αυτό είναι ένα από παράδειγμα της λειτουργίας της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής.

Τέλος, οι απόψεις των φιλολόγων (K2, K3, K5, K7, K9, K8, K11, K12) για το πλούσιο κι αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της ΚΓΕ, στο οποίο ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση απόψεων (Grabinger & Dunlap, 1995) και η διαθεματικότητα, η προσπάθεια (Κουφάκη, 2009) συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (*multiliteracies*) αποτελεί μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις της ΚΓΕ, που επικεντρώνεται στην τριβή των μαθητών/τριών με κείμενα από ένα ευρύ φάσμα μέσων

και πολιτισμικών πηγών (Kalantzis & Cope, 2000; Ρογδάκη, 2012). Η ΚΓΕ, άλλωστε, ενισχύεται με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία, γιατί οι σημερινές κοινωνίες της πολυμορφίας και των πολυμέσων μεταθέτουν το βάρος από τη γλώσσα σε ποικίλα σημειωτικά συστήματα όπως τα μαθηματικά και η τέχνη (Μπουτουλούση, 2020). Τα παραπάνω στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων με ιδιαίτερα θετικά, μάλιστα, σχόλια και επισημάνσεις (Κ2, Κ3, Κ5, Κ7, Κ8, Κ9, Κ11, Κ12).

- **Πρακτικές διδασκαλίας για την εφαρμογή της ΚΓΕ**

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες φιλόλογοι, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριές τους τα κρυμμένα μηνύματα των κειμένων και, γενικότερα, να αποφύγουν κάθε προσπάθεια ιδεολογικής καθοδήγησης, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ποικίλες διδακτικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα πολυτροπικά κείμενα, τα δοκίμια, τα άρθρα, τα κόμικς, τα σκίτσα, που αναφέρονται στη σχέση της γλώσσας με την ιδεολογία και την εξουσία, αλλά και τον διάλογο, τον καταγιισμό ιδεών, τις ερωτήσεις- απαντήσεις, την κονστρουκτιβιστική μάθηση, την αφορμή από τις εμπειρίες των μαθητών. Οι διδάσκοντες έδειξαν, επίσης, την προτίμησή τους σε κείμενα από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, με στόχο, όπως επεσήμαναν, μια πιο ενδιαφέρουσα και εναλλακτική οπτική, τη διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη, τους άτυπους αγώνες λόγου, τη συνδυαστική μέθοδο με κείμενα που περιγράφουν το ίδιο γεγονός από διαφορετική οπτική, τη χρήση πιο «μοντέρνων» κειμένων με μια πιο νεωτεριστική γραφή από τους «Θεματικούς κύκλους» του Υπουργείου Παιδείας, την αφορμή από έργα τέχνης, όταν αυτό είναι εφικτό.

Οι απαντήσεις των φιλολόγων επιβεβαιώνουν μελέτες των Janks (1991), Κουφάκη (2009), Mc Laughlin & De Voogd (2005), Μπουτουλούση (2020) και Wray (2006) οι οποίοι αναφέρονται διεξοδικότερα στις παραπάνω πρακτικές διδασκαλίας με γνώμονα πάντα την ΚΓΕ. Αξίζει να αναφερθούμε στην παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, η οποία είναι μια βασική διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια της ΚΓΕ των μαθητών, την οποία, όπως, διαφάνηκε, αξιοποιούν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (Κ1,Κ2,Κ5,Κ6,Κ8). Το κειμενικό είδος ορίζεται ως ένα είδος κειμένου, που αντλεί τη μορφή και τη δομή του από την επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση, αποτυπώνει στοιχεία του πολιτισμικού περιβάλλοντος και πετυχαίνει συγκεκριμένους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Επίσης, η μορφή και ο κοινωνικός στόχος του κειμενικού είδους αλλάζουν, καθώς μεταβάλλεται και το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε φορά (Ρογδάκη, 2012). Τα κειμενικά είδη, ιδιαίτερα τα γραπτά, που συνδέονται με την πρόσβαση στην ακαδημαϊκή γνώση είναι αναγκαίο να διδαχθούν στο σχολείο, ώστε οι μαθητές που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα περιβάλλοντα να έχουν πρόσβαση στην ακαδημαϊκή γνώση, χωρίς να εμποδίζεται η κοινωνική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται και εμπεδώνεται η ισότητα και η δημοκρατία, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη, που αποτελούν απώτερο στόχο της ΚΓΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες, όπως έδειξαν τα ευρήματα, εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που εναρμονίζονται με τις αρχές της ΚΓΕ, αν και από τις απαντήσεις

τους διαφάνηκε πως χρειάζονται ουσιαστικότερη και σε βάθος καθοδήγηση σε θέματα εφαρμογής της ΚΓΕ στην πράξη.

- **Λόγος χειραφέτησης- κείμενα**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώθηκε στον «λόγο χειραφέτησης», που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της ΚΓΕ και σκιαγραφήθηκαν οι κατηγορίες κειμένων, μέσα από τις οποίες οι διδάσκοντες ασκούν τους/τις μαθητές/τριές τους σε αυτόν. Από τις απαντήσεις έγινε φανερό πως ο λόγος χειραφέτησης είναι ένας λόγος απαλλαγμένος από ρατσιστικές αντιλήψεις και υποτιμητικές εκφράσεις και φανερώνει τον σεβασμό όχι μόνο αυτού στον οποίο απευθύνεται, αλλά και τον σεβασμό αυτού που τον εκφέρει. Τα κείμενα, που προτάθηκαν είναι κατά κύριο λόγο κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, το κλασικό εγχειρίδιο Έκφραση- Έκθεση, οι Θεματικοί Κύκλοι, ο Φάκελος Υλικού της Γ Λυκείου με κείμενα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, τον ρατσισμό, την ισότητα των ανθρώπων, κείμενα προπαγάνδας, γενικότερα, κείμενα με μια πιο μοντέρνα γραφή, που αγγίζει τους νέους. Ακόμη, οι φιλόλογοι αντλούν κείμενα για τον λόγο χειραφέτησης από φιλολογικά ιστολόγια (blog), από τα ΜΜΕ, πολυτροπικά κείμενα, αλλά και ποιητικά, γιατί, όπως επεσήμανα, η ποίηση μέσα από τη διαφορετική ερμηνεία του αναγνώστη μπορεί να λειτουργήσει πολύ απελευθερωτικά στην πολυπρισματικότητα της πραγματικότητας.

Η βιβλιογραφική αντιστοίχιση των απαντήσεων των φιλολόγων με το θεωρητικό πλαίσιο της ΚΓΕ είναι εμφανής. Ο λόγος χειραφέτησης συμβάλλει, όπου πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην απελευθέρωση του ατόμου από την εξουσία των κυρίαρχων ιδεολογιών κι επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση του εξουσιαστικού λόγου και την εφαρμογή τεχνικών για την απαλοιφή του (Ξυδόπουλος και συν., 2013). Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), άλλωστε, όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο λόγος χειραφέτησης θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες και να αποφασίσουν αν θα τις αποδεχτούν ή θα τις αμφισβητήσουν υιοθετώντας κάποιες άλλες. Με αυτόν τον τρόπο οικοδομείται η δημοκρατική συμμετοχή τους στην κοινωνία και γίνεται κατανοητό πως η γλώσσα είναι ισχυρό εργαλείο αλλαγής και αμφισβήτησης των κοινωνικών σχέσεων και δομών. Επίσης, θα πρέπει να σχολιαστεί πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας συνδέεται με την ΚΓΕ, καθώς οι μαθητές/τριες μέσω της ανάλυσης των κειμένων και της γλώσσας τους αποκαλύπτουν κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίας, που διαχέονται μέσω της γλώσσας. Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε πως όλες οι απόψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων περιείχαν όλα τα παραπάνω στοιχεία της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης σχετικά με τον λόγο χειραφέτησης.

Συζήτηση - Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ Λυκείου του νομού Μαγνησίας για την αξία της ΚΓΕ, τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν πως οι διδάσκοντες έχουν θετική στάση

απέναντι στον νέο τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και δηλώνουν τη σαφή προτίμησή τους σε αυτόν σε σχέση με τον μηχανιστικό, δασκαλοκεντρικό και φορμαλιστικό τρόπο διδασκαλίας των προηγούμενων ετών. Οι ενστάσεις τους αφορούν τον περιορισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, την έλλειψη επιμόρφωσης και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της Γ Λυκείου. Γενικότερα, οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ΚΓΕ φανερώνουν τη θεωρητική τους ενημέρωση σχετικά με το θέμα κι αυτό αποδεικνύεται από τις μαθητοκεντρικές, κονστрукτιβιστικές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές διδασκαλίας, που εφαρμόζουν στην τάξη, στοιχείο που εκφράζει τη θετική τους στάση στην ΚΓΕ (Janks, 2003; McLaughlin & De Voogd, 2005; Wray, 2006). Παράλληλα, τα κείμενα που επιλέγουν για τη διδασκαλία τους και η έμφαση που δίνουν στον λόγο χειραφέτησης είναι από τους βασικούς τρόπους διδασκαλίας της ΚΓΕ. Απώτερος στόχος, άλλωστε, της εφαρμογής της ΚΓΕ στη διδακτική πράξη είναι η απελευθέρωση των μαθητών από τους κυρίαρχους εξουσιαστικούς λόγους (Janks & Ivanic, 1992; Fairclough, 1989; Ξυδόπουλος και. συν., 2013) και η δημιουργία πολιτών που θα πιστεύουν στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ελευθερίας, ικανών να κρίνουν και να εντοπίζουν τα λανθάνοντα μηνύματα (Baynham, 2002). Επίσης, τα ευρήματα σχετικά με την ολιστική αντιμετώπιση της γλώσσας, που συνεπάγεται η ΚΓΕ ενισχύουν την άποψη πως, κατά την κρίση των ερωτηθέντων, οι μαθητές/τριες, ακόμη και στη Γ Λυκείου, δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της γλώσσας για την επιτυχία σε όλα τα μαθήματα (Κουφάκη, 2009; Kyburz- Graber, 1999). Χρειάζονται ριζικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και μακροχρόνιος σχεδιασμός από το δημοτικό και το Γυμνάσιο, για να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη μελέτη είναι μικρής κλίμακας. Αφορά ένα μικρό δείγμα φιλολόγων του νομού Μαγνησίας, για αυτό τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στους φιλόλογους όλων των νομών της χώρας. Συγχρόνως, ως προς τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιπρόσθετα, περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις στάσεις τους άμεσα με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (*self-report*). Οι αποκρίσεις, όμως, των ατόμων με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς είναι υποκείμενες σε παράγοντες κοινωνικής επιθυμητότητας (*social desirability*). Οι ερωτώμενοι, δηλαδή μπορεί να έδωσαν απαντήσεις, για να γίνουν κοινωνικά αρεστοί. Επομένως, αυτός είναι ένας περιοριστικός παράγοντας που πρέπει να συνυπολογιστεί στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, η συμβολή της παρούσας εμπειρικής μελέτης είναι η σύνδεση της ΚΓΕ με την ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών της Γ Λυκείου, στοιχείο που συνιστά την πρωτοτυπία της, υπό το πρίσμα της γνωστικής ψυχολογίας και η εξέταση της ΚΓΕ σε σχέση με τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Αλλά και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής η παραπάνω μελέτη ρίχνει φως στην έννοια της ΚΓΕ, που είναι δύσκολη και ασαφής βιβλιογραφικά και συμπληρώνει την κεκτημένη γνώση σχετικά με την αξία και την εφαρμογή της ΚΓΕ στη διδασκαλία. Τέλος, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ανοίξει τον δρόμο και για άλλες γλωσσικές μελέτες σε σχέση με τις νοητικές μας διεργασίες

σε συνδυασμό με τη γλώσσα, ενσωματώνοντας περισσότερα στοιχεία γνωστικής ψυχολογίας ή της θεωρίας της «επεξεργασίας των πληροφοριών» (Berk, 2019) και διερευνώντας ενδελεχέστερα τον τρόπο, που η ΚΓΕ συνδέεται με τη νόηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Auerbach, E. (2003, March). Questions of Power. *The change Agent*. Issue 16, 1-28.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφ. Αράπογλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berk, L. (2019). *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Η προσέγγιση της δια βίου Ανάπτυξης*. Μτφ. Ψαρρού, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. επιμ. Μανιαδάκη, Κ. Παπασταθόπουλος, Σ. Εκδ: Κριτική.
- Borg, S. (1994). Language awareness as a methodology: Implications for Teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3, (2), 61-71.
- Borg, S. (2003). Teachers' cognition in language teaching: A Review of Research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanic & Martin, J. (1991). Critical Language awareness part 2: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5 (1), 41-54.
- Cohen. L, Manion. L, & Morrison. K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London and New York, Longman, 33-56.
- Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness* 8.2, 71–83.
- Farmer, P. & Martin, M. (2019). *Γνωστική Ψυχολογία*. Επιμ. Ζιώρη, Ε. Βατάκη, Α. Εκδ. Τζιόλας.
- Grabinger, R. & Dunlap, J. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Research Technology*, 3, (2), 4-34.
- Huang, S. (2013). Revising identities as writers and readers through Critical language awareness. *English teaching; practice and Critique*, 12 (3), 65-86.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, C., & Garrett, P., (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Logman.
- Janks, H. (2003, March). Questions of Power. *The change Agent*. Issue 16, 2-4.

- Janks, H., & Ivanic, R. (1992). Critical language awareness and Emancipator discourse. *Critical language awareness*, 305-331. New York: Logman.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Multiliteracies pedagogy. A pedagogical Supplement. *Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 239-248.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Kokozidou, A. Goti, E. & Dinas, K. (2020). Critical Literacy in preschool Education classroom. *Multilingual academic journal of education and social sciences*. 8 (1), 183-219.
- Κουφάκη, Λ. (2009). *Λόλα, να ένα άλλο μήλο*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental education as critical education: How teachers and students handle the challenge. Cambridge. *Journal of Education*, 29 (3), 415-432.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2005). Teaching Critical Literacy. Enhancing students' comprehension of text. *Language Arts*, 82 (6), 35-38.
- Μπουτουλούση, Ε. (2020). «Διαδικασίες μάθησης που συνδέουν: Διλήμματα, Μεταφορές, Σύγχρονη τέχνη και Εκπαίδευση». *Μεταλόγος*, 36, 1-26.
- Ντίνας, Κ. Βαϊρινού, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ό., & Πολατίδου, Α. (2014). Επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής Ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον κριτικό Γραμματισμό. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο γραμματισμός στη Σχολική πράξη»*. Διαθέσιμο στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA>
- Ρογδάκη, Α. (2012). Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της Γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από το google scholar.
- Suwarno, (2020). Palestine and Israel Representation in the national and international News media. A critical discourse study. *Humaniora*, 32 (3), 217-225.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and Language learning. *Journal of Education Research*, 40, (4), 287-308.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of Discourse analysis*, 466-487.
- Van Dijk, T. A. (1995). Aims of critical discourse analysis. *Japanese Discourse*, 1(1), 17-27.
- Van den Broek, E. W., Oolbakkink Marchand, H. W., Unsvvorth, S., Van Kemenade, A.M. & Meijer, P.C. (2018). Unravelling upper Secondary school teachers' beliefs about

language awareness: From conflicts to challenges in the ELF context. *Language Awareness*, 27(4), 331-353.

Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21th Century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1(1) 19-3.

Ξυδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ. Χατζησαββίδης, Σ. & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

**Argumentative writing –moral justification- critical thinking through collaborative
computer supported environments**

Vassiliki Papadopoulou, *Educational Coordinator*, vasgrpapadopoulou@gmail.com

Abstract: This article is an excerpt of research conducted in the framework of a doctoral dissertation on the development of argumentative written speech in 6th grade students by utilizing electronic collaborative learning environments. We examine the evolution of the written argumentative discourse regarding the Structural Elements of Argumentation, the Organization and Presentation of the Content, the Typical Formalist Characteristics and the General Impression of the text.

Keywords: Argumentative text, electronic collaborative learning environments, written speech, ICT utilization, primary school

1. Conceptual and teaching context of the research

This study is an educational Action Survey designed and implemented in the context of international thinking to enhance and evaluate the effectiveness of argumentative writing teaching in primary school students in the sixth grade of elementary school through the use of electronic collaborative learning environments. A basic assumption, according to which the activities of this research study were designed and implemented in the production of argumentative speech of pupils of the 6th grade of primary school, was the theory of social psycholinguistics. Its basis is the interdependence of language and thought (Vygotsky L, 1962).

It was also based on the theory of Systemic-Functional Linguistics with Halliday's key representative and a basic assumption that language plays an essential role in the construction and exchange of meanings through social interactions in the communication context that take place and help in language learning (Halliday, 1989). The use and interpretation of language in the community gives the concepts uniqueness and special cultural features. According to functional system theory, linguistic development is achieved through communication activities in a socio-cognitive context (Halliday, 1985).

These theories underline the role of the socio-cognitive environment in the development of language skills through authentic communication situations. The communicative dimension of the language, which dominated the design of the activities of our intervention, was also enriched by person-centered theories focusing on pupils' personal and social development (Stewart, 1992, Mahoney, 1991). The learning process must treat students both as individuals and as members of a wider group to respond to the whole spectrum of human life and

personality. Within this framework, we have designed individual and collaborative writing activities in the intervention we have carried out.

Critical Pedagogy redefines the role of traditional literacy in critical literacy, emphasizing the socio-cultural model. According to Shor & Freire (1987), Giroux (1997), literacy allows people to think study and reflect their ideas on the world, acquire cognition freedom and cultural awareness to be emancipated, to change the world by associating language with ideology and power. Kostouli T. (2005) states that understanding the information contained in the texts and the acquisition of knowledge is not enough. What is needed is "subjects to become critically literate" through textual and communicative processes that take place in the classroom to co-modulate the Reasons (attitudes, views) as defined by Gee (1996).

The design and implementation of the program was largely based on the Genre- based literacy Model, which emphasizes the text, where the structure and the lexicomorphological elements of the language are harmonized to give meaningful clarity and to respond to their communication purpose. The aim is knowledge of the rules of construction of different genera and types of speech and text (Sinor, 2002), the argumentation in this case. In the three stages, pre-writing, writing and post-writing, various teaching aids are proposed. Learning takes place within a pedagogical framework that activates the learner's cognitive and linguistic potential by contributing experienced individuals to the development and evolution of the student as a gradual autonomy, with decreasing leadership, following the principles of Mediation Pedagogy (Cope & Kalantzis, 1993). The new knowledge is realized through participation in group collaborative schemes that are gradually evolving into a Learning Community and results from the mediation of the teacher, who organizes and guides the students in this process, and the more experienced members of the group. The pedagogical application of Multilingualism has been utilized so that students can use new social practices in structured activities that alternate different forms of speech (spoken, written, electronic, digital) without being manipulated by them in the modern world of technological development.

The learning activity was organized, structured and simplified by the researcher in order to be perceived by the student and thus to regulate himself in the performance of this activity. The sharing of knowledge was foreseen between the members of the learning community and between individuals and tools, such as computers in our case. The theory of situated learning examines learning within the social context in which it is realized, but also the mental and material tools that mediate for its realization. From this point of view, learning is a social interaction that takes place through cognitive apprenticeship processes with experienced social scientists such as the teacher and cognitive apprenticeship (Rogoff, 1990) and with activities that are integrated into wider communities of practice, where members work together to achieve a "community of practice" (Wenger, 1998). Socio-cultural approaches and theoretical models of framed and distributed learning have formed the basis of collaboration between students to achieve their computer-aided work.

Within this framework, that extends socio-cultural theory, we have included electronic environments as mediating tools in the Developing Zone for the implementation of learning.

The Computer Assisted Collaborative Learning Systems (CSCL, Computer Assisted Cooperative Learning) teaching model that we initially followed in the Inspiration environment provided for the collaboration of students who were physically present in the same space (Scardamalia et al., 1989, Lipponen et al., 2003). Then the computer was the mediator of communication and collaboration of students, without their physical presence in the same space, in the peer-writing activities of their classmates and in the collective article writing (Wiki). The teaching model we have followed is more suited to Knowledge Integration, where "reason and dialogue play a key role in exploration and understanding, as well as technology used to mediate but and to structure this dialogue "(Avouris et al., 2009). The basic principle is cooperation on the synthesis of knowledge, where through the discussion the students present their ideas and the others comment, think further, revise and compose new ideas. Thus, reason and dialogue allow the externalization of ideas and the reasoning of the answer or positioning is depicted and can be used as a model for other pupils (Avouris et al., 2008).

The learning of the argumentation in our teaching experiments foresaw its delimitation as a textual genre, the understanding of the nature of the argumentation, the choice of teaching methods and techniques and the creation of a social (cooperative) and framework material (mediation of electronic environments) for the effective implementation of our goal. In contrast to the narrative, which informs the receiver, in argumentation the function of the language is intended to affect the receiver. Every text / speech is also a "speech event", as it is produced, "distributed" and "consumed" within a particular communication context, which is moreover characterized by a lesser or greater degree of conformity "and this determines the style of argumentation (Politis P., 2000).

In our program we followed a variety of teaching practices aimed at mediating in the knowledge and understanding of the argument and the other elements of the argumentation that make up this textual type of written discourse. The use of explicit teaching in our application has been proven to be a positive contribution to the writing of arguments as well as the standardization and analysis of examples (Nussbaum & Schraw, 2007) . The method of explicit teaching and through the decomposition of the textual kind of argumentation into its structural features enhances self-observation and self-improvement in the writing of texts and cultivates the metacognitive abilities of the students.

Toulmin, for the first time through "thinking schemes" (Verheij, 2005) modeled the shape of the everyday argument and the superstructure of the arguments in six structural components: questionable topic, evidence supporting the positions, warrant for justification / justification between data and position, backing to logically rebuttal of the opposite view and Qualified claim with redefinition its position. His model is considered classical and has power even today.

In order for students to understand the structure of the argument, we relied on the simplistic model of Mitchell and Riddle (2000,) to construct the arguments on the maps they constructed. Three are the dominant elements of this model:

- The claim, that is, the conclusion or assertion that the author of these two points leads to. Here is the adverb "then".
- The justification that provides evidence for the justification of the item and is attributed to the justification link "because".
- Validation principles are possible facts and claims that make it easier to link the position to the information. Here is the time-hypothetical link "if" (Englezou, 2011).

The use of graphs, used in the electronic environments of conceptual mapping, for the construction of the organizational structures of the argument and the argument, has been a mediating tool in the organization of knowledge in visual formulas that are more easily incorporated in the work memory (Nussbaum & Schraw, 2007), so pupils are exempted from extra cognitive load during writing.

2. Methodological practices

The sample of the survey consists of 40 students in two parts of an urban area in Eastern Attica. Didactic intervention took place two hours a week in each department for 8 months. The methodology for developing the learning scenario is that of the Project. In our research we used tests (initial and final) before and after didactic intervention which is one of the most widespread techniques in pre-post testing. The analysis of content of the Worksheets and the written texts produced by the students in two different phases (initially before the intervention and eventually after the intervention) was used in the diagnostic and final evaluation of the development of linguistic and argumentative capacity, critical thinking and moral judgment, and justification. We note that we have quantified the data that resulted from the analysis of texts in order to highlight personal research crises with the quantitative aspects of our experience.

3. Research cases and results

The results of the study are presented below based on the research questions that have been asked. The first question is:

- "If - and how - the pedagogical exploitation of the particular capabilities of some open tools of modern digital technology (in particular digital conceptual mapping and word processors) greatly facilitates the upgrading of the quality of textbooks of elementary school students at form level , structure and arguments, as well as the justification of the moral crisis".

Then we present the statistical analysis of the written data, ie the texts produced by the students before (Post-test) and post-test implementation of the Program "Development of Argumentation in Cooperative Electronic Learning Environments" to students of FT class of a municipal urban area of the prefecture of Attica in Greece. In order to evaluate the data of our research intervention, we relied on the analysis of speech and the "Protocol for the Analysis of Written Expression in Elementary School" (Papoulia-Tzelepi, 2000) with some adjustments to examine the parameters of the argumentation that was at the heart of our research.

In the main research activity "Creating Written Argumentation" the pupils produced texts in the Word Processor (Word Microsoft Office and Writer Open Office) before the interdisciplinary intervention on a subject of intercultural education: "A foreign student keeps the Greek flag in the parade. What is your view? ".

At the pre-scholastic stage the pupils created argument maps in electronic environments (Inspiration) where, through the possibilities of schematic representation of the discourse, colors and images, the students modeled and built their speeches on the arguments of argumentation (Position - Argument with Arguments - Reconciliation - Conclusion) as well as the arguments in their structural elements (Allegation - Justification - Evidence).

At the writing stage, they transcribed the conceptual map into a textual text (Word, Open Office Writer).

At the post-writing stage, in a word processor environment, text correction has also been made by facilitating the "Introduction of comments" function as well as the revision of the writings, facilitated by the dynamic electronic environment that allowed for multiple corrections, as well as the reconstruction and transformation text in an easy way.

The texts were examined with regard to:

A) As regards the Components of the Explanatory Memorandum:

- Relationship of the subject with the produced text.
- Clarity: the subject deals with the subject so that it becomes clear to the reader.
- Coherence: ensuring the logical sequence of speech in the text.
- Coherence of arguments: Internal argumentation with Argument-Final- Hypothetical links, linking the structural elements of the argument with grammatical ways of connecting.
- Coherence of arguments (Linked Indicators): linking the structural elements of the argument with Anticorruption-Linking-Conclusion-Concessional Links (Nakas, 2003).
- Arguments of Tropicity, Personal Engagement: are meta-linguistic expressions that indicate the degree of certainty of the author and indicate the degree of commitment, personal engagement of the speaker.

- Argumentation mitigation arguments: expresses potential writer's commitments, as it is obvious that his / her views are subjected to subjectivity, e.g. probably, of course.

The Rating Scale is from 0-3: Not at all = 0, Mins = 1, Moderate = 2, Sufficient = 3.

B) Content Organization and Presentation:

- Personal opinion, making a personal standpoint for the controversial subject.
- Supporting position with arguments, using arguments that support the position of the author.
- In contrast, reference to the opposite view from the author's point of view.
- Contradictions, reference to the arguments of the opposite view.
- Rebuilding counter-arguments to strengthen the author's position.
- Supporting arguments with evidence, testimonials, examples, expert opinions, personal explanations, special details, laws-proverbs.
- Conclusion, deduction of the resulting position as a result of the foregoing reasoning.

Rating scale from 0-3: Not at all = 0, Mins = 1, Moderate = 2, Sufficient = 3.

C) For Typical Formal Characteristics:

- Text extent, counting the number of words.
- Number of paragraphs of the text.
- Number of Suggested Ideas.
- Spelling errors in absolute numbers.
- Grammatical errors in absolute numbers.
- Punctuation errors in absolute numbers.
- Editorial errors in absolute numbers.
- Conceptual errors in absolute numbers.
- Inappropriate Words in absolute numbers.

D) Regarding the Communication Dimension of the Text:

- Audience's Social Parameters: if the style is appropriate for the recipients of the text

Rating scale from 0-3: Not at all = 0, Mins = 1, Moderate = 2, Sufficient = 3

- General Impression of the text: it is about the appropriate use of the language, if it is correct and accurate at all levels, to convince the audience, the integrity of the argumentation and the clarity of speech

Assessment scale from 1-6: Insufficient = 1, Insufficient = 2, Moderate = 3, Good = 4, Very Good = 5, Excellent = 6.

4. Quality assessment of the components

With the calculation of the individual and total indicators, 40 pairs of observations were created, so for the statistical analysis, tests for Dependent Samples were used. Indeed, due to the type of data and non-compliance with the normality requirement in most cases, non-parametric techniques and more specifically non-parametric Wilcoxon Test (Paired Samples Wilcoxon test) were preferred. The level of statistical significance for all controls was set at 5% (0.05).

5. Structural details of business text

The quantitative analysis of students' arguments based on the language criteria we set up helps us to draw useful conclusions about the objectives of our research. In the table below we present in a graph comparative data before and after the intervention.

Table 1. Comparative presentation of the Means of Structural Texts of the Text

Structural elements of Argumentative Writing	N	Average	Typical Deviation	p-value
Connection of Title-Theme (Before)	40	,15	,533	<,0001
Connection of Title-Theme (After)	40	2,18	,984	
Clarity (Before)	40	1,58	,636	<,0001
Clarity (After)	40	2,23	,800	
Cohesion (Before)	40	1,20	,516	<,0001
Cohesion (After)	40	2,15	,770	
Cohesion (internal support of argumentation) (Before)	40	,75	,670	<,0001
Cohesion (internal support of argumentation) (After)	40	1,80	,883	
Cohesion (Connecting Indicators)	40	,33	,474	<,0001

(Before)				
Cohesion (Connecting Indicators) (After)	40	1,78	,862	
Arumentative Indicators (Tropicity) (Before)	40	,50	,784	<,0001
Arumentative Indicators (Tropicity) (After)	40	1,93	,829	
Arumentative Indicators(Personal Involvement) (Before)	40	1,20	,464	<,0001
Arumentative Indicators(Personal Involvement) (After)	40	2,18	,781	
Arumentative Indicators (Mitigation of absoluteness) (Before)	40	,45	,749	<,0001
Arumentative Indicators (Mitigation of absoluteness) (After)	40	1,63	1,170	
Structural Elements of Argumentative Writing (Before)	40	6,15	2,760	<,0001
Structural Elements of Argumentative Writing (After)	40	15,85	5,677	

The implementation of the program showed a remarkable improvement in the quality of the structural features of the arguments in all the subcategories we analyzed. Statistically greater difference is noted in the Link Title-Content, Clarity and Consistency. To a lesser extent, use of Reason-Final-Hypothetical links to support arguments. We also see improvement, to a lesser extent, in the use of Contradictory-Linking-Conclusion-Concession Liabilities and in the use of the three types of argumentative arguments (Tropicity, Personal Involvement and Mitigation of the Absolute). The inclusion of links and argumentative arguments in students' speech is essential in rendering ideas and ideas clearly, as well as in the logical linking of the elements of argumentation, so that their reason meets the requirements of the readership.

6. Organization and presentation of the content

As regards the Presentation and Organization of the Content, we examined the structural elements of the textual argument.

Table 2. Comparative presentation M.Organization and Content Presentation

Organisation and Presentation of Content	N	Average	Typical Deviation	p-value
Personal Opinion (Before)	40	1,45	,639	<,0001
Personal Opinion (After)	40	2,40	,744	
Support of opinion with arguments (Before)	40	1,25	,588	<,0001
Support of opinion with arguments (After)	40	2,33	,797	
Opposite Opinion (Before)	40	,43	,636	<,0001
Opposite Opinion (After)	40	1,48	1,198	
Counter- argumentation (Before)	40	,28	,554	<,0001
Counter- argumentation (After)	40	1,50	1,086	
Refutation of opposite arguments (Before)	40	,38	,705	<,0001
Refutation of opposite arguments (After)	40	1,50	1,177	
Support of Arguments with evidence(Before)	40	,33	,572	<,0001
Support of Arguments with evidence(After)	40	1,03	,947	
Conclusion (Before)	40	,88	,648	<,0001
Conclusion (After)	40	1,85	1,001	
Organization and Presentation of Content (Before)	40	4,98	2,974	<,0001
Organization and Presentation of Content (After)	40	12,08	5,815	

The results of the post-audit are higher in all sectors. The most significant improvement is observed in the formulation of the personal position, in supporting the position with arguments and in the final conclusion, while less noticeable improvement is observed in the counter-position, counter-arguments, recalculation and support of the evidence with evidence. We note that in the pre-audit, the students' inability to incorporate in their speeches arguments of the opposite view, to overthrow it, as well as evidence, to support their claims was evident.

The result proves that our teaching proposal has been successful and has helped students to overcome the weaknesses in negotiating with the opposite position, and this is to some extent attributed to the mapping of argumentation in an electronic Inspiration mapping environment.

7. Typical formalistic characteristics

Regarding typical formalistic features, we notice a statistically significant improvement in the extent of the text, the number of paragraphs, the number of ideas, and the spelling and conceptual errors.

Table 3. Comparative presentation of formal characteristics of the texts

Typical Formalistic Features	N	Average	Typical Deviation	p-value
Length of text (Before)	40	73,93	40,480	<,0001
Length of text (After)	40	146,93	62,344	
Number of Paragraphs (Before)	40	1,68	,888	<,0001
Number of Paragraphs (After)	40	2,98	1,121	
Number of Ideas (Before)	40	1,70	,939	<,0001
Number of Ideas (After)	40	4,08	1,474	
Spelling Errors (Before)	40	2,85	1,673	,025
Spelling Errors (After)	40	2,03	1,776	
Grammatical Errors (Before)	40	,58	,781	,839
Grammatical Errors (After)	40	,60	,810	
Punctuation Errors(Before)	40	1,78	,920	<,0001
Punctuation Errors(After)	40	3,45	1,377	
Syntax Errors (Before)	40	,98	,862	,056
Syntax Errors (After)	40	1,43	1,130	
Notional Errors (Before)	40	,88	,723	,034
Notional Errors (After)	40	,55	,597	
Inappropriate Vocabulary (Before)	40	,53	,716	,333

Inappropriate Vocabulary (After)	40	,40	,672	
Grammar Conventions (Before)	40	7,58	3,194	,384
Grammar Conventions (After)	40	8,45	3,728	

On the other hand, the intervention does not seem to improve pupils' performance in the morphological characteristics of the texts, which are related to Grammar and Syntax errors and Punctuation errors, and this may be due to the increase in the extent of the texts and to the fact that our didactic intervention the morphological elements.

8. Communication dimension of the text

Encouraging results are the results concerning the social aspects of the audience and the general picture of the writings as illustrated in the graphs below. Students take their audience into account and adapt their speech to communication.

Table 4. Comparative presentation of results on the social aspects of the texts

Communicative Aspect of Text			N	Average	Typical Deviation	p-value
Social audience (Before)	Parameters of	40	40	1,43	,636	<,0001
Social audience (After)	Parameters of	40	40	2,23	,800	
General Impression (Before)		40	40	2,38	,979	<,0001
General Impression (After)		40	40	3,98	1,187	
Communicative text (Before)	aspect of	40	40	3,80	1,506	<,0001
Communicative text (After)	aspect of	40	40	6,20	1,911	

9. Conclusions

From the detailed analysis of the data, we come to the conclusion that, with the appropriate teaching, the pupils of the last grade can respond satisfactorily to the demands of the textual kind of argumentation, by mediating easy-to-use electronic tools that facilitate learning. However, we find that they do not incorporate in their words with the same success all the structural elements of the argumentation and that there is no improvement in some formalistic features.

The implementation of the program showed a remarkable improvement in the quality of the structural features of the arguments in all the subcategories we analyzed. Statistically greater difference is noted in the Link Title-Content, Clarity and Consistency. To a lesser extent, use of Reason-Final-Hypothetical links to support arguments. We also see improvement, to a lesser extent, in the use of Contradictory-Linking-Conclusion-Concession Liabilities and in the use of the three types of argumentative arguments (Tropicity, Personal Involvement and Mitigation of the Absolute). The inclusion of links and argumentative arguments in students' speech is essential in rendering ideas and ideas clearly, as well as in the logical linking of the elements of argumentation, so that their reason meets the requirements of the readership.

As regards the Presentation and Organization of the Content, we examined the structural elements of the textual argument. Higher results are presented in post-audit in all sectors. The most significant improvement is observed in the formulation of the personal position, in supporting the position with arguments and in the final conclusion, while less noticeable improvement is observed in the counter-position, counter-arguments, recalculation and support of the evidence with evidence. We note that in the pre-audit, the students' inability to incorporate in their speeches arguments of the opposite view, to overthrow it, as well as evidence, to support their claims was evident. The result proves that our teaching proposal has been successful and helped the students to overcome to a good extent the weaknesses in negotiating with the opposite position and this is attributed to a certain extent to the mapping of arguments.

Regarding Typical formalistic features, we notice a statistically significant improvement in the extent of the text, the number of paragraphs, the number of ideas, and the spelling and conceptual errors.

Instead, intervention does not seem to improve pupils' performance in the morphological features of texts, which are related to Grammar and Syntax errors and Punctuation errors, and this may be due to the increase in the extent of the texts and the fact that our didactic intervention was not focused in the morphological elements of the text.

An encouraging end is the results concerning the social aspects of the audience and the general picture of the writings. Students take their audience into account and adapt their speech to communication.

The Text Editor used in our didactic intervention, one of the most widely used and easy to use cognitive tools, responds to students' needs and learning levels. It allows for the correction, reconstruction, transformation and constructive synthesis of students' speech without limitations and without the inhibitions of error. It allows them to think about the structure and purpose of the language. It allows formatting and importing images, sounds, links, etc. making the text multimodal. It contributes catalytically to the production of sensible and easy-to-read sounds. From research it is documented that it helps the quality of the written word in relation to the traditional method with paper and pencil, improves the writing ability, produces more texts in a pedagogical euphoria there is the ease of typing which helps spelling with the error flagging mechanism and the correction options (Mastrogiannis, 2009). The word processor, which is a versatile educational mediation tool, offers a "neat" image of the text, test possibilities, and gives the lesson the element of authenticity and creativity (Raptis & Raptis, 2007).

10. The Moral Justification Arguments

According to Kohlberg (1969,) there are three Moral Justification levels, divided into two sub-levels. The levels represent the socio-moral perspective of the person and are connected with his/her cognitive development. On the first level, the Pre- conventional, the moral justification of the person is self-centered and non-negotiable. On the second ,Conventional, level the person accepts the standard norms that ensure social cohesion. On the third , Post-conventional, level the person uses principles that surpass those of society and become global.

Table 5. Summary of the stages of moral development of Kohlberg

Level I Pre-conventional	Stage 1	Obedience and punishment orientation. Reward and punishment (correct is that which avoids punishment). (Orientation of punishment and obedience)
	Stage 2	Self-interest orientation. Personal Interest (correct is what you enjoy). (Early functional hedonism)
level II Conventional	Stage 3	Interpersonal accord and conformity (correct is it that makes others accepted). (Moral of the "well- behaved child")
	Stage 4	Authority and social-order maintaining orientation(the right coincides with the written laws, rules). (Orientation of law and order)
Level III Post-Conventional	Stage 5	Social contract. (human rights have priority over laws).(human rights have priority over laws)
	Stage 6	Universal ethical principles.(ethics is a matter of individual conscience of each). (Global ethics)

We carried out data analysis of the justification of text created by the students before and after the implementation of the Program, on the levels of moral development according to Kohlberg. The evaluation of the text as to the justification of moral levels was done by an independent researcher and a teacher, without significant observed deviations. To classify the texts in the respective level of moral development, due to different levels in students' justifications, we took into account the frequency of justifications to the corresponding level. In our study we utilized the SPSS statistical package for data processing.

11. Analysis of written texts as far as moral justification is concerned

The analysis shows the positive effect of the intervention in the development of students' moral reasoning through the negotiation of controversial issues, verbally and in writing, the dialectic confrontation and osmosis of ideas with reasonable peers and adults in teamwork and collaborative activities using cooperative electronic learning environments.

The following table shows the percentage rank 40 initial and 40 final argumentative writings students of sixth grade elementary school urban area of Attica at the stages of Moral development.

Table 6. Moral Development comprehensive comparative assessment

<i>Stages of Moral development</i>		PreTest		PostTest	
		f	%	f	%
Pre Conventional Level	Obedience and Punishment orientation	1	2,50%	0	0%
	Self-interest orientation	14	35%	8	20%
	Interpersonal accord and conformity	16	40%	5	12,50%
Conventional Level	Authority and social-order maintaining orientation	7	17,50%	8	20%
	Social contract orientation	2	5%	12	30%
Post- Conventional Level	Universal ethical principles	0	0%	7	17,50%
	TOTAL	40	100%	40	100%

Students following the implementation of the program move to higher levels of moral reasoning and judgment, go through the individualistic ethic in mutual interpersonal expectations and the persistence in maintaining law and order in the values and principles of social relations in intercultural and global level. This transition is accomplished in parallel with the development of the dialogue, the development of argumentation and critical capacity, socio-psychological collaboration skills and teamwork within the learning community, which acquires cohesion and harmony to achieve common goals in a positive climate.

12. Discussion – Conclusions

The findings are primarily moral reflection and in no case is supported that the students mastered the highest moral development stages, characterized by the adoption and consolidation of attitudes and values in students' daily lives. The concern and the movement of the justification of students to another way of thinking through the strong interactions between them as well as the teacher during the intervention is emphasised. We also note that the data examined concern the moral justification and in no case the morality of the person and his moral behavior. The survey results show that in the writings of the students authoritative arguments show progress at the level of justification and moral crisis. Moving to higher stages of moral reasoning and judgment is also observed. Specifically, the movement was made from the heteronomous moral individualism, pragmatism and self-centered perspective to the stage of mutual interpersonal expectations and social consciousness. Significant movement of the students' complaints was made towards the stage of the social utility of individual rights and moral values. The individualistic and utilitarian principles tend to universal values of justice, empathy and greater cognitive deepening.

Comparing the evolution of speech argument with the development of moral reasoning in students' writings, as we analyze in the next section, we find that there is interaction between them. As justification for departing from the egocentric and rigid thinking to social and universal values that exceed the one-dimensional way of thinking, both awareness of argumentation and the quality of the texts evolved. The dilemmas that the students are invited to face in their class allow them to argue with the teacher and with their classmates that their explanations (counter-argumentation) is at a higher level than their own, giving them the opportunity to explore in depth the issue and to see it with new perspective. Learning does not take place in a social context, but is socially and empirically framed. Students interact with the mediation of electronic environments that facilitate and promote cooperation (Inspiration, Text Editor). They refer to the process of learning not as passive recipients, but as autonomous and responsible individuals who are actively involved in the learning process » (Jonassen & Reeves, 1996). This process causes cognitive conflict, which in turn promotes further investigation, through debates and trials new data is retrieved and the pupil is expected to confirm or deny. The student is led to search logical reasoning to substantiate the reasons and arguments and with

the guidance of an experienced teacher is trying to build a more sophisticated justification template. When the cognitive balance occurs, the learning community has gained a clear understanding of common goals and planning actions that lead to their achievement with developed critical thinking (Lipman, 1991).

Kohlberg described the development of the individual's moral thinking as a regular, gradual process that gradually leads to higher levels. It is a qualitative process that is not linear, that is fluid and changing. The experience, knowledge and cultural background lead through interactions and interactive conflict to stable opinions and certainty. The justifications of students start from self-centered perceptions, to return after the negotiation with the teacher or peers to a more elaborate interpretation of the world (cognitive deepening), and to increasingly sophisticated mental-emotional skills and abilities of their adjustment to new situations.

13. Critical thinking and argumentation: a unique interaction

Argument mapping provides substantial and cognitive benefits to students. It cleanses thought, deepens reading comprehension, improves critical thinking and written argumentation. The construction of a map of arguments is far from a mechanistic process that obeys unwieldy rules. It requires critical, logical thinking and language skills in constructing allegations and evidence and requires good knowledge and understanding of the subject. Of course, it is extremely difficult even for high school students to go through the understanding of the argument in its assessment, where high-level complex cognitive abilities are required.

The Argumentative Maps developed by the students evolutionarily and constructively in collaboration with their classmates reflect the evolution of students' thinking, and in particular the Critical Thought directly related to the argumentation. We compared 21 initial and final maps that co-produced two-tier students in terms of grouping and prioritizing concepts, reasoning logically, structuring the arguments clearly and consistently in the goal, analyzing and evaluating the arguments in terms of their truth and their power. From the statistical processing of the sample, we can see that there has been a marked improvement in the five critical thinking skills we have examined and which are related to the argument.

14. Methodological approach

The second research question of our study was:

- "If and how collaborative and communication digital learning environments contribute constructively to the transformation of students' ideas into a controversial social issue of intercultural education and the development of critical thinking".

In the research activity "Design and development of argumentation maps in an electronic environment" the pupils collaborated on two argument maps before the

interdisciplinary intervention on the topic of intercultural education we negotiate in our teaching intervention: "A foreign student keeps the Greek flag in the parade. What is your view? ".

We chose to evaluate five key critical thinking skills developed through the gradual construction of argument maps. To study the evolution of pupils' critical thinking, we evaluated the initial and final maps of argumentation made by students about:

- Grouping and hierarchy of concepts: Hierarchical order with fullness, internal clarity, minimal recording, abstraction and correspondence.
- Justification: To construct arguments with logical or evidential reasons, properly structured and strong arguments based on presumptions and bases.
- Structure of Arguments: Present the justification with clarity and absolute consistency to the goal.
- Analysis: Recognition of the logical structure (reasoning) in the Argument, recognition of the implicit argument.
- Evaluation of: Arguments and Truth.

Twenty one (21) argument maps were examined before and after the didactic intervention on these five features of Critical Thought

which were scored on a quadratic scale and more specifically: 0-Not at all, 1-Minor, 2-Moderate, 3-Sufficiently.

15. Results

As can be seen from the comparative presentation and analysis of the results, there is a statistically significant difference in the pre-post and post-intervention outcomes for all indicators in the Critical Thinking of the Mapping Papers ($p < 0.05$). Indeed, in all cases, post-intervention results are clearly higher than those before intervention.

Table 7. Kinetic Mapping Critical Thinking Indicators

Indicators of the Critical Thinking of the Mapping Papers	N	Average	Typical Deviation	p-value
Grouping (Before)	21	1,00	,447	<,0001
Grouping (After)	21	2,67	,730	
Justification (Before)	21	,86	,964	<,0001
Justification (After)	21	2,33	,796	
Constuction (Before)	21	1,05	,669	<,0001

Constuction (After)	21	2,24	,768	
Analysis(Before)	21	,57	,746	,001
Analysis(After)	21	2,05	,974	
Evaluation(Before)	21	,67	,730	,003
Evaluation(After)	21	1,76	1,044	

16. Summary - Conclusions

The use of graphs, used in the electronic environments of Conceptual Mapping, for the construction of the organizational structures of the argument and the argument, has been a mediating tool in the organization of knowledge in visual formats that are more readily incorporated in the work memory (Nussbaum & Schraw 2007), so pupils are exempted from extra cognitive load during writing. The visualization and modeling capabilities provided by electronic environments have contributed to building, shaping and clear expression of concepts, ideas, and the development of logical reasoning and speech with clarity and consistency that fulfills their communication role. It provides students with substantial and cognitive benefits: it allows clear expression of thought, deepens reading comprehension, improves critical thinking and written argumentation. Language-Argumentation, Critical Thinking, Ethical Crisis: Interrelated Relationships.

From the analysis of the written texts produced by the students, before the implementation of the Program, on the elements of their argumentation and the levels of ethical justification, as well as the analysis of the Mapping Documents (in two phases, early and final) as to the critical thinking skills we consider language-argumentation, moral justification and critical thinking to have a dialectical relationship of interdependence and evolution. The development of the written argumentative text has a unique value in the teaching practice of the modern school, as it relates, apart from interactive and dialectical language skills, to critical thinking and moral judgment skills. This creates a grid of complementary skills that promotes high-level skills, both cognitive and psychosocial, that contribute to the central pursuit of education, according to Critical Giraffe Pedagogy, to the Citizenship of the individual.

The social context of the class, without ignoring the self-action of the student, influences moral development through engaging in collective negotiations of dilemma situations. Critical thinking within the social environment in which learning takes place, drives the student into the awareness of the mechanisms of language with which language constructs social reality and meanings. The learner uses the language tools that allow him to talk with himself and interact with others in the direction of building ethical knowledge. Language, as a thinker, transmits thought content more or less effectively, but at the same time it is a cultural tool that influences and shapes thought itself. Through dialogues with peers and adults who have more sophisticated reason, internalizes ethical crises and integrates them into existing ones, to

develop his personal identities and then to express his or her autonomous will. The development of argumentation is borne out by logical reasoning that helps the individual to organize his knowledge and experience and to make sound justifications and judgments. The emotional side of the moral dilemma plays a key role in delivering safe conclusions, and the balanced judgment comes from the ability of logical reasoning and reasoned crises. The reason for argumentation, in order to be acceptable and balanced, must have passed through the filter of the person's critical thinking and moral value system.

Cultivation of argumentative, critical thinking and moral judgment skills is not an occasional process with established results. It is dynamic, time consuming, laborious and complex and not mechanistically acquired. It presupposes the "total" development of students' argumentative abilities through the balanced cultivation of oral and written speech, logical-abstract ways of thinking, with the effective utilization of pupils' cognitive, cognitive, metacognitive, linguistic and metlanguage potential. The implementation of our research proposal has highlighted the difficulty of the project due to the many and complex factors involved. These factors are the dynamics of the relationships that develop in the group, the need for social and emotional development of the individual, the ability of thinking, the use of language and the moral attitude of the individual.

References

- Αβούρης Ν., Καραγιαννίδης Χ. & Κόμης Β. (επιμ.), (2009). *Συνεργατική τεχνολογία*, Εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Beck, N., & Fetherston, T. (2003). The effects of incorporating a word processor into a year three writing program. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2003(1), 139-161.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παν. Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, 2011.
- Gee, J.P., (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd edition). New York: Falmer Press
- Giroux, H.A., (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*. Colorado: Westview Press.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonassen, D. H., & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using Computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 693-719). New York: Macmillan

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: McNally.
- Κωστούλη, Τρ. (2005, Μάιος). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην 26^η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallilmo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487–509.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- Mitchell, S. & Riddle, M. (2000). *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Final Report*. Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education
- Μαστρογιάννης, Α. (2009). Οι επεξεργαστές κειμένων ως ορθογραφικοί αρωγοί και παραγωγοί γραπτού λόγου. Στα *πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»*, Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009, Τόμος Α', σελ. 349-358
- Νάκας, Α. (2003). Προσδιοριστικά ή συνδεδετικά στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες – από μια διδακτική σκοπιά. *Γλωσσοφιλολογικά: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία* (τ. Δ') Αθήνα, Επτάλοφος, σσ. 169-223
- Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in student's writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), pp. 59-92
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2000). *Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία*. Στο Π. Παπούλια (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ. 9 - 32). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Πολίτης, Π. (2000). Λόγος-Κείμενο: Επιχειρηματολογία. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/2_1_4/thema_2_1_4.htm
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004/2006/2007/2013/2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R. S., Swallow, J., & Woodruff, E. (1989). Computer supported intentional learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 51-68.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation- Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts Bergin & Garvey Publishers, Inc.

- Sinor, M. (2002). From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles). *Crossing boundaries-Annterdisciplinary journal*, 1 (3) pp. 116-125.
- Stewart, D.C. (1992). Cognitive psychologists, social constructionists, and three nineteenth-century advocates of authentic voice. *Journal of Advanced Composition*, 12(2), 279-90.
- Wenger, E. (1998/1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Verheij, B. (2005). Evaluating arguments based on Toulmin’s cheme. *Argumentation*, 19,pp. 347-371. Από<http://www.ai.rug.nl/~verheij/publications/pdf/toulmin2005.pdf> (προσπελάστηκε 01/03/2022).
- Vygotsky, L.S. (1962/1986). *Thought and Language*. Cambridge. MA: MIT Press.

Η Εκπαιδευτική Θεωρία του Πλάτωνα

Plato`s theory of Education

Μαρία Ανδριτσοπούλου, BEd, MA, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ06 (4ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αττικής),
mariandrits@gmail.com

Maria Andritsopoulou, BEd, MA, PhD, Education Coordinator for English Language Teaching (4th Regional
Center for Educational Planning of Attica), mariandrits@gmail.com

Abstract: This article attempts to convey the views of the Greek philosopher Plato on Education, as described in the masterpiece books of his heyday: the “Republic” and the “Laws”, as well as to highlight the value of his pedagogical principles. Plato`s vision is to shape through education the ideal man, who aims to reach the highest levels of excellence, so as to acquire the knowledge of the absolute truth which derives from divine insight. Education is considered to be the basis for achieving the “ideal” state organization, as it cultivates morally sound, responsible and conscious characters with a rich intellectual background, who in return apply their skills to serve the common good, in order to ensure the social justice and consequently the social prosperity & happiness for all citizens.

Key-words: Plato, Republic, Laws, educational theory, pedagogical principles

Περίληψη: Σ’ αυτή τη γραπτή εργασία επιχειρείται η έκθεση των απόψεων του μεγάλου Έλληνα φιλοσόφου της αρχαιότητας, του Πλάτωνα, για την Παιδεία, όπως εμπεριέχονται στα βιβλία της περιόδου της ακμής του, την «Πολιτεία» και τους «Νόμους», καθώς επίσης η ανάδειξη της αξίας των παιδαγωγικών του αντιλήψεων. Ο Πλάτων οραματίζεται να διαπλάσσει μέσω της εκπαίδευσης τον ολοκληρωμένο άνθρωπο, που θα φθάσει στα ανώτατα ύψη τελειότητας, ώστε να θεαθεί το Αγαθό και να αποκτήσει τη γνώση της απόλυτης αλήθειας. Η παιδεία είναι το κύριο μέσο για την καλλιέργεια της αρετής και προβάλλεται ως βάση της επίτευξης της «ιδανικής» πολιτειακής οργάνωσης, καθώς δημιουργεί ηθικά άρτιους, υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους χαρακτήρες, με πλούσιο διανοητικό υπόβαθρο, που θα θέσουν τις ικανότητές τους στην υπηρεσία του γενικότερου συμφέροντος για την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατ’ επέκταση της ευδαιμονίας και ευτυχίας των πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Πλάτων, Πολιτεία, Νόμοι, εκπαιδευτική θεωρία, παιδαγωγικές αρχές

Εισαγωγή

«...άρα παιδεία μεν εσθ’ η παίδων ολκή τε και αγωγή πρὸς τον ὑπὸ του νόμου λόγον ορθὸν εἰρημένον, καὶ τοῖς ἐπιεικεστάτοις καὶ πρεσβυτάτοις δι’ ἐμπειρίαν συνδεδογμένον ὡς ὄντως ορθὸς ἐστίν»

(Νόμοι, 659d)

Η Πλατωνική φιλοσοφία έχει σαν στόχο της τη σωστή παιδεία και την αρμόζουσα πολιτεία. Η παιδεία, το «εν μέγα» στο πλατωνικό αξιακό σύστημα, είναι το πρωταρχικό μέλημα της πολιτείας. Ο ρόλος της είναι σημαντικότερος για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι, καθώς δεν αποσκοπεί μόνο στην εκμάθηση γνώσεων, αλλά αποτελεί το μοναδικό αποτελεσματικό μέσο στη διαμόρφωση και προαγωγή του ήθους των πολιτών. Σύμφωνα με την πλατωνική αντίληψη για την κοινωνική ευδαιμονία, η πραγμάτωση της ιδανικής πολιτειακής οργάνωσης θα στηριχθεί στην Παιδεία.

Η αναζήτηση της «αρίστης πολιτείας» και του ορθού τρόπου του πολιτεύεσθαι, όπως κυρίως επιχειρείται στο έργο του «Πολιτεία», συνδέεται άμεσα με την κατάλληλη εκπαίδευση που θα τύχουν οι άρχοντες της πολιτείας. Εκείνοι, ακολούθως, ως εκπρόσωποι της πολιτείας κι εκφραστές του νόμου θα διευθετήσουν τα εκπαιδευτικά θέματα και θα κατευθύνουν την παιδεία των νέων με στόχο την κατάκτηση της αρετής, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις διδακτικές θεωρίες του ιδεαλιστή φιλόσοφου και θεμελιωτή του Ορθολογισμού, όπως αυτές εμπεριέχονται στο έργο του «Νόμοι».

1. Η σχέση της παιδείας κατά τον Πλάτωνα με τη Θεωρία των Ιδεών

1.1 Η Πλατωνική Ιδέα του Αγαθού ως σκοπός της παιδείας

Ο Πλάτων εισηγήθηκε μια ολόπλευρη και σφαιρική παιδεία, που δεν είχε ως αποκλειστικό σκοπό την απόκτηση γνώσεων, αλλά τη διάπλαση ηθικών και άρτιων χαρακτήρων με πλούσιο διανοητικό υπόβαθρο, ικανοί να αναλάβουν τη διακυβέρνηση της πολιτείας (Τζαβέλλα Κ., Γ., 2015). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση στον Πλάτωνα λειτουργεί ως μέσον επιλογής των κατάλληλων ανθρώπων για τη διακυβέρνηση της πολιτείας. Αν όμως ο Πλάτων υπέλαβε την παιδεία σαν θεμελιώδη λειτουργία της πολιτείας, την πολιτεία θεώρησε σαν θεμελιώδη πραγμάτωση της ψυχής. (Τζαβέλλα, 2015). Ως εκ τούτου και για την πληρέστερη κατανόηση του εκπαιδευτικού του συστήματος θεωρείται χρήσιμη η αναφορά στην *Περί της Ψυχής* θεωρίας του, που είναι άρρητα συνδεδεμένη με τη θεωρία *Περί των Ιδεών* και αποτελούν το κεντρικό δόγμα της Πλατωνικής Φιλοσοφίας, τη κορύφωση ολόκληρης της Πλατωνικής έρευνας, την «θεωρησιακή ουσία» αυτής σύμφωνα με τον Hegel. (*Παραδόσεις Ιστορίας της Φιλοσοφίας, Άπαντα, Δεύτερη έκδοση εκδ. Herman Glockner, τ. 18^{ος}, σ. 199*). Πιστός στις φιλοσοφικές του αρχές, ο Πλάτων συσχέτισε το ζήτημα της παιδείας με αυτό της ανακάλυψης της «καθαρής» αλήθειας και της στροφής της ψυχής προς το νοητό κόσμο των Ιδεών (Κακατόλη, 2020:14).

Ο Πλάτων θεωρεί ότι η ψυχή, σε μια προκοσμική περίοδο της ύπαρξής της και στον υπερουράνιο τόπο ευρισκόμενη, πριν ακόμα εγκατασταθεί στο ανθρώπινο σώμα, προσατενίζει τις Ιδέες. Οι ιδέες αυτές, που είναι τα αρχέτυπα των πραγμάτων, υπάρχουν στον υπερβατικό αυτό χώρο αμετάβλητες, επομένως ακίνητες, προσδίδοντας την ακριβή πραγματικότητα των φαινομένων. Τα αντικείμενα, που υπόκεινται διαρκώς στην έννοια της

ροής, δε μπορούν να μας παρέχουν το «όν» όπως είναι (παρά μόνο το φαινόμενο αυτού). Ο Πλάτων αποδέχεται πολλές ιδέες, καθώς πλήθος είναι τα αισθητά που θεωρούνται απεικασματα αυτών. Οι ιδέες καλούνται είδη, ονομασία που προσιδιάζει στη φύση τους και διευκρινίζει τη σχέση τους με τα αισθητά. Ο Πλάτων καλεί την ιδέα «ουσίαν», «ουσίαν αίδιον», «όντως ουσίαν», «παντελώς όν» και «όντως όν». Αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τα κατηγορήματα των Ιδεών, των αυθύπαρκτων αυτών και άφθαρτων οντοτήτων, που αδέσμευτες από κάθε σωματικότητα κι ανεξάρτητες από την ανθρώπινη σκέψη, αποτελούν τα αιώνια πρότυπα και παραδείγματα των όντων.

Η ψυχή, συνεπώς, γνωρίζει την αλήθεια, τη δικαιοσύνη, το καλό και τις άλλες ιδέες. Κατά το νόμο της Αδράστειας, όμως, όταν σε ορισμένη περίοδο δε μπορεί να ανανεώσει την επικοινωνία της μαζί τους, γεμίζει με λήθη και κακία και πέφτει στη γη, οπότε με κάποιο τρόπο εμφυτεύεται κατά περίπτωση σε διάφορες κατηγορίες ανθρώπων. Είναι όμως έτοιμη με την κατάλληλη βοήθεια να ενθυμηθεί τις αιώνιες εκείνες ιδέες και να οδηγηθεί στην αληθινή γνώση.

Ως εκ τούτου, διαφαίνεται πως η όλη διδασκαλία του Πλάτωνα για τη γνώση και τη μάθηση, αλλά και γενικότερα για την αγωγή και παιδεία, σε σχέση με τη θέση της μέσα στην πολιτεία στηρίζεται στην καταγωγή των ψυχών. Τούτο συμβαίνει διότι όλη η γνώση μας και κάθε μάθηση δεν είναι παρά η ανάμνηση των όσων είχε δει η ψυχή μας στην προχρονική ζωή της. Η ψυχή ξαναθυμάται αυτά που είχε λησμονήσει με την είσοδό της στο ανθρώπινο σώμα. Η ναρκωμένη μνήμη αφυπνίζεται στη θέα των πραγμάτων (των φαινομένων της ροής), που μοιάζουν ή διαφέρουν (είναι έκτυπα των αρχετύπων) από τις άλλοτε γνωστές της υπερκόσμιες μορφές (το Αιώνιο Αρχέτυπο), όταν μια σειρά από εντυπώσεις των αισθήσεων προκάλεσαν τη σύγκριση, το συσχετισμό ή το συμπερασμό μας. Με αυτή του τη θεωρία για τις ιδέες ο Πλάτων γίνεται θεμελιωτής της Ιδεοκρατίας.

Αν και ο Πλάτων δεν κάνει ποιοτική διάκριση ανάμεσα στις ιδέες, αποδίδει ωστόσο σημαντικότατη θέση στην ιδέα του Αγαθού, δεχόμενος ότι διαφέρει από τις άλλες ιδέες «πρεσβεία και δυνάμει». Το Αγαθό είναι κατά τον Πλάτωνα ο «ήλιος του νοητού», η ύψιστη ηθική αρχή, υπερβατική και ταυτισμένη με το θείο, ο σκοπός της ύπαρξης και θα θέσει κύριο σκοπό της παιδείας τη στροφή του ανθρώπου σε αυτό (*Πολιτεία*, 508b). Την ιδέα του Αγαθού αποκαλεί «επέκεινα της ουσίας του είναι», το «μέγιστον μάθημα» (*Πολιτεία*, 504e - 505a) κι αποτελεί «πάντων αυτή των ορθών τε και των καλών αιτίαν» (*Πολιτεία*, 517c), την ανυπέρθετη αρχή της επιστήμης και της αλήθειας. Το πλατωνικό «αγαθόν» παίρνει την πλήρη διαμόρφωσή του στην Πολιτεία, όπου βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας της γνώσης κι αποτελεί πολικό αστέρι της παιδείας και ακρογωνιαίο λίθο της πολιτείας.

1.2 Η Πλατωνική γνωσιοθεωρία μέσα από την αλληγορία του σπηλαίου

Η πλατωνική οντολογία και γνωσιοθεωρία, ακολουθεί μια πορεία από τον κόσμο των ορωμένων, δηλαδή των αισθητών (εικόνες / ορατά), που είναι όπως αναφέραμε ατελής και κινούμενος, «ο κόσμος της γένεσης» και ο οποίος δε μας παρέχει ακριβή γνώση (αλλά μόνο

‘τη δόξα’ δηλαδή ‘την εικασία’ και ‘την πίστη’) στον κόσμο των νοούμενων που είναι ο κόσμος της «ουσίας», άρα και της ακριβούς γνώσης. Η γνώση αυτή περνάει από τη βαθμίδα της διάνοιας, η οποία εμπεριέχει γενικεύσεις (γενικές έννοιες), που δεν έχουν ολότελα απαλλαγεί από την επαφή τους με τον κόσμο των ορατών και την ανώτερη της επιστήμης, στην οποία αντιστοιχεί ο καθαρός λόγος (ορθολογισμός), ο απαλλαγμένος από τα ορατά, όπου πάνω του λάμπει η ιδέα αυτή του αγαθού και ενυπάρχει η έννοια της αρετής ως προς την οποία πρέπει να ασκηθεί κάθε ανθρώπινη κοινωνία.

Ενδεικτική της ανύψωσης της ψυχής μέσα από τις διάφορες βαθμίδες της γνώσης μέχρι την ιδέα του αγαθού, καθώς και της σχέσης μεταξύ παιδείας κι απαιδευσίας είναι η περίφημη εκείνη αλληγορία του σπηλαίου στο Ζ’ βιβλίο της Πολιτείας (*Πολιτεία*, 514a - 517a). Η ψυχή επιτυγχάνει την ανύψωση αυτή διανύοντας τέσσερις βαθμίδες γνώσης :

α) Πρώτη βαθμίδα είναι η «**εικασία**», που αναφέρεται στα απεικάσματα και στα ομοιώματα των αντικειμένων. Αντιστοιχεί στις εικόνες, τις σκιές των ομοιωμάτων που βλέπουν οι δεσμώτες στην αλληγορία του σπηλαίου όταν περνούν μπροστά από τη λάμψη της φωτιάς κι αυτές θεωρούνται σαν πραγματικές υπάρξεις. Οι δεσμώτες «ομοιάζουν» με εμάς, καθώς οι γνώσεις τους στηρίζονται στα δεδομένα των αισθήσεων.

β) Η δεύτερη βαθμίδα είναι η «**πίστις**», που αντιστοιχεί στη γνώση των συγκεκριμένων ως προς την αίσθηση αντικειμένων κι όχι της σκιάς τους.

Αυτές τις δύο βαθμίδες ο Πλάτων καλεί «**δόξαν**» που είναι το στάδιο ανάμεσα στην άγνοια - μη όν και στη νόηση - όν.

γ) Στην τρίτη βαθμίδα, τη «**διάνοια**», η γνώση περνάει στο νοητό κόσμο αλλά δεν έχει ακόμα απαλλαγεί από τον ορατό. Είναι η περιοχή των «υποθέσεων» που εμπεριέχει γενικεύσεις κι αφαιρέσεις. Εδώ ανήκουν τα μαθηματικά, που τοποθετούνται από τον Πλάτωνα ανάμεσα στη «δόξα» και στη «νόηση» .

δ) Στην τέταρτη βαθμίδα είναι η «**νόησις**», ο καθαρός λόγος που στηρίζεται στη Διαλεκτική για να φτάσει «μέχρι του ανυποθέτου επί την του παντός αρχήν» (*Πολιτεία*, 511b). Αυτή προχωρεί έξω από τις υποθέσεις, χωρίς να οδηγείται από εικόνες αλλά καθαρά νοητά είδη. Αυτές τις βαθμίδες καλεί ο Πλάτων «**επιστήμην**».

Αυτή είναι σύμφωνα με τον Πλάτωνα η πορεία της γνώσης από τα «ορώμενα» ως τα «νοούμενα», από το σκιώδη κόσμο των αισθήσεων στην αλήθεια των πραγμάτων, στην ενόραση του Αγαθού. Για να φτάσει ως εκεί ο άνθρωπος πρέπει να περάσει όλη την κλίμακα των γνώσεων - από την άσκηση του σώματος και του ήθους ως τα μαθηματικά και τελευταία τη Διαλεκτική, την κορωνίδα όλων των Επιστημών. Αυτή είναι η ανοδική, μακρόχρονη κι επίπονη μυητική πορεία, που μόνο λίγοι κι εκλεκτοί μπορούν να ολοκληρώσουν. Αυτοί οι ώριμοι πλέον άνθρωποι, που έχουν ασκηθεί στον καθαρό λόγο (ορθολογισμό), θα μπορούν να ανοίξουν την πόρτα και να μουν στον καθαυτό κόσμο των Ιδεών, στην απολυτικοποιημένη Ιδέα του Αγαθού και να ατενίσουν την ίδια την αλήθεια, αναλαμβάνοντας την ευθύνη διακυβέρνησης της πολιτείας και την επιβολή «της κόσμιας τάξης» σ’ αυτήν. Ο ανώτερος σκοπός της παιδείας στην πλατωνική πολιτεία είναι η θέαση του Αγαθού. «Ως αν το ον και

του όντος το φαινότατον δυνατή γέννηται ανασχέσθαι θεωμένη τούτο δ’ είναι φάμεν τ’ αγαθόν» (Πολιτεία, 518cd).

2. Η πλατωνική παιδεία, όπως παρουσιάζεται στην «Πολιτεία»

2.1 Οι κοινωνικές τάξεις της πολιτείας σύμφωνα με την περί ψυχής θεωρία του Πλάτωνα

Η έννοια του ύψιστου αγαθού, όπως ήδη προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει στον αισθητό κόσμο. Αντίθετα ο αισθητός κόσμος, μέσω της ψυχής, οφείλει να ανυψωθεί προς αυτόν που βρίσκεται στη σφαίρα του υπερβατικού. Η ψυχή που είναι αιώνια και δε γηράσκει, εξ αιτίας της συνύπαρξής της με το σώμα, χάνει τη θεϊκή της ιδιότητα, αφού υπόκειται σε μεταβολές. Επιθυμεί όμως διακαώς την κάθαρσή της και την επιστροφή της στον πρότερο βίο της, εκείνο των ιδεών. Αυτή η επιστροφή της ψυχής από τον κόσμο των απατηλών παραστάσεων στην καθαρή γνώση αποτελεί και την έννοια της φιλοσοφίας του Πλάτωνα. Δέχεται ο Πλάτων τριττή υπόσταση της ψυχής διακρίνοντας ως μέρη της: το «**βουλευτικόν**»/«**επιθυμητικόν**», που εκφράζει τις βασικές ανάγκες του ατόμου / τα ένστικτα, τις ορμές και τις επιθυμίες του (με έδρα το υπογάστρο), το «**θυμοειδές**», που επιχειρεί να τιθασεύσει το επιθυμητικόν (με έδρα τη θωρακική χώρα) και το «**λογιστικόν**», στο οποίο υπακούν τα δύο πρώτα, καθώς είναι ανώτερο (με έδρα την κεφαλή). Σε αντιστοιχία με την τριμερή διαίρεση της ψυχής φρονεί ότι πρέπει να πραγματοποιείται και η αγωγή, αλλά και να διαρθρώνεται η πολιτεία.

Σύμφωνα με την περί ψυχής θεωρία του, λοιπόν, διέτύπωσε τις απόψεις του για τη σύνθεση της πολιτείας από 3 κοινωνικές τάξεις, με βάση ένα σύστημα καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στις ομάδες ελεύθερων πολιτών ανάλογα με ότι προσιδιάζει στη φύση του καθενός. Ακολούθησε, δηλαδή, τη φυσική διάκριση των ανθρώπων σύμφωνα με τις ικανότητές τους, παρέχοντάς τους παιδεία. Το κοινωνικό αυτό σχήμα περιελάμβανε : 1) τους **δημιουργούς**, δηλαδή τους βιοτέχνες και τους γεωργούς σε αντιστοιχία με το «βουλευτικόν» (επιθυμητικόν) 2) τους **φύλακες** (επίκουρους) δηλαδή τους στρατιωτικούς σε αντιστοιχία με το «θυμοειδές» και 3) τους **άρχοντες**, δηλαδή τους φιλοσόφους - κυβερνήτες της πολιτείας σε αντιστοιχία με το «λογιστικόν» της ψυχής. Η αντιστοίχιση αυτή προέκυψε από την ακόλουθη: Η **σοφία** των αρχόντων αντιστοιχεί στο λογικό στοιχείο της ψυχής, η **ανδρεία/γενναιότητα** των φυλάκων στο θυμοειδές και η **σωφροσύνη** (για αυτοέλεγχο) της τάξης των δημιουργών, που αναζητά το όφελος και την ηδονή, στο επιθυμητικόν. Πάνω στις απόψεις αυτές ο Πλάτων θεμελιώνει το εκπαιδευτικό του σύστημα όπως παρουσιάζεται στην «Πολιτεία». Πιστεύει αυτός ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με μια φυσική προδιάθεση, με μια καθορισμένη ποιότητα και μεθοδεύει την συγκεκριμένη ταξική θεωρία με τον μύθο των μετάλλων για να αιτιολογήσει την κατάταξη των πολιτών, προκειμένου να πειστούν πρωτίστως οι Άρχοντες και οι Φύλακες και εν συνεχεία τα υπόλοιπα στρώματα της κοινωνίας (Σακελλαράκη – Καπράνος, 2016). Όσοι είναι γεννημένοι για άρχοντες έχουν στη σύστασή τους **χρυσάφι**, όσοι είναι γεννημένοι για φύλακες έχουν **ασήμι**, κι οι δημιουργοί είναι πλασμένοι από ευτελή μέταλλα, από **σίδηρο** και **χαλκό** (Γεωργούλης, 1975: 224-225).

Η τελευταία αυτή στην ιεραρχία τάξη της πολιτείας, η τάξη των δημιουργών, που λόγω της ταπεινότητάς της δεν έχει συμμετοχή στην πολιτική ζωή, με την εργασία της συντηρεί τις άλλες, ικανοποιώντας όλες τις υλικές ανάγκες. Απαγορεύεται σε αυτούς να έχουν ιδιοκτησία. Γι’ αυτή την τάξη, που αντιπροσωπεύει καθαρά την υλική όψη της ζωής, προβλέπεται η απαιτούμενη για την άσκηση του επαγγέλματος εκάστου στοιχειώδης εκπαίδευση. Κατέχουν δηλαδή, τις βασικές γνώσεις, εκείνες που τους είναι απαραίτητες για την ενασχόλησή τους με τις τέχνες και το εμπόριο και συνίσταται σε ανάγνωση, γραφή κι αρίθμηση. Οι πολίτες αυτοί δεν διαθέτουν τα φυσικά προσόντα, ώστε να προχωρήσουν στα επόμενα στάδια εκπαίδευσης.

2.2 Η εκπαίδευση των Φυλάκων

Η δεύτερη τάξη, των φυλάκων, είναι εντεταλμένη να προστατεύει το κοινωνικό σύνολο από εξωτερικούς εχθρούς κι από εσωτερικές συγκρούσεις. Από την προνομιακή αυτή τάξη των πολεμιστών ή φυλάκων, που θα πρέπει όπως οι καλοί οι σκύλοι να είναι επίφοβοι για τους ξένους, ημερότατοι για τους δικούς τους και γενικά σωτήρες της πόλης, θα αναδειχθούν μια μέρα οι ανώτατοι άρχοντες της πολιτείας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να τυγχάνουν διπλής αγωγής, *Μουσικής* και *Γυμναστικής* αγωγής: «Ἔστιν δε που η μεν επί σώματι γυμναστική, η δ’ επί ψυχῇ μουσική» (*Πολιτεία*, 376e).

Η Μουσική αγωγή τους παρέχει πνευματική καλλιέργεια που τους καθιστά δυνατούς στη γνώση και η γυμναστική σωματική άσκηση που τους ενδυναμώνει τη βούληση (το θάρρος). Συνιστά μάλιστα ο Πλάτων να προηγείται η μουσική αγωγή της γυμναστικής για να είναι ο νέος ικανός να κρίνει και εξαιρεί την Ποίηση, επειδή κατά τη γνώμη του ασκούσε αρνητική επίδραση στην ψυχή των νέων παραπλανώντας τους με τους μύθους, που εμπεριέχουν ψευδείς παραστάσεις για τους θεούς. Είναι απαραίτητο οι φύλακες να σχηματίζουν σωστή άποψη για την ουσία του θείου, που είναι η αναλλοίωτη, αληθινή, τέλεια αιτία του καλού. Ο Πλάτων ασκεί αυστηρή κριτική στις παλιές μυθολογικές παραδόσεις, που είναι ποικίλες και αντιφατικές. Οι θεοί και οι ήρωες με τα ανθρώπινα πάθη δεν έχουν θέση στην πλατωνική πολιτεία και μαζί τους εξοστρακίζει όσους τους τραγούδησαν, τους απεικόνισαν και τους ενσάρκωσαν, όπως τον Όμηρο, τον Ησίοδο, τον Ευριπίδη και τους άλλους επικούς και τραγικούς ποιητές, μη αναγνωρίζοντας στο περιεχόμενο των έργων τους ηθική και θρησκευτική αξία (Δεσποτόπουλος, 1997). Πιστεύει πως τόσο οι θρηηνολογίες κι ιδιαίτερα οι μυθικές διηγήσεις για τον Άδη χαλαρώνουν την ψυχική αντοχή των φυλάκων, όσο και οι αστείες διηγήσεις καταστρέφουν το ήθος και χαλαρώνουν επίσης την ψυχή (*Πολιτεία*, 387bde). Οι φιλόσοφοι θα πλάσουν μια άλλη μυθολογία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες της πολιτείας και θα περιέχει τους «σκόπιμους» μύθους, δηλαδή εκείνους που θα πρέπει, κατά την κρίση τους, να αποτελούν τα ιδεολογικά πρότυπα των νέων ανθρώπων που θα διαπλάσουν. Η ιδεώδης πολιτεία του δεν αποδέχεται τις Τέχνες, ότι «...βάνανσοι που άπασαι έδοξαν είναι» (*Πολιτεία*, 522b). Άρα μόνο η γυμναστική και η μουσική διαμορφώνουν το σώμα και συνηθίζουν τη ψυχή στην ευαρμοστία και την ευρυθμία. Στοιχεία της μουσικής είναι ο λόγος, η αρμονία και ο ρυθμός. Ο Πλάτων εκτιμά πολύ την εκπαιδευτική τους σημασία, καθώς η επίδρασή τους στο χαρακτήρα του ανθρώπου είναι μεγάλη.

Αποδοκιμάζεται η θηλυπρεπής, παθητική ή μελαγχολική μουσική της Λυδίας και της Ιωνίας κι επαινείται η Δωρική και η Φρυγική μουσική που είναι ηρωική, διότι αποσκοπεί στη σφυρηλάτηση ανδροπρεπούς ήθους και στη βελτίωση του φρονήματος των πολεμιστών. Η μουσική αγωγή, επίσης, βοηθάει αποτελεσματικά, ώστε ο μελλοντικός φύλακας να μάθει τις ιδέες της αυτοκυριαρχίας, της γενναιότητας και άλλες στον αρχικό τους τύπο, όπως τις γνωρίζει στα γήινα έκτυπά τους. Από τα μουσικά όργανα θεωρεί πιο σημαντικά τη λύρα και την κιθάρα, απορρίπτοντας όλα τα πολυφωνικά και πολύχορδα, καθώς αυτά δεν αναπτύσσουν το σεμνό ήθος.

Η γυμναστική, που μεταβάλλεται βαθμιαία σε πολεμική άσκηση, συμπληρώνει τη Μουσική αγωγή στην ολοκλήρωση της παιδείας των φυλάκων αποσκοπώντας, όπως προαναφέρθηκε, στην απόκτηση φυσικής δύναμης και στη χαλύβδωση της βούλησης. Και οι δύο διαπλάθουν το άτομο προς τη «σωφροσύνη» και την «ανδρείαν», καθώς ασκούν τη σωστή επίδραση πάνω στις δύο δυνάμεις της ψυχής, στο λογικό και στο βουλευτικό κι αναπτύσσουν ολοκληρωμένα τον άνθρωπο, που επιτυγχάνει έτσι την αρμονία του είναι του. Άρα η μεικτή αγωγή διαπλάθει τον τέλειο άνθρωπο.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα, επεξεργασμένο μεθοδικά κι ορθολογικά, οι γνώσεις κλιμακώνονται, ώστε μέσα από μία μυητική διαδικασία κι αλληπάλληλα στάδια δοκιμασιών να φτάνουν στα ανώτερα σκαλοπάτια οι άξιοι για την άσκηση εξουσίας. Έτσι, μετά τη γυμναστική και τη μουσική, οι επόμενες βαθμίδες μόρφωσης που θα καταστήσουν τον φύλακα φιλόσοφο κι άρχοντα της πόλης περιλαμβάνουν τις μαθηματικές επιστήμες. Αρχικά είναι η Αριθμητική, το «εν τε και τα δυο και τα τρία γινώσκειν» (*Πολιτεία*, 522c), μάθημα που είναι χρήσιμο στο στρατηγό κατά τη διεξαγωγή του πολέμου, αλλά συγχρόνως και «ελκτικό όντι παντάπασι προς ουσίαν» (*Πολιτεία*, 523a), καθώς οδηγεί από το αισθητό, το εμπειρικό προς τη νόηση στη πορεία για την απόκτηση της γνώσης της αληθινής ουσίας των όντων, «του όντος θέαν».

Μετά την αριθμητική που οξύνει τη νόηση έρχεται σε σειρά το μάθημα της γεωμετρίας (*Πολιτεία*, 527c), η γνώση της οποίας είναι απαραίτητη επίσης για την κατανόηση της ουσίας «του γαρ αεί όντος η γεωμετρική γνώσις εστίν» (*Πολιτεία*, 527b). Ακολουθούν τα μαθήματα της στερεομετρίας που εξετάζει τον κόσμο των στερεών στην ακινησία, της αστρονομίας που ερμηνεύει την κίνηση των πλανητών (*Πολιτεία*, 527d- 530c) και της αρμονικής ή ακουστικής (*Πολιτεία*, 531c), που αναζητά αριθμούς μέσα στις συμφωνίες που ακούγονται χωρίς να εξετάζει ποιοι αριθμοί είναι αρμονικοί, ποιοι όχι και για ποιο λόγο. Η θεμελιώδης σημασία των επιστημών αυτών συνάγεται από την αρχαία μαρτυρία σύμφωνα με την οποία πάνω από την είσοδο της Πλατωνικής Ακαδημίας υπήρχε η ενδεικτική επιγραφή «Μηδείς αγεωμέτρητος εισίτω μοι την θύραν».

Υπεράνω όμως όλων των μαθημάτων ο Πλάτων τοποθετεί τη Διαλεκτική (*Πολιτεία*, 531c), που θεωρεί ως την υψηλότερη βαθμίδα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Επηρεασμένος από τη Σωκρατική μαιευτική, με την οποία ο Σωκράτης στόχευε να εκμαιεύσει την αλήθεια από το συνομιλητή του μέσα από ερωτήσεις, θεώρησε πως η συζήτηση με τους μαθητές του και ο διάλογος σε μορφή ερωτήσεων – απαντήσεων αποτελεί την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και

την εφάρμοσε στη διδασκαλία του στην Ακαδημία και στα γραπτά του έργα (έχουν τη μορφή διαλόγου). Αυτή η μέθοδος με τη μορφή των ερωτήσεων και αποκρίσεων, στηριγμένη στον ορθό λόγο, φτάνει στην κορυφή του Νοητού, ανυψώνοντας τον άνθρωπο μέχρι τις απόλυτες ουσίες. Με τη Διαλεκτική και την Ενόραση η ψυχή ανάγεται από «τον βαρβαρικών βόρβορον» της άγνοιας και της αμάθειας μέχρι την υπέρτατη αρχή, τη θέα του αγαθού (*Πολιτεία*, 533d).

2.3 Η εκπαίδευση των Φιλοσόφων-Βασιλέων

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα, όσοι από τους φύλακες, ξεχωρίσουν για την φιλοσοφική τους παιδεία αλλά και για τις στρατιωτικές τους ικανότητες μετά από δοκιμασίες στα πεδία των μαχών (*Πολιτεία*, 414b), θα αποτελέσουν την επίλεκτη ομάδα των μελλοντικών φιλοσόφων και θα υποβληθούν σε μια ανώτερη πνευματική και ηθική αγωγή, καθώς οφείλουν να γνωρίσουν την ουσία των πραγμάτων. Θα ασχοληθούν με τη μελέτη των μαθηματικών επιστημών για 10 χρόνια, δηλαδή από το εικοστό έτος της ηλικίας τους έως το τριακοστό, για τη διασφάλιση της επικυρωμένης γνώσης των αιώνιων και αμετάβλητων αληθειών, καθώς η μαθηματική παιδεία αποτελεί την τρίτη βαθμίδα της γνώσης (Παύλου, 2011. Σακελλαράκη – Καπράνος, 2016). Μετά το 30^ο έτος της ηλικίας τους προχωρούν αυστηρά στη σπουδή της Διαλεκτικής για 5 ακόμα χρόνια. Η παιδεία αυτή είναι κοινή για άνδρες και γυναίκες. Μέχρι εδώ, οι φύλακες ονομάζονται φύλακες-επίκουροι. Κατόπιν, για μία χρονική περίοδο 15 ετών, δοκιμάζονται στους πειρασμούς της ζωής και συγχρόνως ασχολούνται με τη σπουδή των ανώτερων μαθηματικών και της φιλοσοφίας (*Πολιτεία*, 537 bd μετ. Ι. Γρυπάρης), μαθήματα που διαπλάθουν τον άνθρωπο ηθικά προς την «σοφίαν». Έτσι, στην ηλικία των 50 ετών, οι άριστοι μόνο απ’ αυτούς, θα φτάσουν στην υψηλότερη βαθμίδα της ιεραρχίας, θα ασχοληθούν με την άσκηση των κυβερνητικών αξιωμάτων και θα αφιερωθούν στη φιλοσοφία (Παναγιωτίδης, 1935). Κατά τον Πλάτωνα στην «Πολιτεία» «φιλόσοφον μεν άρα.. πλήθος αδύνατον είναι» (*Πολιτεία*, 494a). Τότε ονομάζονται πια φύλακες-παντελείς, δηλαδή φύλακες-άρχοντες ή βασιλείς.

Οι φιλόσοφοι άρχοντες στην πλατωνική πολιτεία, έχοντας ασκηθεί στον καθαρό λόγο κι ένεκα της φυσικής τους προδιάθεσης (αφού στην ψυχή τους κυβερνάει το λογικό) είναι οι «της αλήθειας φιλοθεάμονες», δηλαδή εκείνοι που μπορούν να ατενίσουν «το αγαθόν» και να υπηρετήσουν το υψηλότερο ιδανικό της δικαιοσύνης. Μόνο με τη δικαιοσύνη, που είναι η πιο μεγάλη κοινωνική αρετή και το ηθικό επιστέγασμα των υπολοίπων αρετών - της σοφίας, της ανδρείας, και της σωφροσύνης θα μπορέσουν να διοικήσουν με ορθό τρόπο. Η δικαιοσύνη όμως, όπως προκύπτει, αποκτάται μόνο μ’ ένα γενικό σύστημα φιλοσοφικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή της μας δίνει έναν οργανισμό που είναι το τέλειο κράτος, «η άριστη πολιτεία». Η απαίτηση αυτή του Πλάτωνα για μια γνήσια φιλοσοφική εκπαίδευση προς επίτευξη του στόχου της ιδανικής αυτής πολιτείας ενυπάρχει στη γνωστή του ρήση «ή οι φιλόσοφοι να βασιλεύουν στις πόλεις ή οι βασιλείς γνήσια να φιλοσοφούν».

2.4 Ο ρόλος της παιδείας στην πολιτειακή οργάνωση

Όπως στο εσωτερικό της ψυχής, έτσι και στα επαγγέλματα στο κράτος, οι τρεις (3) τάξεις πρέπει να είναι ακριβώς χωρισμένες. Η σωτηρία της ψυχής απαιτεί να μην επεμβαίνει η μία στα δικαιώματα της άλλης, να μην υπάρχει σφετερισμός, αλλά να συνεργάζονται όλες για να επιτύχουν το πλατωνικό ιδεώδες - την τέλεια αρμονία. Αυτή άλλωστε είναι και η ουσία της δικαιοσύνης, η αρμονική συνύπαρξη και των τριών αυτών στοιχείων: η ισορροπία, δηλαδή, στις κοινωνικές τάξεις και στην περίπτωση της ατομικής δικαιοσύνης η ισορροπία μεταξύ της τριμερούς διαίρεσης της ψυχής του ανθρώπου. Όταν αυτή η ισορροπία διαταραχθεί, προκύπτει η αδικία που βλάπτει τόσο τον βίο του ατόμου, όσο και το βίο της πόλης. Άριστη πολιτεία είναι εκείνη στην οποία κυριαρχεί η δικαιοσύνη.

Ο Πλάτων, λοιπόν, θέτει ως στόχους της Παιδείας τον μετασχηματισμό των ηθικών αντιλήψεων και των πολιτικών θεσμών μέσα από την ισορροπία των μερών σε μια δίκαιη πολιτεία. Η πόλη-κράτος οφείλει να παρέχει όλα τα εφόδια και τα ερεθίσματα για την καλλιέργεια μιας «τέλειας και αγαθής» προσωπικότητας, με τη συμβολή της παιδείας, για την ένταξη των ανθρώπων σε τάξεις και την εκτέλεση των καθηκόντων τους σε κάθε τάξη. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία υπεύθυνων και συνειδητοποιημένων πολιτών, που μέσα από την κατάλληλη και ουσιαστική εκπαίδευση θα αναδείξουν και θα ενισχύουν τις φυσικές τους ικανότητες για να τις θέσουν στη συνέχεια στην υπηρεσία του γενικότερου συμφέροντος (Κουντούρη, 2016).

Από τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι ο Πλάτων αναφέρεται σε μία αριστοκρατική κοινωνία, αφού στο ρόλο των κυβερνώντων προτιμά να τοποθετήσει μία μικρή «ελίτ» φυλάκων, που μέσω της φιλοσοφικής παιδείας κατέκτησαν το υψηλότερο επίπεδο της νόησης. Η στάση αυτή του Πλάτωνα βρίσκει πολλούς επικριτές, οι οποίοι κατηγορούν τον ιδεαλιστή φιλόσοφο ότι εισηγείται ένα αριστοκρατικό πολίτευμα (Μέρκατας, 2017), Ο Carl Popper, φιλόσοφος του 20ου αι., μάλιστα κατέκρινε την ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα ως ένα ολοκληρωτικό μόρφωμα (Κουντούρη, 2016, Παύλου Π., 2011). Πάντως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ακόμα και αν ο Πλάτων προτείνει ένα αριστοκρατικού τύπου πολίτευμα, δεν πρόκειται για τη συνηθισμένη για την εποχή αριστοκρατία που ενδιαφέρεται για το ίδιο συμφέρον, αλλά για μία αριστοκρατία του πνεύματος και καμία σχέση το πολίτευμα αυτό δεν έχει με εκείνο που οι σύγχρονοί του και οι σημερινοί μελετητές εννοούν με τον όρο αυτό. Είναι πολύ σημαντικό για την εποχή του Πλάτωνα ότι η διάκριση των τάξεων στην κοινωνία της πόλης δεν γίνεται με βάση την καταγωγή ή την οικονομική κατάσταση των ατόμων, αλλά με βάση το αποτέλεσμα της επίδοσης στην εκπαίδευση που είναι κοινή, δωρεάν και παρέχεται από την πολιτεία σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως, σε συνδυασμό με τις φυσικές ικανότητες του καθενός. Ο φιλόσοφος, λοιπόν, δεν τοποθετεί στην κορυφή της εξουσίας τους πιο πλούσιους ή τους πιο ισχυρούς αλλά τους σοφότερους της πόλης, που έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις για τη διασφάλιση του κοινού γενικού συμφέροντος και την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Πρόκειται για ένα ιδιότυπο μοντέλο ουσιαστικού δημοκρατικού πολιτεύματος, όπου οι λίγοι-άριστοι, αναλαμβάνουν την

υποχρέωση να φροντίζουν και να «υπηρετούν» τους πολλούς μέσω της διοίκησης της πόλης, θυσιάζοντας το ατομικό συμφέρον (λόγω κατάργησης της ατομικής περιουσίας που κατά τον Πλάτωνα είναι αιτία διαφθοράς σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο). Αντίθετα, κάποιοι μελετητές τον θεωρούν ως πηγή έμπνευσης του Carl Marx και πρόδρομο του κομμουνισμού (Κουντούρη, 2016).

Διαπιστώνουμε ότι μέσα από την αντίθεση του Πλατωνικού δυϊσμού που βρίσκει λύση στην υποταγή του κατώτερου στο ανώτερο, όπως του σώματος στην ψυχή, του αισθητού κόσμου στον κόσμο των νοητών, της αμάθειας στη γνώση, των αμαθών στους «επαίοντες», των «χάλκινων» ανθρώπων σ' αυτούς «από χρυσάφι», επιτυγχάνεται η αρμονία αυτή που εξασφαλίζει την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατ' επέκταση της κοινωνικής ευημερίας στην πόλη - κράτος.

3.Το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον Πλάτωνα, όπως παρουσιάζεται στους «Νόμους»

3.1. Τα στάδια της Εκπαίδευσης κατά τον Πλάτωνα

Σημαντικότερη θεωρείται η συμβολή του Πλάτωνα στην Παιδαγωγική επιστήμη, καθώς στο έβδομο βιβλίο (Βιβλίο Ζ') των «Νόμων» του εξέφρασε τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις και τις διδακτικές του θεωρίες εξετάζοντας την αγωγή από τη γέννηση του ανθρώπου ως την ενηλικίωσή του. Οι αντιλήψεις του για την παιδεία είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν στο ακόλουθο σχήμα (Μαρκαντώνης, 1981):

4) Η αγωγή από 1-3 ετών (Νόμοι, 788a - 793a)

Μόλις τα παιδιά γεννηθούν είναι αναγκαίο για την σωστή ανάπτυξή τους, να τα φροντίζουν οι παιδαγωγοί, δηλαδή οι τροφοί (δούλες που έχουν το καθήκον της επίβλεψής τους). Θα ήταν καλύτερο κάθε παιδί να έχει πάνω από μία τροφό. Οι τροφοί θα πρέπει να μεγαλώνουν τα παιδιά σωστά, να τα βάζουν να περπατούν και όταν είναι ικανά να πηγαίνουν μόνα τους στους γονείς τους. Εάν οι τροφοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν σωστά στο έργο τους για την παιδεία των μικρών παιδιών, ο Πλάτων τόνιζε πως θα πρέπει να υποστούν κυρώσεις και ποινές από το νόμο, καθώς αυτό είναι πολύ σημαντικό. Σε αυτό το ηλικιακό στάδιο σημασία για την ανάπτυξη του βρέφους έχει η αγωγή του σώματος, οι αυθόρμητες κινήσεις των μελών του σώματός του. Επίσης, πρέπει να τηρείται το μέτρο στην αγωγή του συναισθηματικού βίου, δηλαδή το παιδί πρέπει να συνηθίζει στη μέση διάθεση, «να μην επιδιώκει τις ηδονές ούτε πάλι ν' αποφεύγει τις λύπες». (Νόμοι, 792 cd, μετάφ. Βασίλη Μοσκόβη). Να μην εθίζεται στην τρυφηλότητα και στη μαλθακότητα, ούτε στην υπερβολική σκληραγώγηση.

5) Η αγωγή από 3-6 ετών (Νόμοι, 793e - 794c)

Τα παιδιά και των δύο φύλων αυτής της ηλικίας συνεκπαιδεύονται στα ιερά της πόλης, όπου ακούν κατάλληλους μύθους και παίζουν αυθόρμητα παιγνίδια. Στο εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, ενώ παράλληλα μυούνται στις ηθικές

και κοινωνικές αξίες. Σαν παιδιά ελευθέρων πολιτών πρέπει να διαπαιδαγωγούνται ελεύθερα. Σε τυχούσες παρεκτροπές τους οι ποινές από τις τροφούς θα πρέπει να είναι λογικές, ούτε σκληρές ούτε ατιμωτικές, για να κρατούν τις εκδηλώσεις των παιδιών στα όρια του μέτρου. Τις τροφούς θα εποπτεύουν για τη σωστή εκτέλεση του έργου τους ελεύθερες γυναίκες, «οι νομοφύλακες», που θα ασκούν γενική εποπτεία των παιδιών της κάθε φυλής (Νόμοι, 794b). Και στο στάδιο αυτό της ηλικίας, σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια των παιδιών παίζει η γυμναστική, καθώς και η μουσική παιδεία.

6) Η αγωγή από 6-10 ετών (Νόμοι, 794d - 797b).

Σ' αυτή την ηλικία αρχίζει η συστηματική εκπαίδευση που είναι χωριστή για τα αγόρια και τα κορίτσια, τα μαθήματα είναι όμως σε μεγάλο βαθμό τα ίδια και για τα δύο φύλα. Αυτά είναι μαθήματα γυμναστικής που αποσκοπούν στη σύμμετρη άσκηση και των δύο χεριών καθώς και παιγνίδια πολεμικού χαρακτήρα (ιππασία, τοξευτική, ακοντισμός, σφενδόνηση), αφού ο σκοπός της σωματικής αγωγής κατά τον Πλάτωνα ήταν πρωταρχικά η παρασκευή για πόλεμο. Προσθέτει επίσης το χορό, επιμένοντας στη σύνδεσή του με τη διδασκαλία του χορικού άσματος. Υπογραμμίζει μάλιστα τη σημασία του για την ηθικοπλαστική μόρφωση των νέων, καθώς ο χορός θα πειθαρχήσει και θα υπάγει σε αρμονία την αυθόρμητη ανάγκη του νέου να κινείται και να δρα.

7) Η αγωγή από 10-13 ετών (Νόμοι, 809e- 811a)

Στην ηλικία αυτή αρχίζει η εγκύκλια παιδεία. Τα παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή καθώς και στοιχεία αριθμητικής, στερεομετρίας κι αστρονομίας. Γίνεται επίσης διδασκαλία κατ' επιλογή ποιημάτων και αποσπασμάτων από πεζά κείμενα, κατάλληλων παιδαγωγικά, από τον «γραμματιστήν». Ο Πλάτων πίστευε πως μέσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα των τριών χρόνων οι νέοι πρέπει να γνωρίσουν και να κατανοήσουν άριστα και γρήγορα τα μαθήματα που διδάσκονται, διαφορετικά θα πρέπει να εγκαταλείψουν την παιδεία και να ασχοληθούν με βιοποριστικές και χειρωνακτικές εργασίες.

8) Η αγωγή από 13-16 ετών (Νόμοι, 812e-813c)

Από την ηλικία των 13 ετών, οι επίλεκτοι μαθητές, διαπαιδαγωγούνται κυρίως στη μουσική. Διδάσκονται λύρα και κιθάρα από τον «κιθαριστήν». Εκτός από την όρχηση, η αγωγή τους περιλαμβάνει και γυμναστικές ασκήσεις, όπως τοξοβολία, ρίψεις όπλων, στρατοπεδεύσεις, το αγώνισμα του ίππου και άλλα αγωνίσματα, «τα περί τον πόλεμον άπαντα τοις σώμασι διαπονήματα», εξίσου υποχρεωτικά και για τις νέες. Επιπλέον, η εκμάθηση του χορού, προσδίδει και στους νέους και τις νέες σωματική εξάσκηση

6) Η αγωγή από 16-18 ετών (Νόμοι, 817e)

Οι νέοι της ηλικίας αυτής λαμβάνουν μόρφωση υψηλότερου επιπέδου, αφού εισάγονται στις επιστήμες, δηλαδή στην αριθμητική, γεωμετρία και αστρονομία, καθώς επίσης λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις για τον πόλεμο, την οικιακή οικονομία και την κρατική διοίκηση. Ασχολούνται ακόμα και με το κυνήγι σαν πολεμική προάσκηση.

7) Η αγωγή από 18-20 ετών (Νόμοι, 832a)

Περιλαμβάνει στρατιωτική εκπαίδευση που συνίσταται από πολεμικές ασκήσεις, «παιδείαν τε άμα και παιδιάν πολεμικήν», καθώς συνεχίζουν τη σπουδή της Αριθμητικής, Γεωμετρίας και Αστρονομίας σε ανώτατο επίπεδο. Όσοι δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό έως τώρα, είναι ανάγκη να ακολουθήσουν το επάγγελμα που ταιριάζει με την κλίση τους.

3.2 Οι παιδαγωγικές αρχές του Πλάτωνα στους «Νόμους»

Αυτό είναι σε γενικές γραμμές το αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα, όσον αφορά την πρακτική και θεωρητική μόρφωση. Θεωρεί ο Πλάτων ότι η αγωγή του παιδιού πρέπει να αρχίζει από τη γέννησή του, καθώς η νηπιακή ηλικία είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Σ’ αυτή την τρυφερή ηλικία τίθενται τα θεμέλια της διαμόρφωσης του χαρακτήρα του, όπως υποστηρίζουν και οι νεώτεροι παιδαγωγοί. Επίσης, ο Πλάτων θεωρεί ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι υποχρεωτική τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια (Νόμοι, 804d) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και με τα ίδια εκπαιδευτικά μέσα. «Τα αυτά δε δη και περί θηλειών ο μεν εμός νόμος αν είποι πάντα όσαπερ και περί των αρρένων, ίσα και τας θηλείας ασκείν δειν». (Νόμοι, 804de). Η πεποίθηση του Πλάτωνα για υποχρεωτική εκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή στην εποχή μας, σε συνδυασμό με το δημόσιο χαρακτήρα της, όπως εκείνος καθιέρωσε. Είπε, δηλαδή, ότι η εκπαίδευση των παιδιών δεν θα πρέπει να ασκείται από τους γονείς, αλλά να γίνεται υποχρεωτικά και συστηματικά από την πολιτεία. «Ως της πόλεως μάλλον η των γεννητόρων όντας παιδευτέον εξ’ ανάγκης » (Νόμοι, 804d).

Επισημαίνεται η παιδαγωγική αξία που δίνεται στο παιχνίδι από τον Πλάτωνα με την ένταξή του στο εκπαιδευτικό του σύστημα (Νόμοι, 797ab), καθώς, όπως και οι σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν, αυτό γίνεται μία ευχάριστη εμπειρία η οποία βοηθάει το παιδί να καλλιεργεί διάφορες ψυχοσωματικές δεξιότητες, να αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, να υπακούει σε συγκεκριμένους και καθορισμένους κανόνες (ομαδικά παιχνίδια) και να λειτουργεί με τάξη, προετοιμάζοντάς το για τη μετέπειτα ζωή του ως υπεύθυνος πολίτης. Δίνεται έμφαση από τον Πλάτωνα στην έννοια του μέτρου, της αρμονίας και της ισορροπίας για την καλλιέργεια του ήθους του ατόμου. Με τη σωστή εκπαίδευση καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση κάθε εμποδίου και η μετεξέλιξη του ανθρώπου σε ένα ανώτερο, ηθικό και εκπαιδευμένο ον (Νόμοι, 672c). Η παιδεία πρέπει να διαμορφώνει ελεύθερους ανθρώπους και συγχρόνως κριτικούς πολίτες. (Σακελλαράκη – Καπράνος, 2015).

Παρατηρούμε ότι η αγωγή που ο Πλάτων εισηγείται στους «Νόμους» είναι για τα παιδιά όλων των πολιτών (πλην δούλων) κι όχι για τα παιδιά των δύο ανώτερων κοινωνικών τάξεων, όπως ορίζει στην «Πολιτεία» του, όπου μπορούμε να πούμε ότι η αγωγή είναι αυστηρά επαγγελματικού χαρακτήρα και διαφοροποιείται με κάποια έννοια ταξική (Σακκάς, 1985). Ο Πλάτων δίνει ουσιαστική αξία στη σε βάθος γνώση και όχι στην επιφανειακή και ρηχή γνώση (Νόμοι, 819a, 811b). Μεγάλη σημασία δίνει στην αξία του διαλόγου, της συζήτησης και στη χρήση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, ωστόσο και ο ίδιος δίδασκε στην Ακαδημία του

και με τη διάλεξη (Field, 1972, σ. 55 στο: Γεραρής, 2014). Διατυπώνει τις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής: της αυτενέργειας, της εποπτείας και της συναισθηματικής συμμετοχής στο διδασκόμενο αντικείμενο (Νόμοι 643b-d στο: Γεραρής, 2014:5).

4. Αξία και σκοποί της Πλατωνικής παιδείας - Συμπεράσματα

Είναι γνωστό, πως η Πυθαγορική θεωρία των αριθμών και οι δοξασίες των Πυθαγορείων για τη ψυχή, η ελεατική θεωρία του Παρμενίδη περί του σταθερού και αναλλοίωτου Είναι, η θεωρία του Νου του Αναξαγόρα, η θεωρία της γενικής ροής του Ηρακλείτου (που μετέπειτα έγινε η βάση της θεωρίας του Πλάτωνα για την αντίληψη του αισθητού κόσμου) και ιδιαίτερα η Σωκρατική εννοιολογία επηρέασαν το έργο του Πλάτωνα κι αποτέλεσαν συστατικά στοιχεία της φιλοσοφίας του.

Ο ίδιος ο Πλάτων με τη σειρά του άσκησε ύψιστη επιρροή στον μετέπειτα φιλοσοφικό στοχασμό - στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και γενικότερα στη δυτική φιλοσοφική παράδοση μέχρι και σήμερα. Τα διάφορα φιλοσοφικά συστήματα είτε επιδίδονται στην ανατροπή των ιδεών του, είτε οικοδομούνται πάνω σ' αυτές εκσυγχρονίζοντάς τις. Αναμφισβήτητα οι Πλατωνικές ιδέες συγκροτούν αναφορές για ολόκληρο τον ιστορικό-επιστημονικό μετά-πλατωνικό ορίζοντα. Στη διδασκαλία του συνυπάρχουν, αριστοτεχνικά ενωμένα, τα πριν από αυτόν φιλοσοφήματα που μέσα από την πλατωνική διάνοια πληρούν όλες τις ανάγκες του ανθρώπου μέσα σ' ένα σύστημα. Είναι εκείνο το σύστημα μέσα απ' το οποίο η ελληνική φιλοσοφία προσέδωσε τις στερεές βάσεις, πάνω στις οποίες το ανθρώπινο πνεύμα στήριξε μέσα στο διάβα των αιώνων τις εκάστοτε ανησυχίες του. Γι' αυτό κι η Πλατωνική φιλοσοφία γενικά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απλά ένα κεφάλαιο της ιστορίας της φιλοσοφίας. Έχει δεσπόζουσα θέση μέσα σ' αυτή, καθώς τα μηνύματα που μεταφέρει και ο τρόπος που ο δημιουργός της φιλοσόφησε χαλαρώνει τη πρόσδεσή της με το χρόνο.

Σ' αυτήν ενυπάρχει ένας άκρατος ιδεαλισμός που συνίσταται στην αμετάθετη πίστη του στη δύναμη των ιδεών, στην αρετή και στην έμφυτη καλοσύνη του ανθρώπου. Ο Πλάτων στο έργο του ατένισε τον άνθρωπο ως πράττον υποκείμενο κι αναζήτησε τρόπους διαγωγής του και σύνταξης της πολιτείας του τέτοιους που να συνάδουν με την ποιότητα των γνωριστικών του σημείων και τη μοναδικότητα της θέσης που, ένεκα αυτών, κατέχει στη φυσική κλίμακα (Χρόνης, 2002). «Ενώ το ζήτημα της παιδείας είχε απασχολήσει και προγενέστερους στοχαστές, ο Πλάτων είναι ο πρώτος που αναγνωρίζει ειδικές περιστάσεις που συντελούν στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς και στις απαιτήσεις στις οποίες αυτή οφείλει να ανταποκρίνεται, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπον μια «φιλοσοφία της αγωγής» (Στεφάνου, 2009:8). Η παιδεία ταυτίζεται με τη φιλοσοφία και τη γνώση που θεωρούνται η ύψιστη μορφή της μόρφωσης και της αγωγής, η οποία είναι στην ουσία πολιτική αγωγή, καθώς η πολιτεία είναι υπεύθυνη για την αγωγή των νέων, με προτεραιότητα την επίτευξη της κοινωνικής ευδαιμονίας, που σηματοδοτεί την ευημερία του συνόλου και όχι στην ατομική. Ο Πλάτων διατύπωσε μια σαφή θεωρία για την εκπαίδευση, που για πρώτη φορά γίνεται αντικείμενο

συστηματικής διερεύνησης, εισηγούμενος αρχές που τον καθιέρωσαν ως έναν από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς στην ιστορία της ανθρωπότητας. Δίνει στην παιδεία την πρώτη θέση μέσα στην πολιτεία του, θεωρώντας την κατ’ εξοχήν πολιτική πράξη της φιλοσοφίας, αλλά και συγχρόνως την κύρια τροφή της ψυχής. Η παιδεία είναι πιο απαραίτητο στοιχείο για τον άνθρωπο ακόμα κι από την τροφή. Η έλλειψή της οδηγεί τον άνθρωπο στο σωματικό θάνατο, η έλλειψη όμως της παιδείας οδηγεί αυτόν στην έσχατη απαιδευσία, κατάσταση που είναι χειρότερη κι από το σωματικό θάνατο (Νασιάκου, 2002). Ο Πλάτων, δίνοντας έμφαση στην αξία της παιδείας γράφει στους «Νόμους» του ότι «ο άνθρωπος είναι ήμερο ζώο, όμως αν πάρει την ορθή παιδεία κι έχει και καλές έμφυτες καταβολές διαμορφώνεται στο πιο θεϊκό και πιο ήμερο απ’ όλα τα ζώα. Αντίθετα, αν δεν εκπαιδευτεί σε βαθμό ικανοποιητικό ή δεν πάρει τη σωστή παιδεία, γίνεται το αγριότερο απ’ όλα τα ζώα που γεννάει και τρέφει η γη. Γι’ αυτό το λόγο, ο νομοθέτης δεν πρέπει ποτέ να επιτρέπει να παίρνει η αγωγή των παιδιών μια δεύτερη θέση στη ζωή της πολιτείας ή να γίνεται πάρεργο» (Νόμοι, 766a). Αντίθετα, πρέπει να φροντίζει ώστε η παιδεία να ασκεί τις αγαθές της επιδράσεις πάνω στον άνθρωπο και να τον εξυψώνει από το ζωικό - βιολογικό επίπεδο της αμάθειας και της βαναυσότητας που μπορεί ένας απαίδευτος να βιώνει.

Ο ανώτερος σκοπός της παιδείας, κατά τον Πλάτωνα, είναι η θέα του αγαθού και η απόκτηση της γνώσης της απόλυτης αλήθειας. Εμβαθύνοντας στον ουσιαστικό της χαρακτήρα, τόνισε τη διαμόρφωση της ανθρώπινης ψυχής στη βάση της ενόρασης των ιδεών, που είναι και ο στόχος της όλης παιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την εκπαίδευση επιχειρείται η καλλιέργεια της ψυχής, η διαμόρφωση του ήθους (η ενίσχυση των αρετών που αποτελούν τη δικαιοσύνη: της σοφίας, της ανδρείας και της σωφροσύνης) και η ισόρροπη πνευματική και σωματική ανάπτυξη, δηλαδή η ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Κανένας συγγραφέας δεν έχει κάνει πιο εξιδανικευτικούς ισχυρισμούς για την έννοια του καλού απ’ όσο ο Πλάτων, για την ιδέα του αγαθού που είναι η «αιτία» της αλήθειας και της γνώσης (Πολιτεία, 505-506). Το όλο σύστημα της παιδείας του έχει σαν πρωταρχικό σκοπό να ασκείται ο άνθρωπος απ’ την παιδική του ακόμα ηλικία στην αρετή, για να γίνει τέλειος πολίτης, που θα γνωρίζει να κυβερνά και να υπακούει στους νόμους σύμφωνα με το πνεύμα της δικαιοσύνης. «Την δε προς αρετήν εκ παίδων παιδείαν, ποιούσαν επιθυμητήν τε και εραστήν του πολίτην γενέσθαι τέλεον, άρχειν τε και άρχεσθαι επιστάμενον μετά δίκης» (Νόμοι, 643e). Ο Πλάτων, όταν κάνει αναφορά στον τέλειο άνθρωπο, δεν τον εννοεί ως τύπο γενικά, αλλά ως πολίτη και ως μέλος χρήσιμο της κοινωνίας, που έχει συνείδηση των αλληλεξαρτήσεων του μ’ αυτή και ενσυναίσθηση των δικαιωμάτων του και υποχρεώσεών του. (Παναγωτίδου, 1935:559). Η εκπαίδευση αναδεικνύεται το κύριο μέσο για την καλλιέργεια της αρετής και προβάλλεται ως βάση της επίτευξης της «ιδανικής» πολιτειακής οργάνωσης, που θα εξασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη, και ως εκ τούτων έχει ύψιστη σημασία στο φιλοσοφικό στοχασμό του Πλάτωνα. Το πλατωνικό ιδεώδες στηρίζεται και εξαρτάται από την ισότιμη παιδαγωγική και πνευματική κατάρτιση των ατόμων αλλά και την ηθική διάπλασή τους, που διαμορφώνεται από το ιδεώδες της ανδρείας, της τιμής, του σεβασμού και αφοσίωσης στην πατρίδα, και την υπακοή στους νόμους. Τότε η Πολιτεία γίνεται αρωγός και διασφαλίζει την κοινωνική

ευδαιμονία και οι άνθρωποι δεν γίνονται θύματα κακοδαιμονίας λόγω της αμάθειάς τους (Τσώνη, 2012).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η παιδεία, κατά τον Πλάτωνα, αποσκοπεί στην αρμονική ανάπτυξη των φυσικών και πνευματικών δυνάμεων και ικανοτήτων του ατόμου, καθώς επίσης στην καλλιέργεια των συναισθημάτων του και των δεσμών του προς το κοινωνικό σύνολο και την πολιτεία όπου ανήκει (Τσώνη, 2012). Αυτόν το στόχο κατορθώνει το άτομο να επιτύχει, εάν πειθαρχήσει στις επιταγές της νόησης, στις ηθικές αρχές που επιβάλλονται από τον ορθό λόγο (ορθολογισμό), στις υποδείξεις των δασκάλων, στους νόμους και στις αποφάσεις των αρχόντων της πολιτείας (Πολιτεία, 564a. Γεραρής 2014:6). Η παιδεία αμβλύνει τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και τους οδηγεί στη συναίσθηση της δικαιοσύνης, ώστε να εφαρμόζεται συνειδητά στο βίο και να αποβαίνει πηγή ευδαιμονίας για τα άτομα και τις κοινωνίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γεραρής, Η., (2014), *Παιδαγωγικές θέσεις του Πλάτωνα: Παρουσίαση και κριτική αποτίμηση*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014.
- Γεωργούλης, Κ., Δ. (1980), *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας*, τόμ. Α', Αθήνα: εκδόσεις Παπαδήμα.
- Δεσποτόπουλος, Κ.Ι. (1997), *Η Φιλοσοφία του Πλάτωνα*, Αθήνα: Κ.Ε.Ε.Φ.
- Κακατόλη, Θ., (2020), *Η παιδεία στον Πλάτωνα όπως παρουσιάζεται στην Πολιτεία και τους Νόμους*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Τμήμα Φιλοσοφία και Παιδαγωγικής.
- Κουντούρη, Γ., (2016), *Εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές επισημάνσεις στην Πολιτεία του Πλάτωνα*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Διεπιστημονικά & Διατμηματικό πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ηθική Φιλοσοφία», Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαρκαντώνης, Ι., Σ., (1981), *Παραδόσεις Ιστορίας της Παιδείας*, Αθήνα: εκδ. Α. Μαυρομμάτη.
- Μέρκατας, Γ., «Η Διάθρωση της Πολιτείας του Πλάτωνα», Ανακτήθηκε από το Newsroom schooltime.gr στις 10 Νοεμβρίου 2017. Διαθέσιμο στο: <https://www.schooltime.gr/2017/11/10/i-diarthrosi-tis-politeias-tou-platona/>
- Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (1964), *Η εξάίρετος φύσις - Οι άριστοι από τους νέους - και ο Πλάτων*, Αθήνα.
- Νασιάκου, Κ., (2002). «Η παιδεία στον Πλάτωνα», στο: Αραμπατζής Γ., (επιμ.), Πλάτων: Αφιέρωμα στον Δ. Ανδριόπουλο, τ. Α', εκδ. Παπαδήμας, Αθήνα, σσ. 317-343.

- Πλάτωνος: Νόμοι (1988), (Δίτομο: τόμος α-ζ & τόμος η-ιβ), απόδοση Βασίλη Μοσκόβη, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη σειρά: Κλασσική Βιβλιοθήκη/ Αρχαίοι Έλληνες Συγγραφείς
- Πλάτων, *Πολιτεία* (χ.χ.). Τόμος Α, Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Ιωαν. Γρυπάρη, Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος
- Πλάτων, *Πολιτεία* (χ.χ.). Τόμος Β, Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Ιωαν. Γρυπάρη μετάφραση Ιωαν. Γρυπάρη, Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Παναγιωτίδης, Γ., (1935), *Πλάτων*. Αθήνα: Εκδ. Δημητράκου Α. Ε.
- Παύλου, Π., (2011). *Όψεις της πολιτικής σκέψης του Πλάτωνα στον Τίμαιο και στους Νόμους*, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Σακελλαράκη, Κ., & Καπράνος Σ., (2015). *Η εκπαιδευτική πολιτική του Πλάτωνα στα έργα «Πολιτεία» και «Νόμοι»*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, 1192-1196.
- Σακκάς, Α., (1964), *Πλάτωνα, Μία κριτική ανάλυση της κοινωνικής πολιτικής θεωρίας του*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Στεφάνου, Ν., (2009), *Πλατωνικές Παιδαγωγικές Απόψεις*. [Διπλωματική Εργασία]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Τζαβέλλα, Κ., Γ., (2015), *Οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις του Πλάτωνα*, Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.
- Τσώνη, Α., (2012), «Η έννοια της Παιδείας στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη ως προς τη συγκρότηση ανεπτυγμένης κοινωνίας ή Πώς η πολιτεία θα συμβάλλει σε μια «ακριβεστέραν παιδείαν» των νέων με στόχο τη γνώση της αρετής και την έμπρακτη εφαρμογή της». Ανακτήθηκε την Παρασκευή, 7 Δεκεμβρίου 2012. Διαθέσιμο στο: https://thesecretrealtruth.blogspot.com/2012/12/blog-post_30.html
- Χρόνης, Ν., (2002), «Άνθρωπος και Φύση», Πλάτων, τόμ. Β΄, επιμ. Γ. Αραμπατζής, Αθήνα: εκδ. Παπαδήμας, σσ. 691-710.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και ο ρόλος τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η περίπτωση εκπαιδευτικών ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας³

Teachers' views on school performance and their role in the teaching approach and in their relationships with students. The case of mountainous and secondary schools in the Prefecture of Ilia

Ευγενία Λάβου, Φιλολόγος, Med, Διευθύντρια Γενικού Λυκείου Λάλα, e-mail jennydavou@gmail.com

Νατάσσα Ραϊκού, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών & Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ, e-mail araikou@upatras.gr

Eugenia Davou, Greek letters teacher, Med, Lala High School, Principal, e-mail jennydavoy@gmail.com

Natassa Raikou, Teaching Staff, University of Patras & Adjunct Professor, Hellenic Open University, e-mail araikou@upatras.gr

Abstract :School performance is both a multidimensional and complex context, since it employs different definitions. The results of many researches in international and domestic level conducted in a variety of educational backgrounds have proven that it is related to extracurricular and educational factors. In the present research is explored by means of a questionnaire to what point the educational staff, serving at schools in mountainous areas of the Prefecture of Ilia acknowledge that their perceptions about the factors that affect school performance influence the way they choose their teaching practices and shape their attitudes towards students. From the results of the research derives that teachers take up that school performance is influenced by socio-economic, cultural and geographical factors. Research teachers do not correlate performance with students' innate individual intelligence-wittiness which consider that it could be improved as long as teachers put accordingly some effort to it. Their belief is that the positive or negative opinion they nurture for the students' performance effect accordingly, in positive or negative way, their performance in school. They are convinced that the Curricula affect school performance, since they do not take into account the learning abilities of students and believe that school performance is not meritoriously monitored and valued by the education system. They express the hope that weak students could improve their performance given the teachers choose appropriate supportive practices.

Keywords: school performance, factors, personal teaching theory, mountainous, periphery schools, secondary education, Ilia

³ Μέρος του παρόντος άρθρου έχει δημοσιευθεί στο Davou, E. & Raikou, N. (2021). The role of teachers' views on school performance in their teaching approach and their relationships with students: The case of mountainous areas and periphery secondary school teachers in the prefecture of Ilia, Greece. *European Journal of Education Studies*, 8(9), 36-61. DOI: 10.46827/ejes.v8i9.3875

Περίληψη: Η σχολική επίδοση ως έννοια είναι πολυδιάστατη και σύνθετη, καθώς ενέχει αρκετούς προσδιορισμούς. Τα αποτελέσματα πολλών διεθνών και εγχώριων ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καταδεικνύουν ότι σχετίζεται με εξω-εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται με τη χρήση ερωτηματολογίου σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ορεινά και περιφερειακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, θεωρούν ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση επιδρούν στον τρόπο που επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζουν κοινωνικο-οικονομικοί, πολιτισμικοί και γεωγραφικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν συσχετίζουν την επίδοση με την έμφυτη ατομική νοημοσύνη-ευφυΐα των μαθητών και θεωρούν ότι αυτή είναι εφικτό να βελτιωθεί, εφόσον προσπαθήσουν ανάλογα οι εκπαιδευτικοί. Υποστηρίζουν ότι οι θετικές ή αρνητικές προσδοκίες που διατηρούν για την επίδοση των μαθητών, επηρεάζουν αντιστοίχως και τις σχολικές επιδόσεις τους θετικά ή αρνητικά. Έχουν την πεποίθηση ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και πιστεύουν ότι η σχολική επίδοση δεν ελέγχεται-αποτιμάται αξιοκρατικά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζουν την προσδοκία ότι οι αδύναμοι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους, εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν ανάλογες ενισχυτικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επίδοση, παράγοντες, προσωπική θεωρία διδασκαλίας, ορεινά, περιφερειακά σχολεία, δευτεροβάθμιας, Ηλείας.

Εισαγωγή

Ενδιαφέρουσες έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναζητούν και μελετούν μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με την επίδοση μαθητών και αναφέρονται εκτενώς σε εξω-εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που ευθύνονται για τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση. (Bernstein, 1961· Bourdieu & Passeron, 1996· Ηλιού, 1990,1997· Μυλωνάς, 1983, 1994, 2004· Φραγκουδάκη, 1985· Τζάνη, 2004).

Έχει εξακριβωθεί ερευνητικά ότι ένα πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και γεωγραφικών παραγόντων, καθώς και μια σειρά από εκπαιδευτικές διαδικασίες, που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, (σχολικά βιβλία, περιεχόμενο/ προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, τρόπος αξιολόγησης, ρόλος των εκπαιδευτικών και διαπροσωπική επικοινωνία τους με τους μαθητές), διαμορφώνουν ισχυρούς μηχανισμούς που δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες και οδηγούν πολλά παιδιά στην σχολική αποτυχία (Κασσωτάκης, 2013· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013· Κυρίδης, 1996, 2003· Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995· Φραγκουδάκη, 1985). Η σύνδεση της σχολικής επίδοσης, η οποία μεταφράζεται ως επιτυχής προσαρμογή των μαθητών στο

κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο, με κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, αλλά και με μια σειρά μαθησιακών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθιστά πολύπλοκη τη διερεύνηση των τρόπων που αυτή επιτυγχάνεται (Φραγκουδάκη, 1985).

Όλες οι έρευνες, παντού σε όλο τον κόσμο, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας κοινωνικο-οικονομική προέλευση και φτώχεια συντελεί σημαντικά στην σχολική αποτυχία, καθώς η ανισωτική κοινωνική δυναμική διαχέεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ομαδοποιώντας και κατηγοριοποιώντας επιλεκτικά τους μαθητές σε «άριστους, καλούς», «μέτριους» και «κακούς» (Μηλιός, 1993). Αποδεικνύεται ότι περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλή σχολική επίδοση, με κίνδυνο να μην ολοκληρώσουν ούτε καν την υποχρεωτική εκπαίδευση, έχουν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό, μη τακτικό εισόδημα, των οποίων οι γονείς δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά και τα παιδιά που κατοικούν σε ορεινές και δυσπρόσιτες περιοχές με χαμηλή ανάπτυξη, ή σε απομακρυσμένα μέρη και αγροτικές περιοχές (Devine, 2004· Desforges & Abouchaar, 2003· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Ακολούθως η γεωγραφικά άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλληλοεπιδρά με την κοινωνικο-οικονομικό-πολιτιστική καταγωγή των μαθητών και επηρεάζει αποφασιστικά τη σχολική τους επίδοση (Μυλωνάς, 1983, 2004).

Κατά τη δεκαετία του '90, παράλληλα με την αναζήτηση των εξω-εκπαιδευτικών παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση (μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση), πολλοί μελετητές των Επιστημών Αγωγής προσπαθούν να εξακριβώσουν σε ποιο βαθμό η «προσωπική θεωρία», ή αλλιώς η «λανθάνουσα θεωρία» των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, επηρεάζει την επίδοσή των μαθητών τους και με ποιο τρόπο αυτή καθορίζει παράλληλα τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που αυτοί ακολουθούν (μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση) (Anterson & Bird, 1995· Ματσαγγούρας, 2006). Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών περιέχει τόσο γενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, απόψεις, αξίες και στάσεις σχετικές με τους σκοπούς και τον ρόλο της εκπαίδευσης, τη φύση της γνώσης και τον τρόπο μάθησης, όσο και ειδικές σχετικές με τη διδασκαλία, τους μαθητές, την πειθαρχία, τις ευθύνες και πρακτικές των διδασκόντων, τη σχολική επίδοση, τα σχολικά βιβλία, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τις μεθόδους αξιολόγησης, τις σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Kagan, 1992· Pajares, 1992· Winer, 1994). Παράλληλα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές αποφάσεις που παίρνουν με βάση τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών (οι οποίες συχνά εσωτερικεύονται από αυτούς με ασυστηματοποίητο και ασυνειδητοποιημένο τρόπο), καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο που εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και ρυθμίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με αυτούς στη τάξη (Anterson & Bird, 1995· Ματσαγγούρας, 2006· Pajares, 1992).

Επειδή στην Ελλάδα, όπως παντού, η εκπαίδευση λειτουργεί ανισωτικά, καθώς διατηρεί και αναπαράγει ένα πλήθος κοινωνικο-οικονομικών πολιτιστικών και γεωγραφικών ανισοτήτων και το σύγχρονο «καθολικό σχολείο για όλους» με τις δικές του αξίες, συνθήκες, πρακτικές και

απαιτήσεις, ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες, ικανότητες, (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 374, 381), δημιουργείται το ερώτημα: αν και σε ποιο βαθμό οι προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση, τους οδηγούν στην επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στη διαμόρφωση συγκεκριμένης σχέσης με τους μαθητές (Fives & Buehl, 2008· Ματσαγγούρας, 2004· Pajares, 1992).

1. Επίδοση και κοινωνικο-οικονομικοί- εκπαιδευτικοί και γεωγραφικοί παράγοντες

Στο σχολείο η επίδοση αποτελεί βασική συνιστώσα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και συνδέεται με το θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα κάποιων ενεργειών και δραστηριοτήτων που συντελούνται από τον μαθητή, με τη βοήθεια των πληροφοριών που προσλαμβάνει κατά της διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2002). Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και το ελληνικό, η ποσοτική αποτύπωση της σχολικής επίδοσης εστιάζει στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, ελέγχει την επιτυχή επίτευξη των στόχων μάθησης που περιέχουν τα Προγράμματα Σπουδών και καθορίζει την προαγωγή σε επόμενη τάξη, ή την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (Κασσωτάκης, 2013· Κωνσταντίνου, 2002). Αντιθέτως δεν περιέχει μετρήσιμα δεδομένα που σχετίζονται με παράγοντες όπως: το οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονιών), το εκπαιδευτικό περιβάλλον (δομή και λειτουργία εκπαιδευτικού συστήματος, επίδραση πεποιθήσεων και επιλογών εκπαιδευτικών) και το γεωγραφικό περιβάλλον (αστικό ή μη), στα οποία αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται ο μαθητής (Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ο ερευνητικός προβληματισμός σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές χώρες για τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η παράλληλη αναζήτηση των γενεσιουργών αιτιών των σχολικών ανισοτήτων, πυροδοτήθηκε κυρίως μετά την περίφημη «Έκθεση» Coleman στις ΗΠΑ («Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», 1966), η οποία ενίσχυσε τη διαπίστωση ότι υπάρχει υψηλή στατιστική συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική καταγωγή. Σε οποιοδήποτε σχολείο κάθε χώρας, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευση τους, δηλαδή την κοινωνική και επαγγελματική κατηγορία της οικογενείας τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από τις οποίες προέρχονται (Φραγκουδάκη, 1985).

Την ίδια σχεδόν περίοδο που ο Coleman στην Αμερική διατυπώνει τη θεωρία του «κοινωνικού κεφαλαίου», ο Bourdieu στη Γαλλία, επεκτείνει την έννοια του κεφαλαίου στο μη οικονομικό, άυλο, πολιτισμικό κεφάλαιο, υποστηρίζοντας ότι στην κοινωνία δεν υφίσταται μόνο άνιση κατανομή οικονομικού κεφαλαίου, αλλά και πολιτιστικού και η

διαφοροποίηση αυτή κατά κανόνα λειτουργεί εν παραλλήλω επηρεάζοντας αντίστοιχα και τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς η «πολιτιστική» ανισότητα μετατρέπεται, στο σχολείο, σε σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Bourdieu, 1999· Fernández-Mellizo, & Martínez-García, 2017· Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995· Τζάνη, 2004). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966) το «πολιτιστικό κεφάλαιο» αναφέρεται στις πολιτισμικές και γλωσσικές γνώσεις, διαθέσεις και δεξιότητες (τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς) τις οποίες αποκτά το παιδί μεγαλώνοντας σε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον και οι οποίες το βοηθούν να προσλάβει και να αποκωδικοποιήσει τον πολιτισμό γενικά και τον πολιτισμό του σχολείου ειδικά (Booth & Dunn, 1996· Μυλωνάς, 1994, 2004· Πατερέκα, 1986). Η «πολιτιστική» ανισότητα στο σχολείο εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απόδειξη διανοητικής κατωτερότητας (φυλετισμός της νοημοσύνης) ή ως απόδειξη ανεπαρκούς προσπάθειας (Ασκούνη, 2007· Blackledge, & Hunt, 1995· Bourdieu, 1999· Μυλωνάς, 1994· Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999).

Παράλληλα ο Άγγλος κοινωνιολόγος B. Bernstein, αναζητώντας συστηματικά τους μηχανισμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο για τη μετάδοση της γνώσης, είναι ο πρώτος στη διεθνή βιβλιογραφία που με την κοινωνιο-γλωσσική θεωρία του συσχετίζει τη σχολική επίδοσή με την κοινωνική προέλευση του μαθητή και τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί. Διαπίστωσε ότι θεμελιώδες αίτιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, είναι η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα (standard-επεξεργασμένος κώδικας) που χρησιμοποιεί το σχολείο και στις γλωσσικές ποικιλίες (περιορισμένος κώδικας), που μιλούν τα διάφορα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1961, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 117). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), τη σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής τάξης δεν την προκαθορίζει η ίδια η γλωσσική διαφορά, αλλά κυρίως η αγνόηση της γλωσσικής διαφοράς από το σχολείο και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν ως ποιοτικά ατελέστερες τις μητρικές γλώσσες των μαθητών από τις αδικημένες γεωγραφικές περιοχές ή κοινωνικές τάξεις και ερμηνεύουν τη διαφορετική γλώσσα τους ως μαθησιακή ανικανότητα, ή έλλειψη ευφυΐας (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001· Κακριδή-Ferrari, 2005· Μαγαλιού, 2000).

Συγχρόνως οι ερευνητές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διαπιστώνουν ότι καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση φαίνεται να διαδραματίζει και η γεωγραφική προέλευση των μαθητών, καθώς εξακριβώνεται ερευνητικά ότι ανάλογα με τον γεωγραφικό χώρο του σχολείου (χωριό, πόλη, κέντρο, περιφέρεια) παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών (Ηλιού, 1990· Μυλωνάς, 2004· Σηπιτάνου, 1992). Η γεωγραφική θέση του σχολείου και η απόστασή του από τον τόπο κατοικίας των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που λειτουργεί αθόρυβα, αλλά καθοριστικά, και επηρεάζει αποφασιστικά τη σχολική επίδοση, καθώς οι περιοχές που θεωρούνται οικονομικά και πολιτιστικά στερημένες (ύπαιθρος, απομονωμένες νησιωτικές) δεν απολαμβάνουν εκ μέρους της πολιτείας την ίδια εκπαιδευτική μέριμνα με τις προνομιούχες γεωγραφικά περιοχές (αστικές, ημιαστικές) (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Κάτσικας & Θεριανός, 2004· Κυρίδης, 1996).

2. Επίδοση και «Προσωπική θεωρία» διδασκαλίας εκπαιδευτικού

Από μελέτες πολλών κλάδων των Επιστημών Αγωγής (Διδακτικής, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία που απέκτησαν ως μαθητές, ως φοιτητές και ως διδάσκοντες έχουν διαμορφώσει (συνειδητά ή ασυνειδητά), μια ομάδα νοητικών συνηθειών για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούν δηλαδή μια «προσωπική κατασκευή» (personal construct), το δικό τους δηλαδή σύστημα πεποιθήσεων γνώσεων, εμπειριών και αξιών με βάση το οποίο ερμηνεύουν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα και το οποίο λειτουργεί ως βάση της «προσωπικής τους θεωρίας» (Anterson & Bird, 1995· Fry, 1984· Ματσαγγούρας, 2004, 2006· Nespor, 1987· Pajares, 1992· Yero, 2002). Η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίζεται στη παιδαγωγική βιβλιογραφία με ποικιλία όρων όπως: «λανθάνουσα θεωρία», «υποκειμενική θεωρία», «διδασκαλική γνώση», «προσωπική, πρακτική γνώση», «γνωστικά σχήματα», «θεωρία ή απόψεις δασκάλων» σε αντίθεση με την «επιστημολογική θεωρία», δεν έχει σαφή λογική δόμηση και δεν διατυπώνεται με όρους και δομή επιστημονικού λόγου, γι' αυτό και παραμένει σε μεγάλο βαθμό ασυστηματοποίητη και σε λανθάνουσα μορφή (Ματσαγγούρας, 2006).

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές, τις νοητικές τους ικανότητες, τον τρόπο που μαθαίνουν, τους παράγοντες που ευθύνονται ή σχετίζονται με τη σχολική επίδοση είναι σταθερή, δεν αλλάζει εύκολα και μετατρέπεται σε μοτίβα συμπεριφοράς, τα οποία επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διδακτική πράξη (Ajzen & Fishbein, 1972· Clar & Peterson, 1986· Fives & Buehl, 2008· Fry, 1984· Ματσαγγούρας, 2004, 2006).

Οι «προσωπικές θεωρίες» των εκπαιδευτικών που συνδέουν τη διδασκαλία με τη σχολική επίδοση (θεωρία ατομικής νοητικής ικανότητας/ευφυΐας, θεωρίες περί θετικών και αρνητικών προσδοκιών για τη σχολική επίδοση: φαινόμενο Πυγμαλίωνα και φαινόμενο Golem, προσδιορισμός διδακτικού πλαισίου από τα Αναλυτικά Προγράμματα, σύνδεση αξιολόγησης με επίδοση μαθητή), επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τις διδακτικές πρακτικές και τη συμπεριφορά τους με βάση αυτές (Ajzen & Fishbein, 1972· Kagan, 1992· Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999, σελ.395).

Ο «μύθος» του φυλετισμού της νοημοσύνης/ευφυΐας είναι πλατιά διαδεδομένος στους εκπαιδευτικούς και εμπεριέχεται συχνά στη «προσωπική τους θεωρία» διδασκαλίας. Μπορεί η επιστημονική γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών να τους οδηγεί να αναγνωρίζουν και να πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα, οι πρακτικές τους όμως πολλές φορές χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις, επειδή εξακολουθούν να διέπονται από τη λογική των εγγενών νοητικών ικανοτήτων (Ασκούνη, 2007). Παραμένουν συχνά εγκλωβισμένοι στον μύθο της νοητικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας των μαθητών, εκφράζουν την πεποίθηση ότι κάποια παιδιά είναι «πλασμένα για γράμματα» και κάποια άλλα όχι, και θεωρούν ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο καθορίζεται από το πόσο έξυπνος είναι κι ότι το σχολείο και

οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα (Brophy & Cood, 1974· Gardner, et al., 1996).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική επίδοση αποκλειστικά στη νοημοσύνη του μαθητή και παραβλέπουν ότι οι ανθρώπινες νοητικές ικανότητες είναι «σε άπειρο βαθμό προσαρμόσιμες στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και επίσης σε άπειρο βαθμό εξελίξιμες» (Ασκούνη, 2007· Bourdieu, 1999, σελ.87· Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 166-167), παραιτούνται από κάθε προσπάθεια να βοηθήσουν τον αδύναμο μαθητή και στην περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής επιτύχει ή αποτύχει, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το αποτέλεσμα αυτό στη χαμηλή ή υψηλή νοημοσύνη του και όχι στον σχολικό θεσμό (Μπασέτας & Πούλου 2001).

Η ψυχοπαιδαγωγική θεωρία η οποία περιγράφει τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών, αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ως «επίδραση ή αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα». Η πιο διαδεδομένη έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι των Rosenthal και Jacobson (1968), οι οποίοι πρώτοι στο σύγγραμμα με τίτλο «Pygmalion in the classroom» επεσήμαναν ότι τα παιδιά για τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές προσδοκίες και προκαταλήψεις για την πρόοδό τους, σημείωσαν πράγματι την αναμενόμενη πρόοδο (Μπασέτας, 2010· Rist, 2000). Συγκεκριμένα οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσδοκούσαν ότι θα σημείωναν σημαντική πρόοδο στην επίδοσή τους, υπερέιχαν σημαντικά έναντι άλλων μαθητών (Boser & Hanna, 2014· Μπασέτας, 1999, 2010· Πυργιωτάκης, 2006).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία έχουν την τάση να κάνουν συχνά προβλέψεις για το μέλλον των μαθητών τους και να αποδίδουν τις επιτυχίες των «καλών» μαθητών και τις αποτυχίες των «κακών» σε ατομικούς παράγοντες κυρίως, όπως η νοημοσύνη, η επιμέλεια και οι ικανότητές τους (Good, 1982· Μπασέτας, 1999· Πυργιωτάκης, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προσφέροντας περισσότερη λεκτική ή μη λεκτική υποστήριξη και συμπαράσταση, προς εκείνους τους μαθητές για τους οποίους έχουν υψηλότερες προσδοκίες και από τους οποίους αναμένουν μεγαλύτερη πρόοδο ((Μπασέτας, 1999).

Με τον ρόλο των προσδοκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή συμπεριφορά σχετίζεται και το ψυχολογικό φαινόμενο αυτό-εκπληρούμενης προφητείας Golem (αρνητική εκδοχή του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα), το οποίο εξηγεί τη σημασία της αποθάρρυνσης και των χαμηλών ή αρνητικών προσδοκιών στην επίδοση των ατόμων (Chang, 2011· Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999 · Reynolds, 2007· Trouilloud & Sarrazin, 2003). Σύμφωνα με το Φαινόμενο Golem οι μαθητές αντιδρούν στις χαμηλές-αρνητικές προσδοκίες που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν να γίνουν συμβατοί με αυτές, παρουσιάζοντας χαμηλές επιδόσεις. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι πρόσωπα σημαντικά («σημαντικοί άλλοι») για τους μαθητές και η επιρροή των αρνητικών προσδοκιών προς αυτούς είναι ισχυρότερη, λόγω της μεταξύ τους συναισθηματικής εγγύτητας (Κατσίλλης & Λώλου, 1999· Πυργιωτάκης, 2006).

Το Αναλυτικό πρόγραμμα σε μακρο-επίπεδο (φιλοσοφία, στόχοι εκπαίδευσης) είναι ένας από τους «παράγοντες πλαισίου» (ρυθμιστικά, κανονιστικά, κοινωνικά, φιλοσοφικά και ιδεολογικά κείμενα), που επιδρά στη διαμόρφωση της «προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας» των εκπαιδευτικών και επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική τους (Κουτσελίνη, 2008).

Η διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου οι μαθητές τους να επιτύχουν και να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους των μαθημάτων της τάξης στην οποία φοιτούν, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επηρεάζει όχι μόνο τη διδακτική συμπεριφορά και τις επιλογές τους, αλλά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Ματσαγγούρας, 2006· Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Συχνά η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διεκπεραιωτικός- διαχειριστικός, γι’ αυτό και μένουν προσκολλημένοι στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία ως κλειστή διαδικασία, «αφιερωμένη» στην κάλυψη της καθορισμένης ύλης (Νούτσος, 1983,2003). Παράλληλα ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «ακατέργαστη ύλη» έτοιμη να υποστεί επεξεργασία, προκειμένου να προκύψει κάποιο προδιαγεγραμμένο προϊόν (επίτευξη στόχων- επίδοση) (Νούτσος, 1983, 2003 · Ξωχέλλης, 2000, 2005).

Η αγνόηση από τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων που δημιουργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία το κοινωνικό πλαίσιο, τους εμποδίζει να δημιουργήσουν ένα ευέλικτο διδακτικό πλαίσιο, το οποίο θα επιτρέπει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τις δικές του στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2006). Αντιθέτως τους στρέφει σε φορμαλιστικές και τεχνοκρατικού τύπου διδακτικές επιλογές, από τις οποίες απουσιάζει η πραγματική παιδαγωγική σχέση που επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον μαθητή, να συνεργαστούν και να συν-ερευνήσουν μέσα από δυναμική αλληλεπίδραση (Φλουρής, 2005).

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο/μεθόδους με τις οποίες εκτιμάται η επίδοση και των αξιολογικών διαδικασιών που εφαρμόζουν στην τάξη (Δημητρόπουλος, 2007· Κασσωτάκης, 1999). Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους και συμβάλλει καθοριστικά και στην παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ τους (Γεωργίου & συν., 2002 σελ.115· Cooper, 1985· Ξωχέλλης, 2000, 2005). Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οτιδήποτε καταμετρείται και συγκρίνεται ποσοτικά σημασιοδοτείται ως «αθώο» και αξιοκρατικό μέσο ελέγχου και καταγραφής των μαθητικών ικανοτήτων και επιδόσεων, τους οδηγεί να αποδεχθούν τον μύθο περί αξιοκρατικής λειτουργίας της αξιολόγησης και να παραβλέπουν τους κοινωνικο-οικονομικούς πολιτιστικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, που διαφοροποιούν τους μαθητές μεταξύ τους και ευθύνονται για την ανομοιογενή σχολική επίδοση (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει ο εκπαιδευτικός αξιολογικές κρίσεις για τους μαθητές και η θετική ή αρνητική βαθμολογική αποτύπωσή τους, συμβάλλουν καθοριστικά και στην παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ τους (Γεωργίου & συν., 2002, σελ.115). Διαπιστώνεται ερευνητικά ότι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι «κακοί-αδύναμοι» δηλαδή μαθητές, αγνοούνται από τον εκπαιδευτικό, δέχονται υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς όπως: «χειρότερος», «κατώτερος», «τελευταίος» μαθητής, αντιμετωπίζονται με επιείκεια ή απόρριψη, αποκλείονται από τις δραστηριότητες της τάξης, ενώ οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από αυτούς είναι μειωμένες (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994). Τις θετικές προσδοκίες τους προς τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί τις εκφράζουν με καλούς βαθμούς και με ενισχυτική και καθοδηγητική συμπεριφορά, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές ερμηνεύουν τους καλούς βαθμούς ως ένδειξη αγάπης και τους κακούς ως αρνητική κριτική ή ως προσωπική απόρριψη (Κωνσταντίνου, 2002).

3.Σκοπός -Στόχοι – Ερευνητικά Ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας θεωρούν ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, επιδρούν στον τρόπο που επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές.

Οι στόχοι της έρευνας όπως αυτοί προσδιορίζονται/εξειδικεύονται στα πλαίσια του παραπάνω σκοπού είναι :

1. Να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας συνδέουν τη σχολική επίδοση με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες.
2. Να αναδειχθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας συσχετίζουν την επίδραση εκπαιδευτικών και γεωγραφικών παραγόντων με τη σχολική επίδοση.
3. Να εντοπισθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας αναγνωρίζουν ότι οι πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν την «προσωπική τους θεωρία», καθοδηγούν τις διδακτικές πρακτικές τους και τις σχέσεις με τους μαθητές/τριες σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο.

4. Σχεδιασμός της έρευνας και μεθοδολογικό εργαλείο

Για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε συγχρονικό σχέδιο έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν σε ορισμένο χρονικό διάστημα ποσοτικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας, αναφορικά με προσωπικές πεποιθήσεις τους για τη σχολική επίδοση μαθητών/τριών και για τον ρόλο τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις με τους μαθητές/τριες. Η

ποσοτική στρατηγική, ως συστηματική και τυποποιημένη μέθοδος μέτρησης, επέτρεψε την ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς επιρροή από προσωπικές αξίες και στάσεις της ερευνήτριας (Bryman, 2018).

5. Δείγμα έρευνας

Πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Το δείγμα αντλήθηκε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δευτεροβάθμια σχολεία των δήμων Αρχαίας Ολυμπίας, Ανδρίτσαινας/Κρεστένων, Ζαχάρω, Πηνειού, Ανδραβίδας-Κυλλήνης και της περιφέρειας των Δήμων Ήλιδας και Πύργου, μεταξύ των οποίων ήταν και 21 διευθυντές και δύο υποδιευθυντές. Το ερωτηματολόγιο παρέλαβαν από την ερευνήτρια 145 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων (βολική δειγματοληψία/δείγμα ευκολίας/μη πιθανοτική), οι οποίοι δήλωσαν πρόθυμοι ή διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα (Bryman, 2018).

Τα ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν τελικά από 133 (σε σύνολο 145) απαντημένα ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 91,72%) τα οποία επέστρεψαν οι καθηγητές (105 μόνιμοι και οι 28 αναπληρωτές) που συμπεριλήφθηκαν στο υπό μελέτη δείγμα και στα οποία παρατηρείται δημογραφική ποικιλότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την περιοχή και τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=302)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	57	42,9
	Γυναίκα	76	57,1
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	80	60,2
	Δεύτερο πτυχίο	11	8,3
	Μεταπτυχιακό	42	31,6

Πίνακας 7: Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=133)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Έτη υπηρεσίας	0-5	13	9,8
	6-10	14	10,5
	11-15	43	32,3
	16-20	36	27,1

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
21-25	14	10,5
26 και άνω	13	9,8
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	105
	Αναπληρωτής	28
Τύπος σχολείου εργασίας	Γυμνάσιο	71
	ΓΕΛ	62
Θέση ευθύνης	Εκπαιδευτικός	110
	Διευθυντής / Υποδιευθυντής	23

6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης (πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με επιλογές από 1 έως 5 (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) το οποίο περιελάμβανε τρία (3) διακριτά μέρη/πεδία (εισαγωγική επιστολή, πίνακα για συμπλήρωση στοιχείων με ατομικά, δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτώμενων και 82 δηλώσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου καταταξιμενές σε τρεις άξονες (παράγοντες- προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών- τρόπος επίδρασής τους στη διδακτική πρακτική και σχέσεις με μαθητές) (Creswell, 2016).

7. Αξιοπιστία - Εγκυρότητα της έρευνας

Για να εξασφαλίσουμε πιστότητα στις μετρήσεις, προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι στοχευμένες και δομημένες κατάλληλα, ώστε να επιτυγχάνεται σταθερή ερευνητική πορεία, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις (Bryman, 2018).

Φροντίσαμε να διατυπωθούν με σαφήνεια τα ερωτήματα και επιλέξαμε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες να είναι τυποποιημένη, προκειμένου να αποφέρει η μέτρηση συνεπή αποτελέσματα και να ελαχιστοποιηθεί έτσι η πιθανότητα μη αξιοπιστίας.

Για να εξασφαλίσουμε εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης εξετάσαμε κατά πόσο το περιεχόμενο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου καλύπτει εννοιολογικά το εύρος των εννοιών που μετράει (εγκυρότητα περιεχομένου) και κατά πόσο το περιεχόμενο των δηλώσεων σχετίζεται εννοιολογικά με ότι προτίθεται να μετρήσει (φαινομενική εγκυρότητα) (Creswell, 2016). Για το λόγο αυτό έγινε μία καταγραφή των δεδομένων/στοιχείων που αφορούν σε κάθε έννοια, ώστε αυτά να εξετάζονται σε καθεμία δήλωση του

ερωτηματολογίου και έγινε προσπάθεια να μετρώνται όλες οι διαστάσεις της, όπως αυτές προσδιορίστηκαν στους εννοιολογικούς ορισμούς (Bryman, 2018).

Εν συνεχεία το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δόθηκε για αξιολόγηση σε ειδικό (επιβλέπουσα καθηγήτρια), για να κρίνει τον σχεδιασμό των ερωτημάτων, το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει αντιπροσωπεύουν την υπό μελέτη περιοχή, το κατά πόσον οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες για αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε, εάν έχουν παραλειφθεί σημαντικά στοιχεία ή εάν έχουν συμπεριληφθεί άσχετα (Creswell, 2016)).

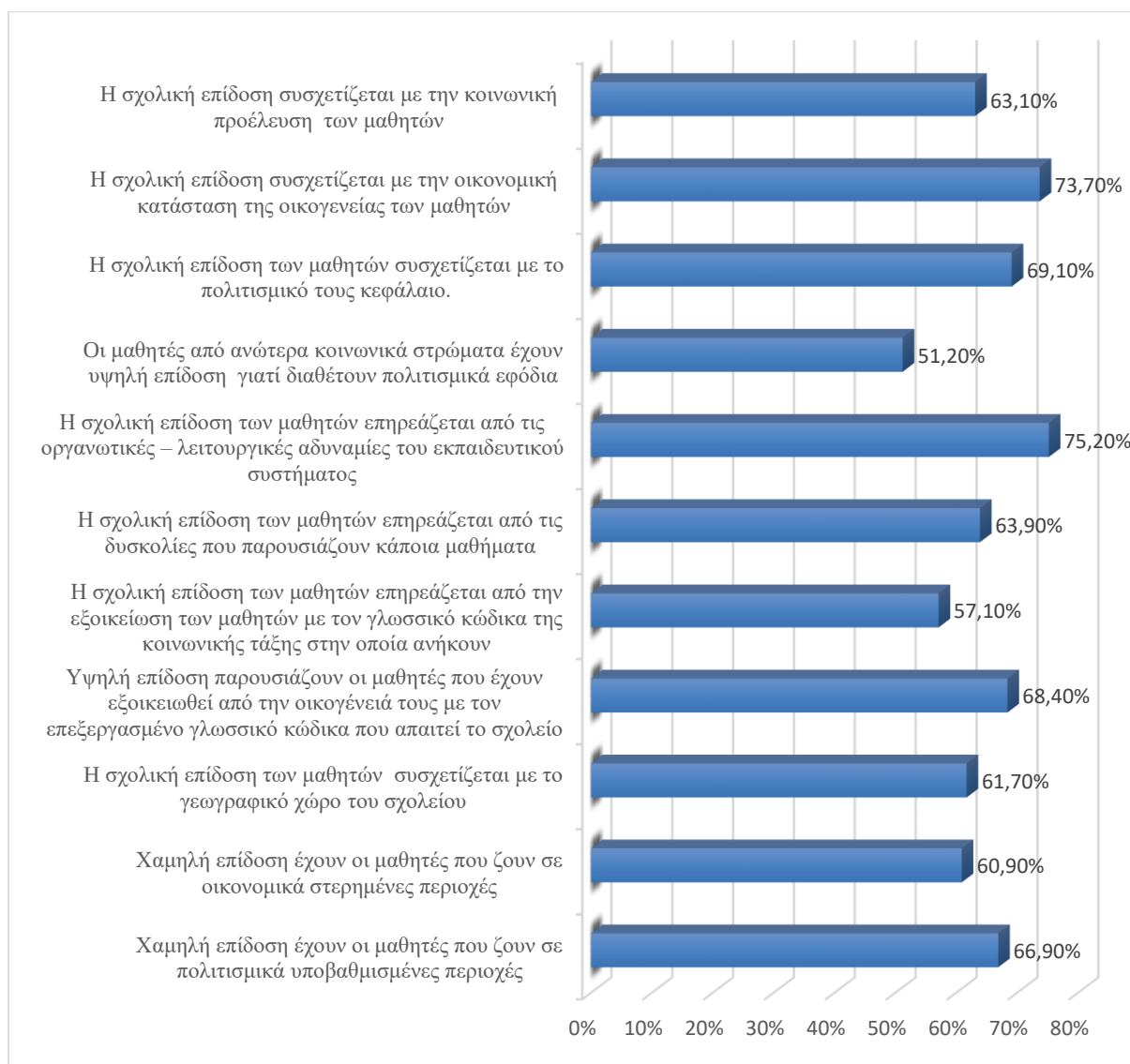
8. Ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις/πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση οι οποίες αποτυπώνονται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αποτελούν δείκτες για την ερμηνεία των διδακτικών πρακτικών που επιλέγουν και των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι η σχολική επίδοση συσχετίζεται τόσο με τη κοινωνική προέλευση μαθητών/τριών, όσο και με την οικονομική κατάσταση της οικογενείας τους (Γράφημα 1). Θεωρούν ότι χαμηλές επιδόσεις έχουν περισσότερο οι μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και υψηλές οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό οικονομικό κεφάλαιο. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, τα οποία, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις, ανέδειξαν τη συνάφεια μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης του μαθητή/τριας (Γιαβρίμης, & Παπάνης, 2009· Giannimis & al., 2011· Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Λυκίδη, 2012· Ξωχέλλης, 2000· Σωτηροπούλου, 1998· Φλουρής, 2019· Φραγκούλης 2008). Οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν τη σχολική επίδοση με το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριών, καθώς διαφωνούν με την άποψη ότι χαμηλή σχολική επίδοση έχουν τα παιδιά αγροτών και χειρωνακτών και υψηλή τα παιδιά των μη χειρωνακτών. Το αποτέλεσμα αυτό αποκλίνει από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μυλωνάς, 1983, 2004· Κέλμαλη, 2015· Φραγκουδάκη, 1998, 2001).

Μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφράζει την πεποίθηση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας του/της μαθητή/τριας. Θεωρούν ότι η άνιση κατανομή και η διαφοροποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών επηρεάζει τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία. Κατά την άποψή τους υψηλή επίδοση παρουσιάζουν τα παιδιά μορφωμένων γονιών, επειδή είναι εξοικειωμένα με την κυρίαρχη κουλτούρα και διαθέτουν από την οικογένειά τους πολιτισμικά εφόδια (επαφή με θέατρο, λογοτεχνία, μουσεία), σε αντίθεση με τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων τα οποία χαρακτηρίζονται από πολιτισμική υστέρηση. Το εύρημα αυτό εντοπίζεται σε αρκετές έρευνες (Γεωργίου & συν., 2002· Γεωργίου & Τούρβα, 2006· Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009· Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Σωτηροπούλου, 1998· Φλουρής, 2019· Φραγκούλης 2008).

Οι οργανωτικές/λειτουργικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, η περιορισμένη οικονομική στήριξη των σχολείων και η έλλειψη εκπαιδευτικών υποδομών σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994· Γεωργίου & συν., 2002· Γεωργίου & Τούρβα, 2006· Giannimis & al., 2011· Κέλμαλη, 2015· Ποιμενίδου, 2009· Φλουρή, 2019) καθώς και οι δυσκολίες κάποιων μαθημάτων, οι απαιτητικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και η αναποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική (Κέλμαλη, 2015· Φλουρή, 2019).



Γράφημα 1: Επίδραση κοινωνικοοικονομικών-εκπαιδευτικών και γεωγραφικών παραγόντων στη σχολική επίδοση

Ο γλωσσικός κώδικας της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες, αλλά και της περιοχής στην οποία κατοικούν, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Αναφέρουν ότι υψηλή επίδοση έχουν οι μαθητές/τριες οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί από την οικογένειά τους με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα

και την κουλτούρα του σχολείου, ενώ χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές που δεν έχουν αντίστοιχη εξοικείωση από την οικογένειά τους με την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου (Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Σωτηροπούλου, 1998· Φραγκούλης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών δεν ευθύνεται το έργο των εκπαιδευτικών, εύρημα που συναντάται και στις έρευνες των Γεωργίου & συν, (2002)· Γεωργίου & Τούρβα, (2006)· Κατσαμάγκου, (2003) · Κέλμαλη, (2015) · Ποιμενίδου, (2018) ενώ δεν είναι βέβαιοι ότι το έργο τους συσχετίζεται με την υψηλή επίδοση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις παραπάνω έρευνες, οι οποίοι συνέδεσαν την υψηλή επίδοση των μαθητών/τριών με το έργο τους («προκατάληψη υπέρ εαυτού»).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του τόπου γεωγραφικής προέλευσης και κατοικίας τους, καθώς επισημαίνουν ότι χαμηλή επίδοση έχουν οι μαθητές/τριες που κατοικούν σε οικονομικά στερημένες και πολιτισμικά υποβαθμισμένες περιοχές και μετακινούνται δύσκολα από και προς το σχολείο, εύρημα που συναντάται και στα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ηλιού, 1997· Κοσσυβάκη, 1999· Κυρίδης, 1997, 2003· Λαρίου – Δρεττάκη, 1993· Μπρούζος, 1999· Μυλωνάς, 2004).

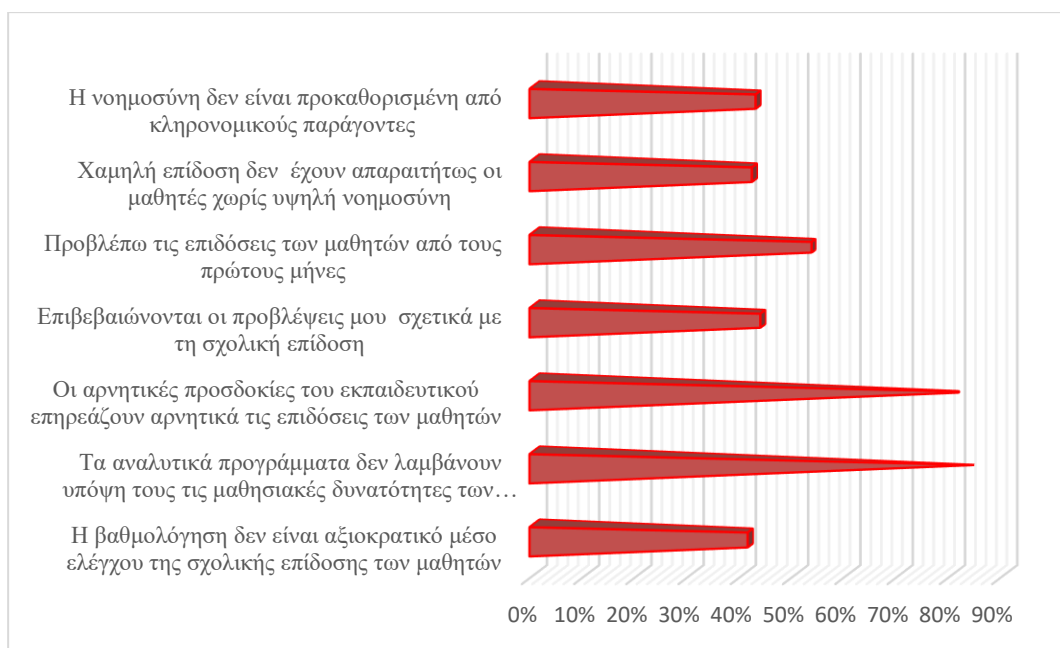
Όσον αφορά τη σύνδεση σχολικής επίδοσης με τη νοημοσύνη/ευφυΐα των μαθητών/τριών, σε μεγάλο ποσοστό έχουν την πεποίθηση ότι η επίδοση των μαθητών (υψηλή ή χαμηλή) δεν οφείλεται σε έμφυτες /κληρονομικά προκαθορισμένες ικανότητές, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που απαντούν στις έρευνες των Κέλμαλη (2015), Ξωχέλη (2000) και Παγώνη, (2016), οι οποίοι συσχετίζουν την επίδοση των μαθητών με βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες (Γράφημα 2).

Ως προς τις προσδοκίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την επίδοση των μαθητών/τριών, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση πως είναι ικανοί να προβλέπουν από νωρίς τις επιδόσεις μαθητών και ότι, εν τέλει, οι προβλέψεις τους επιβεβαιώνονται. Σχεδόν όλοι θεωρούν ότι κάθε φορά που εκφράζουν αρνητικές προσδοκίες για τις επιδόσεις μαθητών ή αποδίδουν την ετικέτα του «κακού μαθητή», επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των μαθητών, ενώ, όταν εκφράζουν θετικές προσδοκίες για όσα οι μαθητές μπορούν να καταφέρουν, συμβαίνει το αντίθετο. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι θετικές προσδοκίες (προσδοκίες επιτυχίας) ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα οι αρνητικές το αποδυναμώνουν. Ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν βαθιά επιρροή στη μαθησιακή συμπεριφορά μαθητών, συναντώνται και στις έρευνες των Βαϊκούση-Βεργίδου (1994), Βαρελτζή & Γιαβρίμη (2018), Λυκίδη, (2012), Μπασέτα (1999) και Ποιμενίδου (2008).

Αναφορικά με τον τρόπο που επιδρούν στην σχολική επίδοση το περιεχόμενο και οι κεντρικά οριζόμενοι διδακτικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα κοινά αναλυτικά προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και δεν εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε

αυτούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994· Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018· Κέλμαλη, 2015· Ποιμενίδου, 2018).

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αξιολόγηση, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την άποψη ότι η βαθμολογία ελέγχει αξιοκρατικά τη σχολική επίδοση, ούτε την άποψη ότι η αρνητική βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο βελτίωσης της επίδοσης των αδύναμων μαθητών/τριων (Κασσωτάκης, 1999, 2013· Ξωχέλλης, 2000, 2005).

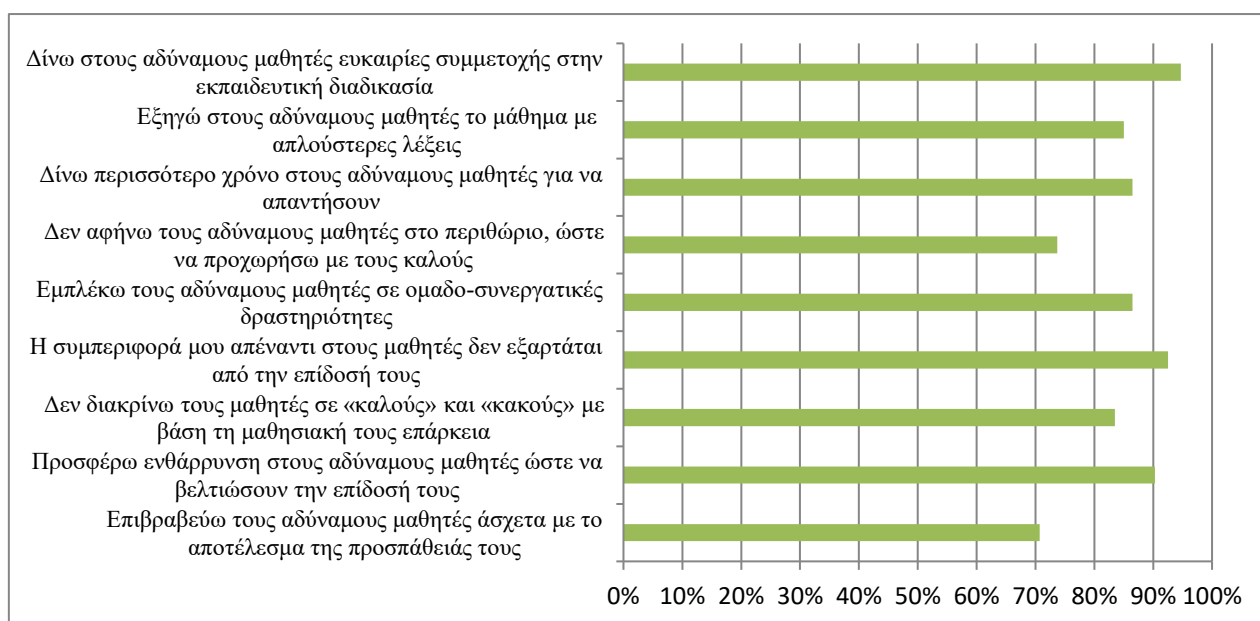


Γράφημα 2: Προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση

Σχετικά με τον βαθμό επίδρασης των προσωπικών τους πεποιθήσεων στις διδακτικές τους πρακτικές, και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι υποστηρικτικοί προς τους αδύναμους μαθητές (Γράφημα 3). Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για την επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα του Μπασέτα (1999) οι οποίοι εκφράζουν αρνητικές προσδοκίες για την επίδοση των «κακών» μαθητών. Φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής στους αδύναμους μαθητές/τριες, τους εμπλέκουν σε ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες, τους εξηγούν με απλούστερες λέξεις το μάθημα και τους δίνουν περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσφέρουν όση διδακτική στήριξη χρειάζεται στους αδύναμους μαθητές για να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη και έχουν μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς, επειδή θεωρούν απαιτητικούς τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Κάποιες από τις παραπάνω ενισχυτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, διαπιστώνουμε ότι επιλέγουν και οι συμμετέχοντες στις έρευνες των Λυκίδη (2012), Ποιμενίδου (2008) και Φραγκούλη (2008), ενώ οι εκπαιδευτικοί που απαντούν στην έρευνα της Βαϊκούση-Βεργίδου (1994) δείχνουν να

μην ενδιαφέρονται για τους αδύναμους μαθητές, επειδή θεωρούν ότι ξοδεύουν πολύτιμο χρόνο μαζί τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές/τριες. Παρότι το δείγμα της έρευνας είναι ανομοιογενές, ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν τους αδύναμους μαθητές, προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν την επίδοσή τους και ότι τους επιβραβεύουν άσχετα με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς που αυτοί καταβάλλουν. Ανάλογη στάση προς τους αδύναμους μαθητές έχουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα του Φραγκούλη (2008), ενώ οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα της Βαϊκούση-Βεργίδου (1994) φαίνεται να θέτουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους αδύναμους μαθητές/τριες και να έχουν αρνητική, μειωτική



αδιάφορη, υποτιμητική συμπεριφορά απέναντί τους. Στην παρούσα έρευνα πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν διακρίνουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» με βάση τη μαθησιακή τους επάρκεια και υποστηρίζουν ότι δεν επικοινωνούν στην τάξη περισσότερο με τους καλούς μαθητές.

Γράφημα 3: Επίδραση πεποιθήσεων εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές και στις σχέσεις με τους μαθητές

Σχετικά με την επίδραση κοινωνικο-οικονομικών και γεωγραφικών παραγόντων στη σχολική επίδοση μαθητών/τριών με βάση τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως εξής: Οι άντρες εκπαιδευτικοί, παρόλο που είναι λιγότεροι από τις γυναίκες, εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πεποίθηση ότι η σχολική τους. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, παρότι είναι λιγότεροι αριθμητικά από τους μόνιμους, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζουν το οικονομικό κεφάλαιο της οικογενείας του μαθητή, το σχολικό περιβάλλον, η

γεωγραφική θέση του σχολείου και οι οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν θέση ευθύνης διατυπώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, από όσους υπηρετούν ως διευθυντές/υποδιευθυντές, την πεποίθηση ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζει το πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών και ότι υψηλή επίδοση έχουν οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, επειδή προσαρμόζονται ευκολότερα στην κουλτούρα του σχολείου. Όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Λύκεια υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια ότι για την υψηλή σχολική επίδοση ευθύνεται το έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με 20ετή τουλάχιστον υπηρεσία διαφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι υψηλή επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, από ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 10ετή υπηρεσία.

Σχετικά με την επίδραση των πεποιθήσεών τους για τη σχολική επίδοση στις διδακτικές τους πρακτικές και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες, σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκαν οι εξής διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες την πεποίθησή ότι η επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών μπορεί να βελτιωθεί. Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους έχουν μόνο βασικό πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο με τις απόψεις ότι η νοημοσύνη/ευφυΐα είναι έμφυτη, γενετικά προκαθορισμένη από κληρονομικούς παράγοντες και ότι η υψηλή ή χαμηλή επίδοση μαθητών/τριών οφείλεται στις έμφυτες ικανότητες τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά χαμηλότερες προσδοκίες για την επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών, ενώ οι αναπληρωτές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους ότι αφιερώνουν όση διδακτική στήριξη χρειάζονται οι αδύναμοι μαθητές/τριες ώστε να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκεια εκφράζουν περισσότερο από τους καθηγητές των Γυμνασίων την πεποίθηση ότι η επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών κι ότι η απόδοση από τον εκπαιδευτικό της ετικέτας του «κακού» μαθητή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επίδοση του. Διαπιστώνεται ότι θετικότερη στάση απέναντι στους αδύναμους/μες μαθητές/τριες έχουν οι εκπαιδευτικοί των ορεινών σχολείων από ότι των περιφερειακών, καθώς δεν αποφεύγουν να επικοινωνούν μαζί τους στην τάξη και να τους εξηγούν με απλούστερες λέξεις το μάθημα.

Συμπεράσματα

Οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ορεινά και περιφερειακά σχολεία του Νομού Ηλείας για τη σχολική επίδοση, αποτυπώνουν εμπειρίες που προέρχονται τόσο από την προσωπική, όσο και από την επαγγελματική τους ζωή. Συντίθενται από ένα πλέγμα αντιλήψεων και παραδοχών για τη σχολική επίδοση και χρησιμεύουν ως «φίλτρα» με τα οποία ερμηνεύουν το παιδαγωγικό πλαίσιο και επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους.

Αναγνωρίζουν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά καθορίζεται παράλληλα από το κοινωνικό και πολιτιστικό προφίλ των μαθητών/τριών και εκφράζουν την πεποίθηση ότι η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση δεν αίρεται από την «τυπική» ισότητα που παρέχει ο εκπαιδευτικός θεσμός, καθώς δεν αναγνωρίζει τη γλώσσα, την κουλτούρα, τις ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες και τις γεωγραφικές αφετηρίες των μαθητών/τριών. Παραδέχονται ότι οι προσδοκίες που εκφράζουν για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών επηρεάζουν ανάλογα τη σχολική τους επίδοση. Διατηρούν θετικές προσδοκίες από τους αδύναμους μαθητές/τριες και θεωρούν ότι η σχολική επίδοση μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Η προσέγγιση της σχολικής επίδοσης με όρους κοινωνικού ντετερμινισμού, η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαραγάγει τις κοινωνικές ανισότητες και η επίγνωση ότι οι προσδοκίες τους επηρεάζουν αναλόγως τη σχολική επίδοση μαθητών/τριών, τους οδηγούν να επιλέγουν, συνειδητοποιημένα ή μη, ενισχυτικές διδακτικές πρακτικές και να επιδεικνύουν ενθαρρυντική στάση απέναντι στους αδύναμους μαθητές/τριες. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαλεκτική σχέση του μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικού χώρου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και στάση μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των μη «προνομιούχων» κοινωνικά και εκπαιδευτικά μαθητών.

Προκειμένου να γίνει αξιοποιήσιμη και να μην μείνει ασυνειδητοποιήτη και ασυστηματοποίητη η πρακτική γνώση/προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών, είναι ανάγκη αυτοί να μετασχηματισθούν σε κριτικά στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να αναγνωρίσουν, να επανεξετάσουν και να κρίνουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους με στόχο να τις βελτιώσουν και να τις αλλάξουν (Brookfield, 1995, 2005, 2012).

Οι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τον στοχασμό και τη δράση, εξετάζουν επίμονα και συστηματικά κάθε πεποίθηση ή υποτιθέμενο τύπο γνώσης, προβαίνουν σε διαρκή κριτική ανάλυση της διδακτικής τους πράξης, προβληματίζονται για τις διδακτικές τους επιλογές, αναζητούν τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές της διδακτικής τους πράξης και συσχετίζουν τα παιδαγωγικά φαινόμενα με το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Mezirow, 1998, 2009). Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιώντας και την πρακτική γνώση που αποκτούν μέσω της εμπειρίας τους, ανακαλύπτουν σταδιακά τις επιλογές τους, τις αποφάσεις τους και τον τρόπο που λειτουργούν (Brookfield, 1995, 2005, 2012).

Ο Freire (1977, 1985, 1997) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επιδέξιοι τεχνικοί που γνωρίζουν το αντικείμενό τους και κατέχουν ένα ρεπερτόριο απαντήσεων στα διδακτικά ερωτήματα, αλλά ως πολιτισμικοί εργάτες και αναμορφωτές διανοούμενοι που στοχάζονται, αναρωτιούνται, δοκιμάζουν και πειραματίζονται. Θα πρέπει λοιπόν να διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση για να αξιολογούν τη δράση τους και τα αποτελέσματά της, να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να δραστηριοποιούνται ανάλογα.

Στο ανοικτό και συνεχώς αναμορφούμενο πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης, η επιμορφωτική διαδικασία που επιδιώκει την κριτική και στοχαστική ενδυνάμωσή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μην προσεγγίζουν εμπειρικά ή τεχνοκρατικά την διδασκαλία, αλλά θα τους οδηγήσει να μετασχηματίσουν σε ριζοσπαστική» παιδαγωγική πράξη τις ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες από τις οποίες αντλούν στοιχεία (Freire, 1977, 1985, 1997).

Οι επιμορφωτικές δράσεις που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία στοχασμού-αναστοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη, τους βοηθούν να ερμηνεύσουν τις διδακτικές τους επιλογές, την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις παγιωμένες πρακτικές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και, αφού τις συσχετίσουν με το κοινωνικό, πολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, να τις αναμορφώσουν (Jarvis, 2001).

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Η έρευνα δεν διεκδικεί τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρά ταύτα, επειδή η εκπαιδευτική περιφέρεια των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας (πρώην Β΄ και Γ΄ εκπαιδευτική περιφέρεια) έχει σχετικά «σταθερό» εκπαιδευτικό προσωπικό, θεωρούμε ότι οδηγηθήκαμε σε μια αξιόπιστη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Η ποσοτική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική, βοήθησε στο να καταγραφούν και να διερευνηθούν απόψεις ενός μεγάλου μέρους εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά και περιφερειακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Από τους 485 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας, απάντησαν/συμμετείχαν στην έρευνα 133.

Θα ήταν χρήσιμο να είχε συμπεριληφθεί στη μέθοδό μας παράλληλα με το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών εις βάθος, καθώς οι συμμετέχοντες θα είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια να δώσουν ανακλητικού τύπου απαντήσεις και όχι αναγνωριστικού, όπως συμβαίνει στις έρευνες που χρησιμοποιούν μόνο ποσοτική μέθοδο. Ακόμη θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ως ερευνητική μέθοδο την «παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης», για να εντοπισθούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτό, παρ' όλη την κατά πλειοψηφία συμμετοχή των καθηγητών των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας, καθίσταται αμφίβολη η προοπτική γενίκευσης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, εφόσον αφορούν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια του ν. Ηλείας. Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν εκφράζουν το δειγματικό πληθυσμό της έρευνας και ενδεχομένως να διαφοροποιούνταν, αν αυτή διεξαγόταν με άλλο δείγμα ή στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε περιφερειακές ή ορεινές σχολικές μονάδες άλλων περιοχών της χώρας να εκφράζουν σε διαφορετικό βαθμό απόψεις για τον τρόπο που επιδρούν

κοινωνικο-οικονομικοί πολιτιστικοί και γεωγραφικοί παράγοντες στη σχολική επίδοση, από ότι οι εκπαιδευτικοί των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας. Ακόμη, οι απόψεις τους πιθανώς να διαφοροποιούνταν και ως προς τον βαθμό που θεωρούν ότι οι πεποιθήσεις τους για τη σχολική επίδοση επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions, *Journal of Personality and Social Psychology* 21(1)1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/h0031930>.
- Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). *How Three Prospective Teachers Construed Three Cases of Teaching*. Michigan State University, College of Education: NCRTL Publications. Ανακτήθηκε από <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr943.pdf>.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαϊκούση-Βεργίδου, Δ. Μ. (1994). *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Βαρελτζή, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής: 1*, 137-151. Ανακτήθηκε 21-11-19, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/download/311/248/>.
- Bernstein, B. (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 393-431). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μετφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.
- Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect: Teachers Expectations Strongly Predict College Completion*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. No ED 564606 (12/12/2019).

- Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο : Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Μετάφρ. Κική, Καναμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P., & Passeron, Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές/τριες και η κουλτούρα* (μετ. Παναγιωτόπουλος, Ν., & Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου- Καρδαμίτσα.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt.
- Bryman, A. (2018). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, (Μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. Ν., Σταυρινίδης, Π., & Πανασούρα, Γ. (2002). Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.
- Γεωργίου, Σ. Ν., & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σελ. 921-934), 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, Vol. 4, No. 1, pp. 198- 201. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. No EJ 1066376 (10/11/2016).
- Γιαβρίμης, Π., & Παπάνης, Ε. (2009). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας: Η άποψη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών καθηγητικών σχολών. Στο: Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου (2009), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cooper, H. (1985). Models of teacher expectation communication. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*, 136-158. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. Ανακτήθηκε 17-12-2019 από: www.eric.ed.gov, No ED 374096 (20/10/2019).

- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Desforjes, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Devine, F. (2004). *How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. University of Manchester. Cambridge: University press.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαπανιώτη, Ν. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση κοινωνικής ανισότητας και σχολικής επίδοσης. (Διπλωματική Εργασία. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fernández-Mellizo, M. & Martínez-García, J.S. (2017). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in of Education*, 26(3), 267-287.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? : Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Freire, P. (1977). *Education for critical consciousness*. London: Sheed & Ward.
- Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation*, trans Macedo. D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. (1997). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fry, P. S. (1984). Teachers' conceptions of students' intelligence and intelligent functioning: A cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. *International Journal of Psychology*, 19. pp. 457-474.
- Gardner, H., Kornbacher, M.L. & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Giavrimis, P., Papanis, E., Panitsidou, E.A., & Papastamatis, A. (2011). Empirical Research on Education and Student Failure: Teachers' Psychological and Sociological Interpretations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (9), 40-47.
- Good, T. L. (1982). How teachers' expectations affect results. *American Education*. 18, 25-32.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Πορεία.

- Ηλιού, Μ. (1997). *Ο ερευνητής και η ανάγνωση των αριθμών ή το αίνιγμα της σχολικής αποτυχίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 22-25.
- Jarvis, P. (2001) Adult education at the end of twentieth century in: Jarvis P. (ed.) *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (Kogan Page, UK).
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2005). *Γλώσσα και κοινωνικό περιβάλλον: Ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (Α' μέρος). *Παρουσία*. 64.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1999, 2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαμάγκου, Μ. Β. (2003). Που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 115-130.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την Ίδρυση το Ελληνικού Κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιλλής, Ι., & Λώλου, Χ. (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κέλμαλη, Μ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός- Πρακτικά του Ή Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας- Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και Εφαρμογές*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1996, 2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κυρίδης, Α. Γ. (1997, 2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 -1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι.- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995). *P. Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαγαλιού, Ε. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών: θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, p.p. 90-105.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπασέτας, Κ. (1999). «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού». *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 181-199.
- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Μπασέτας, Κ. & Πούλου, Μ. (2001). Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32. Ανακτήθηκε 4-2-20 από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6830/6859>.

- Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: μύθος και πραγματικότητα. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, (263-279). Αθήνα: Ελληνικά.
- Μυλωνάς, Θ. (1983, 1986). Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 26, σ.σ. 71-85 και χτ.37, σ.σ. 92-107.
- Μυλωνάς, Θ. (1994). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο: Ι. Λαμπρίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σ.σ.76-95). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς- Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς Θ. & Δημητριάδη Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: Παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδος- Σχολή Επιστημών Αγωγής πανεπιστημίου Ιωαννίνων (σ.σ. 385-408), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση, επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, Πρακτικά η' επιστημονικού συνεδρίου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Μ. (2003). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 67, 24-29.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Παγώνη, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και σύνδεση με την εκπαιδευτική πρακτική: Ποσοτική διερεύνηση. (Διπλωματική Εργασία: Σπουδές στην Εκπαίδευση). Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Ανακτήθηκε 12/12/2019, από <http://www.jstor.org/stable/1170741>
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ποιμενίδου, Δ. (2009). *Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of management Learning & Education*. Vol. 6, No. 4, pp. 475-483. Ανακτήθηκε 10-1-2020, από: amle.aom.org.
- Rist, R. C. (2000). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*: 70 (3), 257-301. Ανακτήθηκε 17-12-2019 από <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/310RistHarvardEdReview.pdf>.
- Σιπητάνου, Α. (1992). *Μηχανισμοί επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1834- 1985)*. (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ.
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*. (Διδακτορική Διατριβή), Ε.Κ.Π.Α.
- Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l' effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119. Ανακτήθηκε από : hal.archives-ouvertes.fr.
- Φλουρής Γ. (2005). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Μ. Κασωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*, σελ. 487-516. Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής Γ. (2019). Σχολική αποτυχία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1998). Δεδομένα από την έρευνα του 1980-1983 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, (σελ. 17- 44) Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου, Στ. Βοσνιάδου (1998), *Η εγκατάλειψη του σχολείου, αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες και προκαταλήψεις και η σχέση τους με τη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής καταγωγής. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α. Π.
- Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση*. (Διδακτορική Διατριβή), Ε.Κ.Π.Α.

- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64, No. (4), 557-573.
- Yero, J. L. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Hamilton, Montana: Mind Flight Publishing.

Διερευνώντας την προβλεπτική αξία της προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών

Exploring the predictive value of background knowledge in listening comprehension of digital stories

Ελένη Γκαντιά, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, gantiaeleni@gmail.com

Κώστας Δ. Ντίνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Καθηγητής
Γλωσσολογίας – Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, kdinas@uowm.gr

Eleni Gkantia, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, Florina,
Postdoctoral researcher, gantiaeleni@gmail.com

Kostas D. Dinas, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, Florina,
Professor of Linguistics- Greek Language, kdinas@uowm.gr

Abstract: The purpose of this study is to explore the predictive value of background knowledge - topic knowledge, domain knowledge, receptive vocabulary - to understand the listening comprehension of digital stories by preschool children. The sample consisted of 156 children of kindergarten and pre-kindergarten age, who, after being divided into three groups, were exposed to listening to a different form of the same digital aloud reading: interactive, animation, static images and oral narration of the text. Four measures were used to assess the comprehension of the story (story retelling, placing the events of the story in logical order, explicit comprehension and implicit comprehension). In order to assess background knowledge, the author used the Logometer Test for receptive vocabulary; in order to assess domain knowledge "Concepts of Screen Checklist" and in order to assess topic knowledge, a multiple choice test. The results show that domain knowledge is an important predictor factor of listening comprehension, while topic knowledge and receptive vocabulary are important predictor indicators of story retelling, explicit and implicit listening comprehension.

Keywords: background topic knowledge, background domain knowledge, receptive vocabulary, digital story, listening comprehension

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της προβλεπτικής αξίας της προϋπάρχουσας γνώσης – θεματική γνώση, γνώση ευρύτερης περιοχής, δεκτικό λεξιλόγιο – για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 156 νήπια και προνήπια, τα οποία, αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, εκτέθηκαν στην ακρόαση μιας διαφορετικής μορφής της ίδιας ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης: διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου. Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις (αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής

κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης), ενώ για την εκτίμηση της προϋπάρχουσας γνώσης αξιοποιήθηκε το Λογόμετρο Τεστ για το δεκτικό λεξιλόγιο, η λίστα ελέγχου των «εννοιών της οθόνης» για τη γνώση ευρύτερης περιοχής κι ένα τεστ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής για τη θεματική γνώση. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η γνώση ευρύτερης περιοχής ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της κατανόησης της ακρόασης, ενώ η θεματική γνώση και το δεκτικό λεξιλόγιο συνιστούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες της αναδιήγησης της ιστορίας, της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης.

Λέξεις – κλειδιά: προϋπάρχουσα θεματική γνώση, προϋπάρχουσα γνώση ευρύτερης περιοχής, δεκτικό λεξιλόγιο, ψηφιακή ιστορία, κατανόηση της ακρόασης

Εισαγωγή

Ο όρος *κατανόηση* ως έννοια θεωρείται η βάση της μάθησης (Σιβροπούλου, 2008) και ως δεξιότητα θεωρείται απαραίτητη, δυναμική και κεντρική για την αναγνωστική κατανόηση (Roberts & Neal 2004). Σύμφωνα με τον Smith (2006), τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος κατακτώνται μέσω της κατανόησης. Η κατανόηση του προφορικού λόγου αφορά στην ικανότητα του παιδιού να ακούει και να απαντά, εφ’ όσον έχει κατανοήσει. Απαιτείται η γρήγορη αναγνώριση των λέξεων που ακούει και ταυτόχρονα η σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση. Η μεγάλωφωνη ανάγνωση (read aloud), η οποία συνιστά μια ιδιαίτερα διαδεδομένη διδακτική πρακτική, καταδεικνύει τον αυθεντικό σκοπό της ανάγνωσης, δηλαδή την κατανόηση, επιτυγχάνοντας, παράλληλα, τους στόχους της ευχαρίστησης και της άντλησης πληροφοριών (Yaden, Smolin & Conlon, 1989), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον *αποπλαισιωμένο λόγο του κειμένου (decontextualized language)*, όπου το μήνυμα μεταφέρεται μόνο μέσα από τα λόγια χωρίς την χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας (Dickinson & Snow, 1987; Tabors, 2001) και αποτελεί το πλαίσιο για σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, όπως οι στρατηγικές κατανόησης (Heath, 1983; Cochran-Smith, 1984; Perez et al., 1998). Ενώ οι μεγάλωφωνες αναγνώσεις ενισχύουν την κατανόηση προφορικού λόγου και την κατάκτηση του γραμματισμού, μέθοδοι που ενσωματώνουν τον συνδυασμό οπτικών και ακουστικών στοιχείων, όπως οι ψηφιακές ιστορίες έχει επιβεβαιωθεί πως είναι πιο αποτελεσματικές (Tsou et al., 2006; Gregori-Signes, 2008a).

Σύμφωνα με το *πλαίσιο RAND* (RAND Reading Study Group, 2002), που υιοθετεί μια γνωσιακή προοπτική για την εξέταση της κατανόησης της ιστορίας, οι μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης μιας ψηφιακής μεγάλωφωνης ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το α) *εισιόν* (ψηφιακή ιστορία), β) *το άτομο* (αναδυόμενοι αναγνώστες) και το γεγονός ότι η μάθηση (κατανόηση) κατακτάται ως επακόλουθο μιας (γ) *δραστηριότητας* (ακρόαση ηλεκτρονικής ιστορίας) στην οποία το άτομο εκτίθεται σε ένα συγκεκριμένο εισιόν. Η εστίαση στον ακροατή δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές στην κατανόηση της ιστορίας, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η προϋπάρχουσα γνώση.

Η προϋπάρχουσα γνώση ορίζεται ως η γνώση που έχει ο αναγνώστης πριν τη συμμετοχή του σε μια δραστηριότητα. Ενίοτε αναφέρεται ως σχήμα που αντιπροσωπεύει «τις γνώσεις μας σχετικά με όλες τις έννοιες: αυτές που διέπουν αντικείμενα, καταστάσεις, γεγονότα, ακολουθίες γεγονότων, δράσεις, ακολουθίες ενεργειών» (Rumelhart, 1981:34) και διακρίνεται στη θεματική γνώση (*topic knowledge*), τη γνώση της ευρύτερης περιοχής (*domain knowledge*) κι άλλες μορφές της γνώσης.

Η γνώση ευρύτερης περιοχής (*domain knowledge*) αφορά πληροφορίες που σχετίζονται με ένα ευρύ πεδίο μελέτης (π.χ. λογοτεχνία, φυσική, ψυχολογία) (Alexander, 1992). Η δραστηριότητα ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης εμπλέκει τον μαθητή με ένα αφηγηματικό κείμενο που αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο παρουσιάζεται σε ψηφιακό περιβάλλον. Έτσι, υπάρχουν δύο μορφές γνώσης ευρύτερης περιοχής που επιδρούν στην ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση ιστοριών – το πεδίο του κειμένου και η γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι εργασίες σε υπολογιστές και σε άλλες μορφές ΤΠΕ απαιτούν ορισμένες θεμελιώδεις τεχνολογικές δεξιότητες που πιθανότατα θα αναπτυχθούν μόνο μέσω της βιωματικής μάθησης με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλες μορφές ΤΠΕ. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν πώς να ενεργοποιούν και να χρησιμοποιούν τα εξαρτήματα του υπολογιστή, να ελέγχουν το ποντίκι για αν επιτύχουν τους στόχους τους, να αναγνωρίζουν τα εικονίδια, να εκτυπώνουν, να ανοίγουν και να κλείνουν τα προγράμματα (Turbill, 2001), προκειμένου να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στην εμπειρία ακρόασης που παρουσιάζεται στην οθόνη.

Έρευνα με μεγαλύτερους ηλικιακά πληθυσμούς αναγνωστών δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της γνώσης των υπολογιστών ενός ενήλικου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όταν η εργασία εκμάθησης (ανάγνωση κειμένων) παρουσιάζεται σε έναν υπολογιστή. Ενήλικες και έφηβοι με προηγούμενη γνώση των τρόπων δομής των ηλεκτρονικών κειμένων είναι καλύτεροι στην πλοήγηση, τη χρήση και την κατανόηση πληροφοριών σε περιβάλλοντα υπερκειμένου συγκριτικά με τους αναγνώστες με χαμηλότερα επίπεδα προηγούμενης γνώσης (Lawless & Kulikowich, 1998; Coiro, 2011).

Η περιγραφική έρευνα με μαθητές νηπιαγωγείων έχει τεκμηριώσει ότι τα παιδιά με μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων συσκευών τεχνολογίας (tablet, κινητό τηλέφωνο) έχουν υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων και είναι ικανότερα στο να ολοκληρώσουν εργασίες στον υπολογιστή (Turbill, 2001a). Σε αυτή τη μελέτη η Turbill (ό.π.) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά βρίσκονταν σε διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων στη χρήση του υλικού των υπολογιστών, των λογισμικών και στη γνώση του Διαδικτύου, που θεώρησε ότι παρεμβαίνουν στην ικανότητα παρακολούθησης του περιεχομένου της ιστορίας σε ψηφιακές εμπειρίες ιστοριών.

Αν και η αξιολόγηση της εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν είναι συνηθισμένη στο σώμα της έρευνας για την κατανόηση προφορικού λόγου μέσω ψηφιακών αφηγήσεων, θα μπορούσε να οδηγήσει σε πρόσθετη διακύμανση στην κατανόηση της ιστορίας. Οι Korat & Shamir (2007) εκπαίδευσαν όλους τους μαθητές στη χρήση του λογισμικού του CD-ROM πριν από τη συμμετοχή στο πείραμα, και δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στις μετά την

ακρόαση μετρήσεις κατανόησης προφορικού λόγου. Αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αποδοθούν στην εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η ακρόαση της ιστορίας δεν παρενέβη στην επεξεργασία και αποθήκευση των οπτικών/ εικονικών και λεκτικών/ ακουστικών πληροφοριών της ιστορίας κι επομένως η κατανόηση της ιστορίας κινήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα και δεν παρουσίασε ιδιαίτερες διαφορές.

Επιπλέον, η ερευνητική βάση που συνδέει τον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη του λεξιλογίου με το μεταγενέστερο επίτευγμα στον γραμματισμό υποδηλώνει πως οι μετρήσεις του δεκτικού λεξιλογίου θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως πολύτιμα μέσα για τη γνώση της ευρύτερης περιοχής. Τα παιδιά που εκτίθενται σε μεγάλωφνες αναγνώσεις από τις μικρότερες ηλικίες αποδίδουν σε μετρήσεις δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου καλύτερα από εκείνα που δεν έρχονται σε συχνή επαφή με την ανάγνωση κειμένων (Hart & Risley, 1995). Επίσης, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για έναν τομέα να έχουν κατακτήσει πιο πλούσιο λεξιλόγιο σχετικό με αυτόν, επειδή έχουν διαβάσει ή έχουν ακούσει μεγάλωφνες αναγνώσεις που σχετίζονται με τον τομέα αυτό. Η μέτρηση της επίδρασης που έχει η μεγάλωφνη ανάγνωση στον γενικό εμπλουτισμό του λεξιλογίου ενός παιδιού ήταν πολύτιμη, διότι έδωσε στοιχεία για μια σύνδεση μεταξύ της μεγάλωφνης ανάγνωσης και της ανάπτυξης του λεξιλογίου που σχετίζονται με την αναγνωστική επιτυχία στη δημοτική εκπαίδευση αλλά και τις μετέπειτα βαθμίδες εκπαίδευσης. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το λεξιλόγιο αποτελεί έναν προβλεπτικό δείκτη της επιτυχίας στην αναγνωστική κατανόηση. Μολονότι το σώμα της έρευνας που εστιάζει στην κατανόηση της ιστορίας περιλαμβάνει έναν ακροατή, κι όχι έναν αναγνώστη, εξακολουθούν να υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ατομικές διαφορές στο λεξιλόγιο μπορούν να επηρεάσουν την κατανόηση της ιστορίας. Όπως προαναφέρθηκε, η προηγούμενη εμπειρία με τη συμβατική ανάγνωση ιστοριών συνήθως συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα δεκτικού λεξιλογίου (Bus, et al., 1995) και αλυσιδωτά μπορεί να συνδεθεί με την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας, διότι ο ακροατής μπορεί να κατανοήσει περισσότερες από τις λέξεις που παρουσιάζονται στο κείμενο (Dickinson & Tabors, 2001). Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την κατανόηση της ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης από παιδιά νηπιαγωγείου (Korat & Shamir, 2007) και της συμβατικής μεγάλωφνης ανάγνωσης από παιδιά δημοτικού, αν και το λεξιλόγιο μετρήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση, δεν χρησιμοποίησαν την αρχική δοκιμασία λεξιλογίου ως μεταβλητή για τα αποτελέσματα κατανόησης της ιστορίας. Μία ένωση, όμως, μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, που είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες (Nagy & Scott, 2000), θα μπορούσε να αποτελέσει ένα τμήμα της εξήγησης των διαφορών που υπάρχουν στην κατανόηση, όταν πολύ μικροί μαθητές ακούν την ίδια ιστορία.

Πέρα από τη σπουδαιότητα της προϋπάρχουσας ευρύτερης γνώσης στο περιβάλλον εργασίας, η εμπειρική έρευνα έχει τεκμηριώσει τη σημασία της *θεματικής γνώσης (topic knowledge)*, η οποία αντιπροσωπεύει μια στενότερη, πιο συγκεκριμένη πτυχή της γνώσης (Alexander, et al., 1994), στην κατανόηση του κειμένου. Η πλειοψηφία αυτών των μελετών έχει διεξαχθεί σε έντυπα κείμενα. Οι Alexander, Kulikowich & Schulze (1994) περιλάμβαναν μετρήσεις της θεματικής γνώσης στη μελέτη τους εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ θεματικής

γνώσης, ανάκλησης και ενδιαφέροντος. Ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να ορίσουν βασικούς όρους που σχετίζονται με κάθε θέμα και στη συνέχεια χρησιμοποίησαν τις βαθμολογίες για να προβλέψουν την ανάκληση του κειμένου. Ο συνδυασμός αυτής της θεματικής γνώσης αντιπροσώπευε σημαντικά ποσοστά της διακύμανσης στην κατανόηση του κειμένου.

Ενώ τα ευρήματα από τη βιβλιογραφία σχετικά με την κατανόηση των ενηλίκων υποστηρίζουν έντονα τη σχέση μεταξύ της θεματικής γνώσης και της κατανόησης, υπάρχει έλλειψη έρευνας που να εξετάζει τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών με πολύ μικρά παιδιά ή αναδυόμενους αναγνώστες. Υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ θεματικής γνώσης και κατανόησης, όμως, αφορούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μαθητές γυμνασίου επέδειξαν καλύτερη λεκτική και μη λεκτική ανάκληση ενός κειμένου για έναν αγώνα μπίιζμπολ, όταν είχαν πλούσια προϋπάρχουσα γνώση για το μπίιζμπολ (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1994). Παρομοίως, μαθητές λυκείου, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα των Marr & Gomerly (1982), διάβασαν έξι κείμενα συντακτικά ισοδύναμα και στη συνέχεια ανακάλεσαν πληροφορίες που παρουσιάζονταν ρητά στο κείμενο και απάντησαν σε ερωτήσεις κυριολεκτικής και συνεπαγωγικής κατανόησης, που βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις σχετικές με το κείμενο. Η προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη των επιδόσεων κατανόησης. Οι Marr & Gomerly βρήκαν πως η γενική προϋπάρχουσα γνώση αποτελούσε έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της ικανότητας κατανόησης.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι η υπάρχουσα έρευνα έχει δείξει πως η γνώση ευρύτερης περιοχής και η θεματική γνώση είναι σημαντικοί και μακροπρόθεσμοι προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης σε ώριμους, ανεξάρτητους αναγνώστες τόσο σε έντυπη (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1994) όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (Alexander, Kulikowich & Jetton, 1995; Lawless & Kulikowich, 1998; Tien & Fu, 2008; Coiro, 2011), αλλά λείπουν μελέτες με αναδυόμενους αναγνώστες. Παράλληλα, μια προοπτική που προσπαθεί να κατανοήσει την επίπτωση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών πτυχών των εκπαιδευόμενων αλλά και των διαδραστικών επιδράσεων αυτών στην κατανόηση πληροφοριών των κειμένων προσφέρεται από το *Μοντέλο Περιοχής Μάθησης – Model of Domain Learning (MDL)* (Alexander, et al., 1995). Το MDL είναι ένα θεωρητικό μοντέλο εμπειρικά βασισμένο που προϋποθέτει πως η προϋπάρχουσα γνώση (θεματική και γνώση ευρύτερης περιοχής) επιδρά στην ανάκληση πληροφοριών που βρίσκονται στο κείμενο. Το μοντέλο αυτό προτείνει πως οι αναγνώστες περνούν μέσα από τρία στάδια αναγνωστικής επίδοσης στον συγκεκριμένο τομέα: *εγκλιματισμός/προσαρμογή (acclimation)* (κατακερματισμένη θεματική γνώση και γνώση ευρύτερης περιοχής), *ικανότητα (competency)* (πιο συνεκτική δομή της γνώσης), *εξειδίκευση (expertise)* (ευρεία βάση της γνώσης των ειδικών). Αν και αυτό το μοντέλο σχετίζεται ειδικά με την αναγνωστική κατανόηση, μπορεί, επίσης, να παρέχει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση των επιπτώσεων του ενδιαφέροντος των αναδυόμενων αναγνωστών σε περιβάλλον ακρόασης ιστοριών.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνεται έμφαση στη συνεισφορά του ατόμου στην κατανόηση της ακρόασης των ψηφιακών ιστοριών. Η μελέτη διερευνά κατά πόσο η προϋπάρχουσα γνώση συνιστά σημαντικό προγνωστικό δείκτη της κατανόησης της ακρόασης ηλεκτρονικών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς έρευνες τεκμηριώνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα περιβάλλοντα πολυμέσων και δη οι ψηφιακές ιστορίες (Verhallen, et al., 2006), η έρευνα θα συμπεριλάβει όλες τις μορφές ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός

Η παρούσα μελέτη διερευνά την προβλεπτική αξία της θεματικής γνώσης, της γνώσης ευρύτερης περιοχής και του δεκτικού λεξιλογίου για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

2.2 Στάδια της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης και των τριών μορφών ψηφιακής αφήγησης. Για τη διερεύνηση των στόχων της μελέτης, σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση του προφορικού λόγου και την ανάκληση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν πριν την παρουσίαση της ιστορίας ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο, τη θεματική γνώση και τη γνώση ευρύτερης περιοχής. Τα νήπια, αφού χωρίστηκαν τυχαία, υποβλήθηκαν σε μία συνθήκη ακρόασης, και το καθένα από αυτά κλήθηκε να ολοκληρώσει τέσσερις αξιολογήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης. Στο στάδιο των αναλύσεων, αρχικά παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον και της διερεύνησης της προϋπάρχουσας γνώσης των νηπίων. Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο η προϋπάρχουσα γνώση είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών χρησιμοποιώντας την προς-τα-πίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης και το τεστ αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές το προσωπικό και το περιστασιακό ενδιαφέρον.

2.3 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 156 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=156) (92 νήπια, 64 προνήπια) που φοιτούσαν σε 3 νηπιαγωγεία του νομού Γρεβενών και 2 νηπιαγωγεία του

νομού Καστοριάς. Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης, των νηπιαγωγών και των γονέων των νηπίων.

2.4 Υλικά

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές ψηφιακής παρουσίασης της *Κόκκινης Κοτούλας*. Η πρώτη μορφή, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, ήταν διαθέσιμη σε μορφή CD-ROM, ενώ οι άλλες δύο βρίσκονταν στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, η διαδραστική μορφή της ιστορίας συναντάται στην ιστοσελίδα <http://www.everaftertales.com/el/>, ενώ η ιστορία που περιλαμβάνει στατικές εικόνες και ψηφιακή μεγαλόφωνη ανάγνωση αντλήθηκε από την ιστοσελίδα <http://uk.mantralingua.com/products/little-red-hen-and-grains-wheatebook?sku=skuKCWheatGreek>. Η πλοκή, το θέμα, η γενική ακολουθία των γεγονότων ήταν σταθερά σε όλες τις μορφές παρουσίασης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας

	Κινούμενα σχέδια	Διαδραστική μορφή	Στατικές εικόνες
Διάρκεια δραστηριότητας	10:48	Δεν μπορεί να προσδιοριστεί (αλλά πέραν των 10 λεπτών)	9:26
Ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό	69	58	88
Κινηματογραφικά εφέ	Προσομοίωση εικόνας/συνθετική κίνηση	Προσομοίωση εικόνας/συνθετική κίνηση	Στατικές εικόνες
Θερμά σημεία	Δεν υπάρχουν	Εικονογράφηση	Κείμενο& σελίδα
Εξωκειμενικός υποστηρικτικός λόγος	Αυτόματα	Με «κλικ»	Δεν υπάρχει

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Οι μαθητές κάθε νηπιαγωγείου χωρίζονταν με τυχαίο τρόπο σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα παρακολούθησε από μία μορφή ψηφιακής παρουσίασης της ιστορίας.

Για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου αξιοποιήθηκε το Λογόμετρο Τεστ (Μουζάκη, 2017), που υπάρχει μόνο σε ηλεκτρονική μορφή, είναι μια συστοιχία δοκιμασιών για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου καθώς και των δεξιοτήτων γραμματισμού κατάλληλο για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4 - 7 ετών). Το εργαλείο αποτελείται από 120 αντικείμενα (εικόνες) που διαμοιράζονται ισάριθμα σε ένα σύνολο 30 ερωτήσεων (έννοιες – λέξεις). Για τη χορήγηση αυτής της δοκιμασίας, η ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζει στο παιδί μία οθόνη με 4 διαφορετικές εικόνες (1 σωστή και 3 λανθασμένες). Οι εικόνες είναι έγχρωμες και κάθε μια τους αντιστοιχεί σε μια λέξη που μπορεί να είναι ουσιαστικό ή ρήμα ή επίθετο (Οικονομίδης, 2003; Dunn & Dunn, 1981). Πρόκειται για ένα προφορικό τεστ, στο οποίο δεν απαιτείται αναγνωστική ικανότητα εκ μέρους του εξεταζόμενου υποκειμένου, ενώ η διαδικασία είναι ατομική. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για τη χορήγηση του εν λόγω τεστ συνιστούσε η συστηματική εκπαίδευση της ερευνήτριας στην ορθή βαθμολόγηση, ερμηνεία και χορήγηση του συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου καθώς και η απόκτηση του «πιστοποιητικού εξεταστή».

Για την εκτίμηση της θεματικής γνώσης αναφορικά με τα ζώα και τα φυτά, κατασκευάστηκε, κατά τα πρότυπα των κριτηρίων των Alexander, Kulikowich & Schulze(1994), ένα τεστ 12 ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με εικόνες εστιασμένο στους χαρακτήρες και τα επεισόδια της ιστορίας. Κάθε ερώτηση είχε 3 ή 4 επιλογές απάντησης, με μία μόνο σωστή επιλογή, η οποία επιβραβευόταν με 1 βαθμό ενώ, αντίθετα, η λανθασμένη απάντηση βαθμολογούνταν με 0. Η συνολική βαθμολόγηση προέκυψε από το άθροισμα των ορθών απαντήσεων του κάθε νηπίου στο σύνολο των ερωτήσεων. Για να εξακριβωθεί η εσωτερική συνοχή, τα 12 στοιχεία εισήχθησαν σε δοκιμή αξιοπιστίας με την τιμή του δείκτη α του Cronbach να είναι 0,72.

Επειδή το πλαίσιο αυτής της μελέτης ήταν ένα ψηφιακό περιβάλλον, ήταν απαραίτητο να είμαστε βέβαιοι ότι η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται το υλικό (hardware) και το λογισμικό (software) σε έναν υπολογιστή δεν παρεμβαίνει στην κατανόηση των ψηφιακών κειμένων. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η λίστα ελέγχου των «εννοιών της οθόνης» (Turbill, 2001b). Υπάρχουν 13 στοιχεία αυτής της λίστας ελέγχου, που σκοπό έχουν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα του κάθε παιδιού να ελέγχει το ποντίκι, να χρησιμοποιεί το υλικό και το λογισμικό του υπολογιστή και να κάνει πλοήγηση σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Αυτά τα στοιχεία βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα με τετραμερή διαβάθμιση (0-3), που αποσκοπεί στο να περιγράψει την ικανότητα του παιδιού να ολοκληρώσει ανεξάρτητα την εργασία στον υπολογιστή (π.χ. να κάνει ‘κλικ’ και να σύρει ένα εικονίδιο) – όχι ακόμη (0), με βοήθεια (1), αρχάριο (2) και εξ ολοκλήρου ανεξάρτητο (3). Ένα παιδί που είχε βαθμολογηθεί ως αρχάριο σε αυτήν την εργασία χρειαζόταν οπτική ή προφορική προτροπή για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ένα παιδί που βαθμολογήθηκε «με

βοήθεια» χρειαζόταν μια οπτική ή προφορική προτροπή, ακολουθούμενη από μια επίδειξη για τον τρόπο ολοκλήρωσης της εργασίας και στη συνέχεια μπορούσε να ολοκληρώσει ορθά και ανεξάρτητα την εργασία. Η λίστα περιλαμβάνει, επίσης, ένα στοιχείο που θέτει ερώτημα σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή από το παιδί στο σπίτι κι ένα άλλο που εκτιμά την εμπιστοσύνη των παιδιών στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (π.χ. φοβισμένος, διστακτικός αλλά πρόθυμος ή σίγουρος). Η βαθμολογία για τη χρήση του υπολογιστή στο σπίτι είναι δυαδική (NAI=1, OXI=0) – είτε ένας μαθητής χρησιμοποίησε τον υπολογιστή στο σπίτι είτε όχι. Η μέγιστη βαθμολογία του εν λόγω τεστ ήταν 40 βαθμοί. Δέκα τοις εκατό του δείγματος της μελέτης παρατηρήθηκε από δύο ερευνητές με αποδεδειγμένη καλή γνώση υπολογιστών. Κάθε ερευνητής οδηγήθηκε στις αξιολογήσεις του κάθε στοιχείου της λίστας ανεξάρτητα από τον άλλο. Η σύγκριση των βαθμολογιών δείχνει συμφωνία 91% στις παρατηρηθείσες βαθμολογίες.

Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης. Η αξιολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην υπάρχουσα έρευνα για τη μεγάλωφνη ανάγνωση ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Morrow, 1986). Το ανώτατο όριο για κάθε αναδιήγηση ανά παιδί είναι τα 10 λεπτά. Η βαθμολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας βασίστηκε στον αριθμό και τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους (ενσωμάτωση σκηνικού, θέματος, επεισοδίων που συνθέτουν την πλοκή και την επίλυση του προβλήματος). Κάθε στοιχείο που συμπεριλαμβάνει ο μαθητής στην αναδιήγηση λαμβάνει 1 μονάδα και το ανώτερο συνολικό σκορ είναι 14 βαθμοί.

Η αξιολόγηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων σχεδιάστηκε, για να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να τοποθετούν τα γεγονότα σε λογική σειρά/χρονική ακολουθία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν χρησιμοποιηθεί σε μετρήσεις κατανόησης της ακρόασης κι έχουν σταθμιστεί με πληθυσμό προσχολικής ηλικίας (De-Bruin Parecki & Quibb, 2010). Επιλέχθηκαν έξι χαρακτηριστικές εικόνες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν βασικά γεγονότα της ιστορίας που ήταν κοινά και στις τρεις ψηφιακές μορφές της ιστορίας.

Η επιλογή του περιεχομένου για τις Ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας βασίστηκε σε μια ανασκόπηση ερωτήσεων ανίχνευσης της κατανόησης που συνδέεται με την έρευνα κατανόησης ιστοριών (Reese & Cox, 1999). Παραδείγματα από αυτό το σώμα της έρευνας συνήθως αφορούν βασικά στοιχεία της γραμματικής της ιστορίας (Brewer & Lichetnstein, 1981) (χαρακτήρες, σκηνικό, πρόβλημα, επίλυση προβλήματος, ακολουθία των επεισοδίων) κι έτσι η αξιολόγηση αυτή αποτελείται από δέκα στοιχεία που σχετίζονται με τα κύρια στοιχεία της ιστορίας και την ακολουθία των γεγονότων, που είναι κοινά και στις τρεις μορφές ψηφιακής αφήγησης. Οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτές τις ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό για την κάθε σωστή απάντηση και με 0 για κάθε λανθασμένη, το δε άθροισμα των δέκα στοιχείων αποτέλεσε τη βαθμολογία στην αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης του παιδιού.

Έξι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, για να εκτιμηθεί η έμμεση κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Οι ερωτήσεις αυτές βαθμολογήθηκαν ως «κατάλληλες με απάντηση που συνδέεται με το κείμενο» (2 βαθμοί), «κατάλληλες με απάντηση που δε συνδέεται με το κείμενο» (1 βαθμός) και «ακατάλληλες» (0 βαθμοί). Για παράδειγμα, οι μαθητές οι οποίοι στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι τα άλλα ζώα του αγροκτήματος δε βοηθούσαν την Κόκκινη Κοτούλα;» απάντησαν «Γιατί ήταν κουρασμένα» έλαβαν 1 βαθμό. Η απάντηση αυτή πιθανότατα προήλθε από την προσωπική εμπειρία των παιδιών ή από την εμπειρία από άλλα κείμενα, τηλεοπτικά προγράμματα ή ταινίες κτλ, αλλά αποκλίνει από την πλοκή της ιστορίας. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν αυτά που ήδη ήξεραν, παρόλο δε που το παράδειγμα απόκρισης δεν είναι εντελώς ακατάλληλο, δεν είναι παράλληλα εντελώς σωστό δεδομένης της ιστορίας.

3. Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την προγνωστική αξία της προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών μετά από μία μόνο αλληλεπίδραση με την ψηφιακή ιστορία. Αρχικά παρατίθενται τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον καθώς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της θεματικής γνώσης, της γνώσης ευρύτερης περιοχής και του δεκτικού λεξιλογίου. Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο η προϋπάρχουσα θεματική γνώση είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η προς-τα-πίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, το τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές (προβλεπτικούς παράγοντες) τη θεματική γνώση, τη γνώση ευρύτερης περιοχής και το δεκτικό λεξιλόγιο.

3.1 Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τα αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον βάσει τεσσάρων αξιολογήσεων: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης.

Από την κατανομή της αξιολόγησης των παιδιών στο τεστ χρονικής ακολουθίας προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 3.01 (TA=1.63) με εύρος από 1 (ελάχιστη) έως 6 (μέγιστη). Επιπλέον, προκύπτει ότι η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 1 και 4.

Η αξιολόγηση στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 6.98 (TA=1.94) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 6 και 8.

Από την ανάλυση των δεδομένων του τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών στη συνεπαγωγική κατανόηση ισούται με 5.87 (TA=2.11) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 5 και 8.

Ως προς την αναδιήγηση της ιστορίας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 5.23 (TA=1.63) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 9 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 4 και 6.

Πίνακας 2. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης της ψηφιακής ιστορίας

Αξιολόγηση	MT	TA	Διάμεσος	Q₂₅	Q₇₅	min	max
Τεστ χρονικής ακολουθίας	3.01	1.63	3	1	4	1	6
Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης	6.98	1.94	7	6	8	2	10
Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης	5.87	2.11	6	5	8	2	10
Τεστ αναδιήγησης ιστορίας	5.23	1.63	5	4	6	2	9

3.2 Σύγκριση της κατανόησης ιστοριών ως προς τη μορφή παρουσίασης

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις τέσσερις αξιολογήσεις που αφορούσαν στην κατανόηση κειμένου ως προς την μορφή παρουσίασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=3.41, TA=1.61) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινουμένων σχεδίων (MT=2.70, TA=1.51) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=2.92, TA=1.70). Ομοίως παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.67, TA=1.76) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ της αναδιήγησης ιστορίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινουμένων σχεδίων (MT=4.92, TA=1.47) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=5.12, TA=1.59).

Ως προς την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση (MT=7.77, TA=1.68) είχαν υψηλότερη

επίδοση, σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα στατικών εικόνων (MT=6.85, TA=1.84) και στην ομάδα των κινουμένων σχεδίων (MT=6.29, TA=2.03). Επίσης, υψηλότερες επιδόσεις είχε η ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=6.52, TA=1.87) στο τεστ της συνεπαγωγικής κατανόησης σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=5.70, TA=1.96) και στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.39, TA=2.34).

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης κειμένου ως προς τη μορφή παρουσίασης

Αξιολόγηση	Μορφή παρουσίασης	MT	TA	Διάμεσος	Q	Q ₇₅	min	max
				ος	25			
Χρονική ακολουθία	Στατικές εικόνες	3.41	1.61	3	3	4	1	6
	Κινούμενα σχέδια	2.70	1.51	2	2	4	1	6
	Διαδραστική	2.92	1.70	3	1	4	1	6
Κυριολεκτική ή κατανόηση	Στατικές εικόνες	6.85	1.84	7	5	8	4	10
	Κινούμενα σχέδια	6.29	2.03	6	5	8	2	10
	Διαδραστική	7.77	1.68	8	7	9	4	10
Συνεπαγωγική ή κατανόηση	Στατικές εικόνες	5.39	2.34	5	4	8	2	10
	Κινούμενα σχέδια	5.70	1.96	6	5	7	2	10
	Διαδραστική	6.52	1.87	7	5	8	3	10
Αναδιήγηση ιστορίας	Στατικές εικόνες	5.67	1.76	6	4	7	3	9
	Κινούμενα σχέδια	4.92	1.47	5	4	5	2	8
	Διαδραστική	5.12	1.59	5	4	6	2	8

Για να διερευνηθεί κατά πόσο διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό οι τρεις πειραματικές ομάδες ως προς την απόδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και στην αναδιήγηση ιστορίας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-wayANOVA). Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων στο τεστ χρονικής ακολουθίας, $F(2,36)=4.26$, $p=0.54$, στην αναδιήγηση της ιστορίας, $F(2,36)=4.04$, $p=0.056$, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, $F(2,36)=7.356$, $p=0.57$, και στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης, $F(2,36)=4.120$, $p=0.065$.

3.3 Περιγραφικά αποτελέσματα για τις προϋπάρχουσες γνώσεις

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την προϋπάρχουσα θεματική γνώση, την προϋπάρχουσα γνώση ευρύτερης περιοχής και το δεκτικό λεξιλόγιο. Από την κατανομή της μέτρησης της θεματικής γνώσης προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 7.97 (TA=2.24) με εύρος από 2 (ελάχιστη παρατηρούμενη επίδοση) έως 12 (μέγιστη παρατηρούμενη επίδοση). Επιπλέον, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχαν επίδοση μεταξύ 6 και 10.

Η αξιολόγηση της γνώσης ευρύτερης περιοχής δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 30.14 (TA=9.73) με εύρος από 10 (ελάχιστη παρατηρούμενη επίδοση) έως 41 (μέγιστη παρατηρούμενη επίδοση). Επιπλέον, από τη μορφή του ιστογράμματος προκύπτει ότι αρκετά παιδιά είχαν μέση επίδοση από 30 έως 40 ενώ αρκετά παιδιά είχαν μέση επίδοση από 10 έως 20. Ουσιαστικά προκύπτει ότι αρκετά παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση στην αξιολόγηση της γνώσης της ευρύτερης περιοχής και αρκετά παιδιά είχαν υψηλή επίδοση στην αξιολόγηση της γνώσης της ευρύτερης περιοχής αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντική διαφοροποίηση της αξιολόγησης της γνώσης της ευρύτερης περιοχής μεταξύ των παιδιών.

Από την ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης των παιδιών στο δεκτικό λεξιλόγιο προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 23.08 (TA=6.63) με εύρος από 11 (ελάχιστη παρατηρούμενη επίδοση) έως 28 (μέγιστη παρατηρούμενη επίδοση). Επιπλέον, από τη μορφή του ιστογράμματος προκύπτει ότι αρκετά παιδιά είχαν μέση επίδοση άνω του 25, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών είχαν μέση επίδοση από 11 έως 13. Ουσιαστικά προκύπτει ότι κάποια παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση στην αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου, ενώ αρκετά παιδιά είχαν υψηλή επίδοση. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει τη σημαντική διαφοροποίηση και ανομοιογένεια του δεκτικού λεξιλογίου μεταξύ των παιδιών.

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα αξιολόγησης προηγούμενης γνώσης

Προϋπάρχουσες γνώσεις	MT	TA	Διάμεσος	Q ₂₅	Q ₇₅	min	max
Αξιολόγηση θεματικής γνώσης	7.97	2.24	8	6	10	2	12
Αξιολόγηση γνώσης ευρύτερης περιοχής	30.14	9.73	34	19	38	10	41
Αξιολόγηση δεκτικού λεξιλογίου	23.08	6.63	27	19	28	11	28

3.4 Η προϋπάρχουσα γνώση ως προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης ιστοριών

Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των ατομικών διαφορών στις προϋπάρχουσες γνώσεις και την κατανόηση της ιστορίας και χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι παλινδρόμησης.

3.4.1 Τεστ χρονικής ακολουθίας των γεγονότων ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τρεις προγνωστικοί παράγοντες ερμηνεύουν το 4,8% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας γι’ αυτό το δείγμα, $R^2=0.048$, $F(3,156)=2.29$, $p=0.077$, ένα μη σημαντικό ποσοστό. Οι μερικοί συσχετισμοί υποδηλώνουν ότι η επίδοση στην αξιολόγηση Θεματικής Γνώσης ερμηνεύει το 1,5% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας, ενώ η επίδοση στην αξιολόγηση της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής ερμηνεύει το 1,2% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας. Μηδενικό ποσοστό της διακύμανσης στις βαθμολογίες του τεστ Χρονικής Ακολουθίας αποδίδεται μόνο στην επίδοση του τεστ δεκτικού λεξιλογίου.

3.4.2 Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Αυτή η μεταβλητή αντιπροσωπεύει το 21.4% της διακύμανσης στη βαθμολογία του τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης, $F(1,156) = 36.437$, $p = 0.000$, όταν το τεστ δεκτικού λεξιλογίου εισάγεται μόνο του στο SPSS. Η προσθήκη της βαθμολογίας στην αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης και του σκορ της αξιολόγησης της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής στο μοντέλο παλινδρόμησης έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή $R^2=0.214$, με $F(2,156)=24.797$, $p=0.000$. Οι τρεις προγνωστικοί παράγοντες ερμηνεύουν το 43,1% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης $R^2=0.437$, $F(3, 156)=33.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης ερμηνεύει το 19,8% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης και η αξιολόγηση της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής ερμηνεύει το 4,2% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης. Η γνώση δεκτικού λεξιλογίου ερμηνεύει μόνο το 2,4% της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας του τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης μοιράζεται μεταξύ των τριών μεταβλητών.

3.4.3 Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Αυτή η μεταβλητή αντιπροσωπεύει το 18.2% της διακύμανσης στη βαθμολογία του τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης, ένα σημαντικό ποσοστό $F(1,156)=30.66$, $p=.000$, όταν το τεστ δεκτικού λεξιλογίου εισάγεται μόνο του στο SPSS. Η προσθήκη της βαθμολογίας στην αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης και του σκορ της αξιολόγησης της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής στο μοντέλο παλινδρόμησης έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή $R^2=0.149$, $F(2, 156) =14.66$, $p=0.000$. Οι τρεις προγνωστικοί παράγοντες αντιπροσωπεύουν μαζί το ένα

τρίτο, το 33,8%, της διακύμανσης της βαθμολογίας για το τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης γι’ αυτό το δείγμα, $R^2=0.338$, $F(3, 156) = 22.099$, $p=0.000$. Οι ξεχωριστές συνεισφορές και των τριών προγνωστικών παραγόντων είναι σημαντικές. Συγκεκριμένα, οι μερικοί συσχετισμοί δείχνουν ότι η Αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης ερμηνεύει το 10,9% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης και η αξιολόγηση της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής ερμηνεύει το 3,9% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης. Το τεστ δεκτικού λεξιλογίου ερμηνεύει το 3,1% της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας του τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης μοιράζεται μεταξύ των τριών μεταβλητών.

3.4.4 Τεστ αναδιήγησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Αυτή η μεταβλητή αντιπροσωπεύει το 22.8% της διακύμανσης στη βαθμολογία του τεστ Αναδιήγησης της Ιστορίας, $F(1,156) = 36.437$, $p = .000$, όταν το τεστ δεκτικού λεξιλογίου εισάγεται μόνο του στο SPSS. Η προσθήκη της βαθμολογίας στην αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης και του σκορ της αξιολόγησης της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής στο μοντέλο παλινδρόμησης έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή $F(1,156) = 37.576$, $p = .000$. Η προσθήκη της βαθμολογίας στην αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης και του σκορ της αξιολόγησης της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής στο μοντέλο παλινδρόμησης έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή $R^2=0.274$, με $F(2,156)=25.897$, $p=0.000$. Οι τρεις προγνωστικοί παράγοντες ερμηνεύουν το 44,2% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης $R^2=0.439$, $F(3, 156)=34.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης ερμηνεύει το 22,8% της επίδοσης στο τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας και η αξιολόγηση της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής ερμηνεύει το 5,3% της επίδοσης στο εν λόγω τεστ. Η γνώση δεκτικού λεξιλογίου ερμηνεύει το 4,4% της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας του τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας μοιράζεται μεταξύ των τριών μεταβλητών.

4. Συμπεράσματα

Οι μαθητές εμπλέκονται στο σχολείο σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Καθώς, όμως, προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, το κάθε παιδί κουβαλά τη δική του, μοναδική προηγούμενη εμπειρία ανάγνωσης ιστοριών, την προϋπάρχουσα γνώση όπως και τις ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ’ όψιν αυτές τις διαφορές στις προηγούμενες εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών, τα παιδιά διαφοροποιούνται σε αυτά που φέρουν, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Υιοθετώντας το πλαίσιο RAND (2002), που θέτει τα χαρακτηριστικά του ατόμου ως κεντρικό στοιχείο στη διαδικασία κατασκευής νοήματος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ατομικές διαφορές των ακροατών, και πιο συγκεκριμένα στην προϋπάρχουσα γνώση διερευνώντας την προγνωστική της αξία στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ως εμπειρικό πλαίσιο το Μοντέλο Περιοχής Μάθησης (MDL) (Alexander, et al., 1995; Lawless & Kulikowich, 1998). Ως εκ τούτου ο ρόλος της Γνώσης Ευρύτερης Περιοχής (domain knowledge) και της Θεματικής Γνώσης (topic knowledge) δοκιμάστηκαν ως προβλεπτικοί δείκτες για την κατανόηση της ακρόασης από παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιβεβαιώνοντας τη σημαντική προβλεπτική τους αξία.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της Θεματικής Γνώσης ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης τόσο της επίδοσης στην αναδιήγηση της ιστορίας όσο και των μετρήσεων της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα των Alexander, Kulikowich & Schulze (1994) καθώς και των Alexander, Kulikowich & Jetton (1994c) και των Alexander, Kulikowich & Jetton (1995), όπου προέκυψαν ισχυροί θετικοί συσχετισμοί μεταξύ της προηγούμενης γνώσης και της κατανόησης του κειμένου. Επίσης, το γεγονός ότι η επίδοση στην αξιολόγηση της Θεματικής Γνώσης, καθώς και στο τεστ δεκτικού λεξιλογίου ερμηνεύουν υψηλά ποσοστά της διακύμανσης στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, στην αξιολόγηση της συνεπαγωγικής κατανόησης όπως και στην αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας επιβεβαιώνουν την αδιαχώριστη σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης που έχει τεκμηριωθεί από πολλούς ερευνητές (βλ. Nagy & Scott, 2000; Snow, 1994; Gottardo, Stanovich, & Siegel, 1996; Roth, Speece, Cooper, & De la Paz, 1996).

Επιπλέον, αυτή η έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται το υλικό (hardware) και το λογισμικό (software) σε έναν υπολογιστή (η οποία χρησίμευσε ως μέτρηση της Γνώσης της Ευρύτερης Περιοχής σε αυτή τη μελέτη), επίσης, προβλέπει σημαντικά την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με λιγότερες γνώσεις ή ικανότητες στον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή ήταν λιγότερο ικανά να κατανοήσουν τις ιστορίες που παρουσιάζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτή η τάση ευθυγραμμίζεται με τις έρευνες σχετικά με τους έμπειρους αναγνώστες και την κατανόηση του ψηφιακού κειμένου (Lawless & Schrader, 2008; Mitchell, Chen & Macredie, 2005; Patterson, 2000). Η διαπίστωση αυτή μας παρακινεί να υποστηρίξουμε τη συμπερίληψη της τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου οι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, όχι απλώς με την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στα σχολεία, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζοντάς τον ως επιλογή για δραστηριότητες στα παιδιά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι, για να βοηθήσουν τα παιδιά που είναι λιγότερο εξειδικευμένα στην αλληλεπίδραση με τους υπολογιστές. Από μια γνωσιακή άποψη, η πρόσθετη έκθεση στην τεχνολογία θα οδηγούσε σε αυξημένη γνώση της ευρύτερης περιοχής και θα μπορούσε να έχει θετικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα της κατανόησης της ακρόασης (Kintsch & van Dijk, 1978).

Όσον αφορά στη σχεδίαση ιστοριών, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν προ-αναγνωστικές εκτιμήσεις της προϋπάρχουσας γνώσης που να τροφοδοτούν τον προγραμματισμό ψηφιακών ιστοριών για τον προσδιορισμό της πυκνότητας των εξωκειμενικών «πλαίσιας στηρίγματος» (ή «γνωστικής σκαλωσιάς» (scaffolding)) στα οποία εκτίθεται το παιδί, όταν αλληλεπιδρά με

μια ψηφιακή ιστορία. Τα παιδιά με λιγότερες προϋπάρχουσες γνώσεις θα εκτίθενται σε περισσότερα «πλαίσια στηρίγματος» από τα παιδιά που έχουν πιο ικανοποιητικά επίπεδα προϋπάρχουσας γνώσης, για να κατανοήσουν μια ιστορία. Παράλληλα, σημαντικές κρίνονται οι ωφέλειες στην κατανόηση, αν στον σχεδιασμό της ιστορίας συμπεριλαμβάνονταν και εξωκειμενικές λεξιλογικές οδηγίες, για παράδειγμα με τη μορφή ερωτήσεων λεξιλογίου πολλαπλών επιλογών (με τη συνδρομή εικόνων) ή ακόμη και με την υποστήριξη θερμών σημείων τα οποία παρέχουν έναν ορισμό όταν ‘κλικάρουμε’ πάνω σε αυτά (Biemiller & Boote, 2006; Smeets & Bus, 2012).

Γενικότερα, η περιορισμένη διαθεσιμότητα και η μεταβλητότητα των τύπων και της ποιότητας των εξωκειμενικών υποστηρικτικών στοιχείων στους υπάρχοντες σχεδιασμούς ψηφιακών ιστοριών για μικρά παιδιά είναι πιθανόν ανεπαρκείς για την καλλιέργεια της βαθιάς κριτικής σκέψης, που πρέπει να επιτυγχάνεται στην ψηφιακή εποχή (Van Kleeck, 2014). Επιπλέον, το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο μάθησης (Vygotsky, 1978) υποστηρίζει ότι, αν δοθούν στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για να δουν πώς λειτουργεί η τεχνολογία και αν αλληλεπιδρούν με έναν πιο ενημερωμένο ενήλικα ή συνομήλικό δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες για εμπλοκή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, είναι πιθανό να βελτιωθούν οι ικανότητές τους στον υπολογιστή, καθώς και να ενισχυθεί η κατανόηση της ακρόασης. Οι άριστες αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού που παίζουν το κείμενο περιλαμβάνουν συνήθως «γνωστική σκαλωσιά» (scaffolding) ή υποστήριξη για την κατανόηση της ιστορίας από τους νέους ακροατές. Σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, ο ενήλικος αναγνώστης συχνά αναγνωρίζει τις λεπτές αποχρώσεις των εικονογραφήσεων που παρέχουν κομμάτια της πλοκής της ιστορίας, ανακαλεί και συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών με την υπό επεξεργασία ιστορία, δημιουργεί γνωστικά στηρίγματα, ορίζει το σημαντικό λεξιλόγιο ή αποσαφηνίζει τον αποπλαισιωμένο λόγο (Hammett et al., 2003). Επομένως, ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν η μελλοντική έρευνα να στραφεί στην εξέταση των μεθόδων από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών και των παιδαγωγικών στρατηγικών που επιδρούν πιο θετικά στη δημιουργία εξωκειμενικών «πλαίσια στηρίγματος» και στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών αφηγήσεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε οι θετικές επιπτώσεις της διαδραστικής συμβατικής από κοινού ανάγνωσης ιστοριών έχουν επισημανθεί από πλήθος ερευνών (Bus, & de Jong, 2009; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008; Biemiller & Boote, 2006; Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009; Elley, 1989; Penno, Wilkinson, & Moore, 2002), ανοίγοντας τον δρόμο για τη διερεύνησή τους κατά τη χρήση τους στο πλαίσιο των ψηφιακών ιστοριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, P.A. (1992). Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. *Educational Psychologist*, 27(1), 33-51.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M. & Jetton, T.L. (1994c). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Rev. Educ. Res.*, 64, 201-252.

- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Schulze, S.K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal*, 31(2), 313-337.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559-575.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Blewitt, P., Rump, K.M., Shealy, S.E., & Cook, S.A. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Brewer, W.F., & Lichtenstein, E.H. (1981). Event schemas, story schemas, and story grammars. In J. Long & A.D. Baddeley (Eds.), *Attention and Performance IX* (pp. 363-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bus, A.G., Verhallen, M., & de Jong, M.T. (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 153-167). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- De-Bruin Parecki, A., & Quibb, K. (2010). *Children demonstrating their storybook comprehension using an interactive, hands-on progress monitoring tool*. Paper presented at the 60th meeting of the Literacy Research Association, Fort Worth, TX.
- Dickinson, D. K. & Snow, C.E. (1987). Interrelations among Prereaders and Oral Language Skills in Kindergarteners from two Social Classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Dickinson, O.K., & Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2).
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL language classroom. *Greta Journal*, 16 (1-2), 43-49.
- Hammett, L.A., van Kleeck, A., & Huberty, C.J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 442.

- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 248-259.
- Lawless, K.A., & Kulikowich, J.M. (1998). Domain knowledge, interest, and hypertext navigation: A study of individual differences. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(1), 51-69.
- Lawless, K.A., & Schrader, P.G. (2008). Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital worlds. In J.L. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.L. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 267-295). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marr, M.B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 89-104.
- Mitchell, T. J. F., Chen, S. Y. & Macredie, R.D., (2005). The relationship between web enjoyment and student perceptions and learning using a webbased tutorial, *Learning, Media and Technology*, 30(1), 27-40.
- Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135.
- Nagy, W., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary Acquisition From Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They Overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.
- Perez, L. A., Peynirciogluet, Z. & Blaxton, T. A. (1998). Developmental Differences in Implicit and Explicit Memory Performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(3), 167-85.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: U.S. Department of Education.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257-277.

- Rumelhart, D. (1981). *Understanding understanding*. San Diego, CA: Center for Human Information Processing.
- Smeets, DJH,&Bus, AG (2012).Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 36–55.
- Tien, F.F., & Fu, T.T. (2008). The correlates of the digital divide and their impact on college student learning.*Computers and Education*, 50(1), 421-436.
- Tsou, W., Wang W. & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning.*Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Turbill, J. (2001a). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.
- Turbill, J. (2001b). Getting kindergarteners started with technology: The story of one school. *Reading Online*, 5(1).
- Van Kleeck, A. (2015). The academic talk register: A critical preschool oral language foundation for later reading comprehension. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, S. B. Gear (Eds.) *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success* (pp. 52-76). New York: Paul H. Brookes.
- Verhallen, M., Bus, A. G., & de Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for Kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Yaden, D. B., Rowe, D.W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. V III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης (Διδακτορική Διατριβή).
- Σιβροπούλου, Ρ. (2008). Το οργανωμένο παιχνίδι και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 462-469). Αθήνα: Επίκεντρο.

Λειτουργία ενός σχολείου με τους κανόνες της αειφορίας

Operation of a school with the rules of sustainability

Χρήστος Ιωαννίδης, Δ/ντης Β/θμιας Εκ/σης, ME.d, chrionn1@sch.gr

Ιωάννης Αρναούτης, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ME.d, anraoutisioannis@yahoo.gr

Christos Ioannidis, Director of Secondary Education, ME.d, chrionn1@sch.gr

Ioannis Arnaoutis, Secondary Education Teacher, ME.d, anraoutisioannis@yahoo.gr

Abstract: The concept of "sustainability" forms new data in the areas of environmental education with which teachers must adapt in order to be able to transmit their knowledge to learners (Kysilka, 1998). The main difference between sustainable development and environmental education is that sustainable development education refers to all education and capacity building in both quality and quantity (Gough, 2005). Sustainable development, therefore, "means the change of practices along with the change of priorities, which in turn should be based on the knowledge on the one hand of the limits of endurance and on the other hand of the interrelation of the elements of the natural environment" (Arianoutsou, 1999). In order for development to be sustainable, any use of natural resources to meet the needs of humanity must take into account the reserves of natural resources and the impact of this use on the natural, social and economic environment of modern and future human societies (Dimitriou, 2005). 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: sustainability, education for the environment and the sustainability, sustainable school, education executives, active citizen

Περίληψη: Η έννοια της «αειφορίας» διαμορφώνει νέα δεδομένα στους χώρους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμοστούν, προκειμένου να είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση τους στους εκπαιδευόμενους (Kysilka, 1998). Η βασική διαφορά της αειφόρου ανάπτυξης από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, έγκειται στο ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αναφέρεται στο σύνολο της εκπαίδευσης και στην αύξηση των ικανοτήτων τόσο σε ποιότητα, όσο και σε ποσότητα (Gough, 2005). Η αειφόρος ανάπτυξη, επομένως, «σημαίνει την αλλαγή πρακτικών παράλληλα με την αλλαγή προτεραιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους θα πρέπει να στηρίζονται στη γνώση αφενός των ορίων αντοχής και αφετέρου της αλληλοσυσχέτισης των στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος» (Αριανούτσου, 1999). Για να είναι αειφόρος η ανάπτυξη, η οποιαδήποτε χρήση φυσικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών της ανθρωπότητας πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα αποθέματα των φυσικών πόρων και την

επίδραση της χρήσης αυτής στο φυσικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των σύγχρονων και μελλοντικών ανθρώπινων κοινωνιών (Δημητρίου, 2005). Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν προϊόν της σύνθεσης βιβλιογραφικού υλικού και πληροφοριών τα οποία συλλέχθηκαν με την μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Έρευνας.

Λέξεις – κλειδιά: αειφορία, εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, αειφόρο σχολείο, στελέχη εκπαίδευσης, ενεργός πολίτης

1. Η έννοια της «αειφορίας»

Το θέμα του περιβάλλοντος είναι ζωτική υπόθεση του πολίτη, ο οποίος έχοντας πλήρη συνείδηση των προβλημάτων και των σχέσεων που τον συνδέουν με το περιβάλλον, διερευνά, διεκδικεί και συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Wheeler (1985) ο όρος «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» (environmental education) εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1947 στο βιβλίο των Paul & Percival "Goodman Communitas". Η αναγκαιότητα διατήρησης των φυσικών πόρων χρωματίζει τον όρο «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» (ΠΕ), το 1948, στο Παρίσι, όπου γίνεται για πρώτη φορά χρήση του σε διεθνή συνάντηση. Τις δεκαετίες '60 και '70 έρχονται στο φως της δημοσιότητας προβλήματα που σχετίζονται με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος εξαιτίας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Δημητρίου, 2009, σ. 48). Η εκπαίδευση, όμως, του πολίτη σχετικά με το περιβάλλον, αποτέλεσε τον καρπό μιας ιδέας που κυοφορήθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του '60 στους κόλπους μιας γενικότερης οικολογικής προβληματικής και ανησυχίας και ενός κοινωνικού αιτήματος για τη λύση των προβλημάτων, όπως αυτά αναπτύχθηκαν στο σύνολό τους από το οικολογικό κίνημα (Φλογαΐτη, 1998, σ. 111). Οι καθημερινές συνήθειες και επιλογές του σύγχρονου ανθρώπου, υποβάθμιση των φυσικών οικοσυστημάτων με τη συνεχή αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής, η υπερεκμετάλλευση των πρωτογενών υλών, η κυριαρχία μοντέλων τεχνολογικής ανάπτυξης και ο καταναλωτικός τρόπος ζωής, η ρύπανση του περιβάλλοντος, οι κλιματικές αλλαγές, η αύξηση της θερμοκρασίας της γης, η μείωση του στρώματος του όζοντος κ.α., συνδέονται με το σύνολο αυτών των προβλημάτων, καθώς είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων παρεμβάσεων στο περιβάλλον. Καθιερώθηκε στο διεθνές λεξιλόγιο ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (ΠΕ) και διατυπώθηκε ένας ορισμός της (Φλογαΐτη, 1998, σελ. 118-119), σύμφωνα με τον οποίο: «Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και αποσαφήνισης εννοιών τέτοιων, ώστε να αναπτυχθούν οι αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης μεταξύ ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί ενεργό ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος» (Δημητρίου, 2009, σελ.52· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000, σελ.61).

Σύμφωνα με τη «Χάρτα του Βελιγραδίου» (UNESCO, 1976), είναι απαραίτητο ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος, το οποίο θα υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές τόσο για τα άτομα ξεχωριστά όσο και τις κοινωνίες στο σύνολό τους, οι οποίες θα είναι σε αρμονία με τη θέση

της ανθρωπότητας στη βίοσφαιρα (Δημητρίου, 2009). Στη Διακήρυξη, μάλιστα, της Τιφλίδας, το 1977, αναγνωρίστηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης της ΠΕ. τόσο στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, ώστε να απευθύνεται στον γενικό πληθυσμό και όχι μόνο σε ειδικούς. Στη Διακήρυξη αυτή καθορίζονται και τα βασικά χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που τη διαφοροποιούν από άλλες μορφές εκπαίδευσης:

1. Ο προσανατολισμός της στη λύση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
2. Η διεπιστημονικότητα στην προσέγγιση των προβλημάτων.
3. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το «άνοιγμα» του σχολείου στη ζωή.
4. Ο διαρκής χαρακτήρας (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000, σελ.67).

Ιδιαίτερα, μάλιστα, από τη δεκαετία του '90 και μετά, η εντεινόμενη ανησυχία για το περιβάλλον και τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη, οδήγησαν σε εκείνη την εκπαιδευτική προσέγγιση, που όχι μόνο έχει ως κύριο στόχο την άμεση βελτίωση του περιβάλλοντος, αλλά, επίσης, ενισχύει την εκπαίδευση για την αειφορία σε μακροπρόθεσμη βάση. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας αυτής η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ) προέκυψε ως διάδοχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μέσα από την Agenda 21 και την έκθεση των Ηνωμένων Εθνών του 1992 για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (UNCED) (Gough, 2005, σελ.342). Η έννοια που προσδιορίζει πλέον την Π.Ε. είναι η «αειφορία», που ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική (Tilbury, 1995). Στο παρόν πόνημα ο όρος εκπαίδευση για την αειφορία θα χρησιμοποιείται συνεκδοχικά, παράλληλα με τους όρους εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον, καθώς εκλαμβάνονται ως ταυτόσημες έννοιες. Στην Διάσκεψη του Ρίο (1992) η Π.Ε. είναι άρρηκτα δεμένη με την αειφορία, ενώ με τη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης (1997) θεσπίζεται η εκπαίδευση για την αειφορία (Φλογαΐτη, 2006, σελ.43-45) και τονίζεται ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθούν και να υποστηριχτούν τα σχολεία, ώστε να προσαρμόσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα στις ανάγκες ενός αειφόρου μέλλοντος (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000, σελ. 116). Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται (UNESCO-EPD, 1997): «Η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει όχι μόνο το περιβάλλον, αλλά, επίσης, ζητήματα, όπως η φτώχεια, η υγεία, η ασφάλεια τροφίμων, η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ειρήνη. Η αειφορία είναι, σε τελική ανάλυση, μια ηθική επιταγή στην οποία η πολιτισμική ποικιλότητα και η παραδοσιακή γνώση πρέπει να απολαμβάνουν τον απαιτούμενο σεβασμό» (Δημητρίου, 2009, σελ. 92). Τέλος, η διάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ (2002) παγιώνει την αειφορία ως κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής (Φλογαΐτη, 2006, σελ.43-45).

2. Τι προτείνουν οι διεθνείς οργανισμοί για την εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κάποια σημαντικά βήματα που είχαν γίνει για την προώθησή της ήταν ο θεσμός του υπευθύνου ΠΕ, η ένταξη της ΠΕ στο

Αναλυτικό Πρόγραμμα και η ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) (Κιμιωνής, 2007). Ειδικότερα, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) ήταν ένας θεσμός, που λειτούργησε για αρκετά χρόνια (περισσότερα από 25 χρόνια) στη χώρα μας για την προώθηση της ΠΕ και ακολούθως της εκπαίδευσης για την αειφορία. Τα Κ.Π.Ε. αποτέλεσαν έναν τομέα μη τυπικής μάθησης με συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και ρόλο που αποσκοπούσε στην:

α) ευαισθητοποίηση των νέων σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την ανάπτυξη υπεύθυνων περιβαλλοντικά στάσεων και συμπεριφορών, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (μονοήμερα ή πολυήμερα),

β) επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας πάνω στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, με επιμορφωτικά σεμινάρια,

γ) ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για τοπικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα με ενημερωτικές ημερίδες,

δ) συνεργασία με φορείς (π.χ. επιστημονικά ιδρύματα, Μ.Κ.Ο., σχολεία κ.τ.λ.) και δίκτυα και

ε) παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη των προγραμμάτων που υλοποιούσαν (Βλάχου – Βρεττού, Γρίλλια, Πανάγου & Ζεπάτου, α.χ). Σήμερα τον θεσμό των Κ.Π.Ε. διαδέχθηκε ο θεσμός των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) με τον Νόμο 4547/2018- ΦΕΚ.102/Α/12-6- 2018. Σύμφωνα με το άρθρο 12, αποστολή τους αποτελεί: α) η υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, με έμφαση στο περιβάλλον και στους τομείς που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός και β) η διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων λύσεων στα τοπικά ζητήματα. Έτσι, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καταρτίστηκε οδηγός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών, που εμπεριέχει οδηγίες του διδακτικού μαθησιακού πεδίου για το: «Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» τόσο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Οδηγός για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο), όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Οδηγός για το Γυμνάσιο).

Τα αναλυτικά προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κύπρου, που εκδόθηκαν το 2010, κάνουν ξεχωριστή μνεία τόσο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, MoEC, 2010, σελ.277-288).

Στη Σουηδία, το 2002, η σουηδική κυβέρνηση παρουσίασε, υπό το πρίσμα της Ατζέντα 21 και της παγκόσμιας Διάσκεψης Κορυφής στο Γιοχάνεσμπουργκ, μια Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στην οποία η εκπαίδευση αποτελούσε ζωτικό μέσο για την επίτευξη της αειφορίας.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 2003, ξεκίνησε η εκπόνηση ενός σχεδίου σχετικά με τη δράση της αειφόρου ανάπτυξης. Ως επικεφαλής όργανο χάραξης της πολιτικής για το έργο της

εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ορίστηκε το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με το Department of Education and Skills (DfES), η ειδική ομάδα που συγκροτήθηκε θεμελίωσε την εργασία της στον ακόλουθο βασικό στόχο: «ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες, γνώσεις και αξίες ως βάση για την απόκτηση ενεργού πολιτότητας και τη δημιουργία μιας πιο βιώσιμης κοινωνίας» (DfES, 2003). Υπήρξε μία πληθώρα πρωτοβουλιών για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη από στρατηγικές και προγράμματα, με αποκορύφωμα το πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης, που ονομάστηκε «Αειφόρο Σχολείο». Η πρωτοβουλία αυτή σχεδιάστηκε προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία στο «ταξίδι» τους προς την αειφορία και προέβλεπε την ιδέα ότι τα σχολεία θα πρέπει να αποτελέσουν πρότυπα μίμησης για τις κοινότητες και την κοινωνία (DfES, 2006c· Scott & Gough, 2010).

Στη Νότια Ιρλανδία, ως αποτέλεσμα της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη έχει τύχει μεγάλης προβολής και θεωρείται πλέον ως μία από τις θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Προτείνεται, μάλιστα, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη να «εμποτίζει» ολόκληρο το σχολικό ήθος, ενώ τα σχολεία να επιδεικνύουν τη δέσμευσή τους στην «ποικιλομορφία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την περιβαλλοντική υπευθυνότητα» μέσω των δραστηριοτήτων τους σε περιοχές, όπως η διαχείριση αποβλήτων, η υγιεινή διατροφή, οι τοπικές και παγκόσμιες συνδέσεις, η ηθική πολιτική της αγοράς και η συνεργασία με μη κυβερνητικές οργανώσεις», προκειμένου να αντιμετωπιστεί η ανάγκη της προετοιμασίας για το μέλλον (Northern Ireland Curriculum, 2008).

Στη Γερμανία, βασική πρωτοβουλία για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποτέλεσε η συμμετοχή της στη ΔΕΕΑ και ο καταρτισμός ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσεων, που νομιμοποιήθηκε από το Ομοσπονδιακό Κοινοβούλιο (National Action Plan for Germany, 2005). Μάλιστα, η γερμανική επιτροπή για την UNESCO τόνισε τη σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σε διεθνές επίπεδο. Πέρα όμως από τις γενικές συστάσεις, έχει, επίσης, ξεκινήσει μια σειρά πρωτοβουλιών, συμπεριλαμβανομένης μιας δικτυακής πλατφόρμας για την ανταλλαγή πληροφοριών και την εφαρμογή καλών πρακτικών, καθώς και η διανομή ενός ενημερωτικού δελτίου μέσω της ιστοσελίδας (www.decade.org) του Εθνικού Συμβουλίου, το οποίο διοργανώθηκε από τη γερμανική επιτροπή της UNESCO.

3. Η αειφόρος ανάπτυξη, η αειφορία και η εκπαίδευση

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης «κατασκευάστηκε» από τους Ευρωπαίους και ιδιαίτερα τους Σκανδιναβούς, μια και ο όρος «ανάπτυξη» στις σκανδιναβικές γλώσσες έχει θετική χροιά, καθώς συνδέεται με τη δημιουργία του κοινωνικού Κράτους Πρόνοιας κατά τη διάρκεια του τελευταίου μέρους του εικοστού αιώνα. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ανάπτυξη είναι αντιληπτή ως έννοια που έχει να κάνει με τη δημοκρατία και την ποιοτική βελτίωση. Επιπλέον, οι περισσότεροι Σουηδοί «βλέπουν» σε αυτόν τον τομέα τους εαυτούς τους ως εμπειρικούς ερευνητές και όχι ως φιλοσόφους ή φορείς χάραξης πολιτικής (Læssøe

& Öhman, 2010, σελ.4). Ο συνδυασμός, λοιπόν, των εννοιών της «αειφορίας» και της «ανάπτυξης» και η χρήση τους από πολλές ομάδες ανθρώπων διαφορετικών προσανατολισμών οδήγησε σε θεωρήσεις, όπως αυτή του Bonnett (2002) ότι «ο όρος της αειφορίας είναι εξαιρετικά "ανοικτός" σε μία ποικιλία ερμηνειών που αναμφίβολα εξαρτάται από τις εσωτερικές αντιφάσεις». Δημόσια συζήτηση και διάλογος έχει αναπτυχθεί και ως προς τους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί ενίοτε για την εκπαίδευση για την αειφορία. Στο πλαίσιο αυτό, η Sauve (1996) εξετάζει τις επιπτώσεις που προϋποθέτει η διαφορετική εννοιολόγηση του όρου «εκπαίδευση για την αειφορία». Έτσι επεξηγεί ότι στον όρο «περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στον όρο «περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη», η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί ένα κομμάτι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στον όρο «εκπαίδευση σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη», ο όρος αυτός φαίνεται να παραγκωνίζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Sauve, 1996). Σύμφωνα όμως και με τα δεδομένα στον χώρο και όπως υποστηρίζουν οι Jickling & Wals (2008) η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει σημαντικά μεταβληθεί από παγκόσμιες δυνάμεις, μαρτυρώντας την προσπάθεια της μετατροπής της σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Ο Reid (2002) θέτει τον προβληματισμό γιατί να έχει επιλεγεί ο όρος «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» και δεν κρίνονται δόκιμοι οι όροι «εκπαίδευση για το περιβάλλον» ή «εκπαίδευση για την ανάπτυξη». Ίσως όπως τονίζει, γιατί ένα βασικό ζήτημα που αναδύεται είναι το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη πρέπει να διδασχθεί από άλλες εκπαιδευτικές καινοτομίες και προγράμματα μεταρρύθμισης, τα οποία, φυσικά, περιλαμβάνουν και αυτά που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, από την άλλη, έχει άλλες προτεραιότητες, που καθορίζονται από την UNESCO και μέσα σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η «περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και η «εκπαίδευση των εκπαιδευτών» (Reid, 2002). Οι Rauch & Steiner (2006), επίσης, αναφέρουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της γενικής εντολής της εκπαίδευσης, με στόχο την ενδυνάμωση των επόμενων γενιών, ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους. Η βασική ιδέα τονίζει την αυτοανάπτυξη και αυτοδιάθεση των ανθρωπίνων όντων να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο, τους συνανθρώπους τους και τον εαυτό τους. Η εκπαίδευση, ως εκ τούτου, είναι η ικανότητα που μπορεί να συμβάλλει με ένα στοχαστικό και υπεύθυνο τρόπο στην ανάπτυξη κοινωνίας πολιτών με βιώσιμο μέλλον.

4. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στο σύγχρονο σχολείο

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία θεωρείται ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την οικοδόμηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών ικανών να επηρεάσουν τις κοινωνικές επιλογές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Φλογαΐτη, 1993). Με λίγα λόγια, το περιβάλλον θα «φέρει» πάντα αγαθά, χωρίς όμως να υποβαθμίζεται. Οι παρατηρήσεις αυτές υποδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο οι πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών, να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο τρόπος ζωής τους, οι

καθημερινές τους συμπεριφορές και ενέργειές τους επηρεάζουν το περιβάλλον, ώστε να στηρίζουν αποτελεσματικά την αειφόρο ανάπτυξη (Δημητρίου, 2002). Αειφορία οπότε σημαίνει οι άνθρωποι, ως άτομα και ως κοινωνικά σύνολα, συνειδητά να προσπαθούν να συμβαδίσουν με αυτά που ορίζει η φύση, μαθαίνοντας να καταλαβαίνουν τον φυσικό κόσμο και το ανθρωπογενές περιβάλλον μέσα σε αυτόν. Είναι μια ενεργή διαδικασία μέσω της οποίας μας δημιουργείται και μας αναδημιουργείται η αίσθηση του τι μετράει συμπορευόμενοι με τη φύση (Foster, 2010).

Η αειφορία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει την εκπαίδευση και καθώς οι χώρες και οι κοινότητες αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις, που συνοδεύονται από σημαντικά γεγονότα που αλλάζουν τη ζωή, η αειφορία προσθέτει σκοπό στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα προσφέρει ένα κοινό όραμα. Τα τελευταία χρόνια, έχουμε δει νέους μαθητές να αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να επηρεάσουν τις τοπικές, εθνικές ή παγκόσμιες κοινότητες σε μια σειρά θεμάτων, από τη βία στο σχολείο ως την αλλαγή του κλίματος. Ταυτόχρονα, άλλοι μαθητές έχουν εκφράσει την επιθυμία τους να συνεισφέρουν σε μετασχηματιστικές διαδικασίες, αλλά εξέφρασαν την έλλειψη γνώσεων και τεχνογνωσίας τους.

Το 1998, το Συμβούλιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Council for Environmental Education / CEE) στο Ηνωμένο Βασίλειο, δημοσίευσε μία έκθεση για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, που αφορά τον σχολικό τομέα (CEE, 1998). Σύμφωνα με αυτή, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ορίζεται ως ακολούθως: «Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επιτρέπει τους ανθρώπους να αναπτύξουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες, προκειμένου να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με τον τρόπο που εκτελούμε διάφορα πράγματα ατομικά ή συλλογικά, σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποφάσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα της σημερινής ζωής, χωρίς να προκαλέσουν κάποια βλάβη ή καταστροφή στον πλανήτη στο μέλλον (σελ.3). Ο ορισμός αυτός προσδιορίζει, μάλιστα, τις επτά βασικές διαστάσεις, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλαίσιο, για να γίνει πιο αντιληπτός ο προς διερεύνηση όρος, δηλαδή την αλληλεξάρτηση, την ενεργό πολιτότητα και τη διαχείριση, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών, τη διαφορετικότητα (πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική και βιολογική), την ποιότητα ζωής, την επιείκεια και τη δικαιοσύνη, τη μεταφορά ικανότητας, την αβεβαιότητα και την προφύλαξη με δράση (Summers et al, 2003) .

Οι ήπειροι και συγκεκριμένα οι χώρες, που πρώτες ξεκίνησαν να ενσωματώνουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και στα σχολεία τους τον νέο αυτό ρόλο της εκπαίδευσης για την αειφορία ήταν ο Καναδάς με το Canada’s Evergreen , η Αυστραλία και η Ευρώπη και ειδικότερα η Μεγάλη Βρετανία, με προγράμματα όπως UK’s “Learning through Landscapes”(LTL) και ENSI’s “Learnscapes” εστιάζοντας στο «πρασίνισμα» του σχολικού συγκροτήματος και στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων που μπορούν να παρέχουν αυτοί οι χώροι για την απόκτηση ποιοτικών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών εμπειριών. Τα επόμενα χρόνια τα προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία εξακτινώθηκαν και σε άλλες ηπείρους και εξελίχθηκαν με μια πιο περιεκτική και ολιστική εστίαση. Τέτοια προγράμματα

αποτελούν το FEE Eco schools, το Green School Award, τα Enviroschools, τα Green Schools κ.α. Ειδικότερα, το FEE Eco-schools (1994-) είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που αντιπροσωπεύει τον μεγαλύτερο διεθνή συντονιστικό οργανισμό ολιστικών προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία, με 28 έθνη-μέλη και περισσότερα από 10.000 συμμετέχοντα σχολεία (FEE International, 2004). Το Green School Award (1998-) αποτελεί ένα πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Σουηδικό Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης σε συνεργασία με εταίρους του προγράμματος και βασίζεται σε μία σειρά κριτηρίων/δεικτών, για την επίτευξη των οποίων τα σχολεία καλούνται να «συναντηθούν» και να εργαστούν με απώτερο στόχο την αειφόρο ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής, όπως τη διοίκηση, τις δραστηριότητες και τη διδασκαλία, την υγεία και την ασφάλεια, τη σωματική ευρωστία και το φυσικό περιβάλλον.

Σε ελληνικό επίπεδο, η Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, είχε θεσμοθετήσει το βραβείο του Αειφόρου Σχολείου. Επρόκειτο για έναν διαγωνισμό μεταξύ των σχολείων για το συνολικό «πρασίνισμα» του σχολικού χώρου και γενικότερα για τον προσανατολισμό όλης της σχολικής κοινότητας προς την αειφορία. Τα σχολεία διαγωνίζονταν για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων σε τρεις γενικούς τομείς: α) τον παιδαγωγικό, β) τον κοινωνικό και οργανωτικό και γ) τον περιβαλλοντικό. Για καθένα από τους τομείς αυτούς υπήρχαν συγκεκριμένοι δείκτες ή κριτήρια, με τους οποίους γινόταν η αποτίμηση και ακολούθως η βράβευση των σχολείων που συμμετείχαν στον διαγωνισμό.

5. Ο ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία

Η εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί να ανοίξει τον δρόμο, για να «κτιστεί» ένα κοινό μέλλον με όρους αειφορίας, καθώς ο σκοπός και οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελούν πρόκληση και ένα πλαίσιο για την κριτική ανάλυση καταστάσεων και προβλημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον, την ανάπτυξη, τη διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης ανθρώπου – κοινωνίας – περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Όπως υποστηρίζει ο Gadotti (2010), η έννοια της «αειφορίας» έχει ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό συστατικό, αφού η προστασία του περιβάλλοντος εξαρτάται από την οικολογική επίγνωση, η οποία βασίζεται στην εκπαίδευση. Μια συγκεκριμένη στρατηγική για να εκκινήσει αυτή η συζήτηση μέσα στα σχολεία είναι να έχεις ένα οικο-ακροατήριο, προκειμένου να διερευνήσεις πού ακριβώς τα σχολεία έχουν υπάρξει μη αειφόρα. «Είναι πολύ απλό, το μόνο που έχουμε να κάνουμε» μας προτρέπει ο Gadotti «είναι να ανιχνεύσουμε κάθε δραστηριότητα που έγινε και να τη συγκρίνουμε με τις αρχές της αειφορίας. Δεν είναι δύσκολο να αναζητήσουμε στα αναλυτικά προγράμματα πού ενσωματώνουμε και πού δεν ενσωματώνουμε την έννοια της «αειφορίας» ακολουθώντας τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πρακτικές μας» (Gadotti, 2010).

Σύμφωνα με τον Jensen (2005), το αειφόρο σχολείο απαιτεί μία «συνολική, ολιστική, σχολική προσέγγιση», αντιμετωπίζεται, δηλαδή ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει τη

διδασκαλία, την εκπαίδευση, την ηγεσία, τον πολιτισμό και τη συνεργασία. Για την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης ο Breiting, Mayer & Mogensen (2005), καθώς και η Gough (2005) προτείνουν ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν: α) μια σχολική πολιτική προσανατολισμένη στη δράση, η οποία έχει σχεδιαστεί και στη συνέχεια υλοποιηθεί από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, β) διαφάνεια στις σχολικές πρακτικές διδασκαλίας, που αντανακλούν τις απαιτήσεις των τοπικών, περιφερειακών και παγκόσμιων συνθηκών, γ) συνοχή μεταξύ των επίσημων και των ανεπίσημων προγραμμάτων σπουδών, έτσι ώστε το σχολικό «κλίμα» και οι εσωτερικές σχέσεις να επιδράσουν διεγερτικά στη σκέψη και δ) συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη όλου του προσωπικού του σχολείου προς μια αειφόρο εκπαίδευση και πρακτική (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009). Ένα ακόμη πολύ σημαντικό σημείο που θα πρέπει να επισημάνουμε για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία είναι, επίσης, η σύνδεση της τοπικής δράσης με την παγκόσμια σκέψη και δράση που διευκολύνεται μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις του σχολείου (Shallcross et al., 2000). Στην ευρύτερη, μάλιστα, βιβλιογραφία παρατηρείται μία αυξανόμενη συναίνεση η αειφόρος ανάπτυξη να αντιμετωπίζεται ολιστικά από την άποψη των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, από τους οποίους δεν μπορεί να απεμπλακεί, όπως επίσης, να αναγνωρίζεται και η σημασία της παγκόσμιας διάστασης και προοπτικής (Summers & Kruger, 2003, σελ.178).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση για την αειφορία μπορεί να συμβάλλει σ’ ένα κοινό μέλλον, μέσα από τις παρακάτω τρεις διαστάσεις: την περιβαλλοντική - την οικονομική - την κοινωνική, που απαιτούν ισόρροπη συνεκτίμηση στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και του κόσμου μας. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η ανάδειξη του ρόλου της αειφόρου εκπαίδευσης για τη γνωριμία με το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό) και τη δρομολόγηση περιβαλλοντικών δράσεων σε σχολεία, οργανισμούς, επιχειρήσεις και κοινωνικούς φορείς είναι απαραίτητη για την παρακολούθηση της εξέλιξης αυτής της αλληλεπίδρασης. Όπως μάλιστα τονίζουν οι Huckle & Sterling (1996) και Orr (1996) η εκπαίδευση για την αειφορία είναι ουσιώδης, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εκτιμούν, να κατανοούν και να σκέφτονται κριτικά γύρω από τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Τι γίνεται, όμως, με τον σχολικό χρόνο; Επαρκεί; Ο σχολικός χρόνος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα συλλογικό αγαθό που στο πλαίσιο της παραδοσιακής οργάνωσης της μάθησης, φαίνεται να έχει μοιραστεί ανισότιμα, αφενός στις επιθυμίες και τις ανάγκες του Υπουργείου Παιδείας, αφετέρου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Η μέχρι σήμερα εμπειρία μας από την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ έδειξε μέσα από αντίστοιχες έρευνες, όπως η έρευνα των Δημητρίου και Ζαχαριάδη (2005), ότι ο χρόνος ήταν ένας σημαντικός παράγοντας στον οποίο εν μέρει αποδίδεται η απροθυμία του ενός τρίτου των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνάς τους να πειραματιστούν στο πεδίο της ΠΕ. Δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικό «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», ούτε πραγματική «ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», αν τυχόν δεν αλλάξει ο αποστεωμένος τρόπος χρήσης του σχολικού χρόνου που επικρατεί σήμερα (Γεωργόπουλος, 2014).

Στόχος, λοιπόν, ενός αειφόρου σχολείου είναι να προετοιμάσει νέους ανθρώπους για έναν διαβίου αειφόρο τρόπο ζωής μέσω της διδασκαλίας, της διάρθρωσης του προγράμματος, του καθημερινού παραδείγματος, των πρακτικών και των χώρων του ίδιου του σχολείου. Το σχολείο που θα οικοδομηθεί με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης θα ενθαρρύνει τη φροντίδα :

- Του καθενός ατομικά – όσον αφορά την υγεία και την καλή κατάστασή του.
- Του ενός για τον άλλο - δια μέσου της πνευματικής καλλιέργειας και του «γεφυρώματος» των πολιτισμικών διαφορών αλλά και του χάσματος των γενεών.
- Για το περιβάλλον – το εγγύτερο, αλλά και το πιο απομακρυσμένο.

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης για την αειφορία στη σχολική πρακτική σημαίνει εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και θεσμικές αλλαγές, που θα επιτρέψουν τα σχολεία να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009). Οι διευθυντές, μάλιστα, προκειμένου να επιτύχουν μια τέτοια μετάβαση χρειάζεται να είναι οι ηγέτες που διαθέτουν όραμα και διαπνέονται από επιτακτική ηθική ανάγκη και σκέψη, οι οποίες ωφελούν την κοινωνία (Fullan, 2003). Ο ρόλος τους, όπως και των στελεχών εκπαίδευσης αναδεικνύεται αποφασιστικής σημασίας, καθώς ειδικότερα οι διευθυντές, ιδανικά ως ηγέτες με στρατηγικές ικανότητες, μπορούν να μετατρέψουν τη στρατηγική σε δράση, να ευθυγραμμίσουν τα άτομα και τον οργανισμό σύμφωνα με αυτήν και να καθορίσουν αποφασιστικά σημεία επέμβασης (Davies & Davies, 2004, σελ. 30). Εάν η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη οδηγεί σε «κουλτούρα» αλλαγής στα σχολεία, όπου ο τρόπος ζωής των ανθρώπων και οι συνέπειές του συνδέονται με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και από αυτόν διακυβεύεται το μέλλον της ζωής του πλανήτη, τότε αναγνωρίζεται ότι ο ρόλος των διευθυντών δεν είναι μόνο του «φύλακα της αλλαγής» (Fullan & Ballew, 2001, σ.144) αλλά και του αποτελεσματικού στελέχους που έχει διττή ιδιότητα, του διευθυντή και του ηγέτη (Louis και Miles, 1990).

6. Εκπαιδευτικοί μέθοδοι και διδακτικές στρατηγικές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Η «Στρατηγική της Εκπαίδευσης για την Αειφορία» (UNESCO, 2004a) υποδεικνύει «τη χρήση συμμετοχικών διαδικασιών και εκπαιδευτικών μεθόδων που βασίζονται στην επίλυση προβλημάτων, προσαρμοσμένες στον μαθητή» ως πολύ σημαντικές και αποτελεσματικές προσεγγίσεις (σελ.6). Οι προτεινόμενες ή ιδανικές στρατηγικές διδασκαλίας περιλαμβάνουν προσεγγίσεις που εμπεριέχουν έρευνα από διαφορετικές οπτικές, απόψεις και αξιακές θέσεις, βιωματική και επιτόπια έρευνα, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, που όλα θα επιτρέψουν τους μαθητές να αναπτύξουν, να εκφράσουν και να δικαιολογήσουν τις δικές τους απόψεις για θέματα της αειφορίας (UNESCO, 2005· Huckle, 2005b· Sterling, 2001). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση για την αειφορία αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον για μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας με χαρακτηριστικά, όπως η διεπιστημονικότητα και η

ολιστικότητα (η μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη ενσωματώνεται σε ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν προωθείται ως μεμονωμένο αντικείμενο), η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλήματος (οδηγούν σε εμπιστοσύνη στην αντιμετώπιση των διλημάτων και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης), η προσέγγιση με πολλαπλές μεθόδους (όπως η καλλιέργεια του λόγου, η τέχνη, το παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση/δράμα, η συζήτηση, η εμπειρία και άλλες διαφορετικές παιδαγωγικές που διαμορφώνουν διαδικασίες), η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (οι μαθητές συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με το πώς πρέπει να μάθουν), είναι καθοδηγούμενη από αξίες (διαμοιρασμός των αξιών και των αρχών που στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη) και είναι σχετική με τα τοπικά ζητήματα (ενασχόληση με τα τοπικά, όπως επίσης και τα παγκόσμια ζητήματα, κάνοντας χρήση της γλώσσας, την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν συνήθως) (UNESCO, 2004a, σελ. 4-5). Σύμφωνα δε με τον Οδηγό Εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών "Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη" στο Δημοτικό, από τα Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών, το σύγχρονο σχολείο στοχεύει στη σταδιακή διαμόρφωση μιας νέας περιβαλλοντικής «κουλτούρας» με την οικοδόμηση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που υποστηρίζουν την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων υπέρ μιας αειφόρου κοινωνίας με γνώμονα την ευημερία του ατόμου. Με βάση τον περιβαλλοντικό αυτό εγγραμματισμό και σε άμεση σχέση και με άλλους εγγραμματισμούς, όπως τον επιστημονικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό, τον τεχνολογικό κ.α., αλλά και σε συνδυασμό με έννοιες, φαινόμενα, αρχές και αξίες που αφορούν ζητήματα και προβλήματα του περιβάλλοντος, καθώς και με τη σύμπραξη του πολυεπιστημονικού και διεπιστημονικού μοντέλου, οι βασικοί στόχοι στα νέα προγράμματα Σπουδών για το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι γνωστικοί, αξιακοί και διαδραστικοί.

Η βιωματική μάθηση προωθεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών, ενδυναμώνοντας έτσι έμμεσα τη διάθεσή τους για μάθηση. Αποτελεί, ακόμη, τη βάση για υγιείς σχέσεις με τα άλλα άτομα. Τα παιδιά που βλέπουν θετικά τον εαυτό τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δουν επίσης και τους άλλους ανθρώπους (Γεωργόπουλος, 2014). Ένα από τα γονιμότερα «εργαλεία» μέσα από τη λειτουργία του οποίου παίρνει «σάρκα και οστά» η βιωματική μέθοδος είναι η εργασία σε ομάδες και το αντίστοιχο συνεργατικό κλίμα. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1998), η συνεργατική ατμόσφαιρα πλεονεκτεί της ανταγωνιστικής στους παρακάτω τομείς: η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των παιδιών είναι πολύ εντονότερη, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή ανάμεσα στα παιδιά μεγαλύτερη, η συναισθηματική εμπλοκή όλων είναι, επίσης, μεγάλη, η ποικιλία των σκέψεων που κατατίθενται είναι πλουσιότερη, ενώ στο πλαίσιο της συνεργατικής ατμόσφαιρας μπορούν ευκολότερα να λειτουργήσουν μηχανισμοί επίλυσης συγκρούσεων, πράγμα το οποίο στην ανταγωνιστική ατμόσφαιρα δεν είναι το ίδιο εύκολο. Μεθοδολογικό «εργαλείο» της βιωματικής και της συνεργατικής μάθησης αποτελεί το σχέδιο δράσης/project. Ο Frey περιγράφει τη μέθοδο αυτή ως μια μέθοδο ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν. Η μέθοδος αυτή, κατ'αυτόν τον τρόπο, εισάγει τον μαθητή σε βασικές δημοκρατικές αρχές, όπως στην αποδοχή των άλλων αλλά και στη διαδικασία της

επικοινωνίας, στον προγραμματισμό για μελλοντικές ενέργειες, στην αυτοπειθαρχία, στην εκδήλωση προβληματισμών, στην αλληλεπίδραση που παρατηρείται ανάμεσα στα τεκταινόμενα στα ποικίλα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα.

Ένα, ακόμη, μεθοδολογικό εργαλείο της βιωματικής μάθησης αποτελεί η επίλυση προβλήματος. Στο πλαίσιο της στρατηγικής αυτής, το ζήτημα/πρόβλημα προσεγγίζεται ερευνητικά, με σκοπό την επιδίωξη της επίλυσής του. Για την επίτευξη του σκοπού συνδυάζονται μέθοδοι διερευνητικής και επεξηγηματικής φύσης, όπως η επισκόπηση, η μελέτη περίπτωσης, ο πειραματισμός, η μελέτη πεδίου, το δίλημμα, η ανάλυση και αποσαφήνιση αξιών (Δημητρίου, 2009) η συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας, η καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία, τα παιχνίδια και η προσομοίωση, το πρόγραμμα πρακτικής δράσης και η έρευνα προσανατολισμένη στη δράση (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Η εμπλοκή των παιδιών στις παραπάνω διαδικασίες παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης μεθοδολογικών, επιστημονικών, τεχνολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά καλούνται, αρχικά, να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν το προς μελέτη ζήτημα ή πρόβλημα, να εντοπίσουν τους παράγοντες που εμπλέκονται, να σχεδιάσουν τη μεθοδολογία μελέτης και επεξήγησης των παραγόντων αυτών στο συγκεκριμένο πρόβλημα και να αξιολογήσουν τις εναλλακτικές λύσεις, προκειμένου να προτείνουν την καταλληλότερη.

Πολλά παιδιά έχουν χάσει την πρόσβαση σε παραδοσιακά, περιβαλλοντικά παιχνίδια στους δρόμους ή σε παρακείμενους φυσικούς χώρους (π.χ. σε ένα άλσος, σε ένα ρυάκι, σε ένα μικρό δάσος κ.τ.λ.), εν μέρει λόγω του φόβου των γονέων για τον κίνδυνο της κυκλοφορίας των οχημάτων, της βίας και του «ξένου» αλλά και λόγω της έλλειψης χώρων πρασίνου και φύσης και της αντίληψης περί τι θεωρείται καλύτερο για τα παιδιά (Valentine & McKendrick, 1997). Έχει καταστεί πολύ σημαντικό τα άτομα που ζούνε σε αστικές κοινότητες να έχουν πρόσβαση σε σημαντικές εμπειρίες σε φυσικά περιβάλλοντα (Hester, 2017). Στην πραγματικότητα ο πολιτισμός μας «κοινωνικοποιεί» τα παιδιά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδέουν τη φύση με έλλειψη ασφάλειας και με συναισθήματα αβεβαιότητας (Wilson, 2008). Δεν αποτελεί έκπληξη πως πολλά παιδιά «ξοδεύουν» μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνολικού χρόνου του παιχνιδιού σε φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα, έχοντας έτσι λιγότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν και να συνδεθούν με τη φύση. Όπως υποστηρίζει ο Law (2005) «η σημερινή γενιά των παιδιών των Η.Π.Α. είναι η πρώτη γενιά που μεγαλώνει απομονωμένη από τη φύση, αφού η αναψυχή έξω και η εξερεύνηση αντικαταστάθηκαν από τον χρόνο που καταναλώνεται μέσα στα σπίτια και μπροστά στις οθόνες ηλεκτρονικών συσκευών, με συνέπεια πάρα πολλά παιδιά να ξέρουν πολύ λίγα πράγματα για τον φυσικό κόσμο. Αυτό το «έλλειμμα φύσης» στη ζωή τους επηρεάζει τη φυσική και διανοητική τους υγεία, τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, έτσι παρουσιάζουν τα υποκείμενα έναν τύπο διαταραχής (nature-deficit disorder)» (Γεωργόπουλος, 2014).

Σύμφωνα με τη συνθήκη των δικαιωμάτων του παιδιού (άρθρο 31) το παιχνίδι είναι εγγενώς πολύτιμο, γιατί είναι ευχάριστη δραστηριότητα και μια διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν. Ακόμη το παιχνίδι μεταξύ των άλλων ενισχύει την επίλυση προβλημάτων και

προωθεί ευκαιρίες για πείραμα και δημιουργική σκέψη. Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας. Είναι μια διαδικασία για εξερεύνηση, ανακάλυψη, επιτυχία και αποτυχία (Dockett & Fleer, 1999). Για την αντιμετώπιση της ανάγκης αυτής, μια ποικιλία προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στρατηγικών διδασκαλίας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων των υπαίθριων εκδρομών. Οι υπαίθριες εκδρομές προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν «προσωπική σύνδεση» με τη φύση, να εφαρμόσουν βασικές οικολογικές αρχές και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το τοπίο, τα φυτά και τα ζώα που κατοικούν σε αυτό, όπως και σχετικά με τις διαδικασίες και διεργασίες που τα επηρεάζουν και τα συνδέουν (Moseley, Summerford, Paschke, Parks & Utley, 2020).

Η υγεία και η ευημερία της τοπικής κοινωνίας μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο εστίασης για μάθηση δια μέσω πολλών μαθησιακών αντικειμένων, όπως η ευκαιρία να εξετάσουν τις διατροφικές συνήθειες σε τοπικό επίπεδο και να κάνουν συγκρίσεις με άλλα μέρη του πλανήτη. Κατά τον Γεωργόπουλο (2014) η εκμετάλλευση του εξωτερικού χώρου, συνδέει το σχολείο με την κοινότητα και φέρνει τα παιδιά σε επαφή με καταστάσεις, που συνήθως είναι "υποθέσεις των μεγάλων". Το κοντινό εργοστάσιο, η διπλανή λίμνη, η χωματερή του Δήμου, αλλά και το αεροδρόμιο, το σούπερ μάρκετ, ένα αγρόκτημα, ένα ξενοδοχείο κ.λ.π. εισάγει τα παιδιά (καταλλήλως καθοδηγούμενα) σε προβληματισμούς και διλημματικές καταστάσεις που διευρύνουν τους διανοητικούς ορίζοντες. Η σύνθεση με το «έξω» επιτυγχάνεται είτε τα παιδιά επισκέπτονται οργανισμούς, υπηρεσίες, ειδικούς έξω από το σχολείο είτε οι ειδικοί προσκαλούνται για να επισκεφτούν το σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποκομίζουν και ενσωματώνουν ακαδημαϊκά, πρακτικά και ηθικά ενδιαφέροντα, αποκτούν την ικανότητα να βελτιώνουν τη δική τους ζωή και των κοινωνιών μέσα στις οποίες ζουν και κινούνται, ενώ παράλληλα συμπεριφέρονται ως δραστήριοι και ενεργοί πολίτες. Ακολουθώντας, αφήνοντας το σχολείο είναι σε θέση να δραστηριοποιηθούν για να βελτιώσουν ή να καλυτερεύσουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Γεωργόπουλος, 2014). Επιπρόσθετα και ο σχολικός χώρος, το ίδιο το σχολείο πρέπει να είναι όχι μόνο φροντισμένο και καλά διοικούμενο, αλλά να διαθέτει και υποδομές και δραστηριότητες, όπου η φροντίδα θα εκφράζεται με νέους τρόπους και σε νέα πλαίσια, «ανοίγοντας» στους μαθητές τις προοπτικές ενός αειφόρου τρόπου ζωής, δίνοντας τους παράλληλα την ευκαιρία να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις και καλλιεργώντας τους ταυτόχρονα έννοιες, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοβελτίωση. Το νερό της βροχής μπορεί να συλλέγεται με σκοπό τη χρησιμοποίηση και διάθεσή του στον περιβάλλοντα χώρο του. Το νερό μπορεί να εξοικονομείται και να διοχετεύεται με τη χρήση αποδοτικών ψεκαστικών μηχανισμών, καθώς και με βρύσες με αισθητήρες. Το χαρτί μπορεί να ανακυκλώνεται, ενώ ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται μόνο απορρυπαντικά και καθαριστικά που δε βλάπτουν το περιβάλλον. Ελάχιστα υλικά θα σπαταλούνται, ενώ το πλεόνασμα θα ανακυκλώνεται και θα μετατρέπεται σε οργανικό λίπασμα ή θα διατίθεται για ανακύκλωση. Το αειφόρο σχολείο μπορεί ακόμη να εφοδιάζεται με ποιοτικά τρόφιμα και ποτά από προμηθευτές που τα παράγουν με νόμιμα διαπιστωμένους μηχανισμούς, στο σωστό περιβάλλον και υπό τις κατάλληλες συνθήκες. Η υγεία, η ανακύκλωση, η εξοικονόμηση ενέργειας και οι ηθικές πρακτικές και συμπεριφορές θα αποτελούν ουσιώδη ζητήματα, τα

οποία θα επεξεργάζεται με έμπρακτο τρόπο το σχολείο, ενώ στη συνέχεια θα μεταβιβάζει όποια μηνύματα εξάγει, στην κοινότητα. Τέλος, το αειφόρο σχολείο πρέπει να δείχνει μηδενική ανοχή ως προς το θέμα των απορριμμάτων και της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία θα ενισχύεται με την επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και φροντίδας από το ίδιο το προσωπικό. Αν σκεφτούμε μάλιστα, ότι η απαξίωση και η έλλειψη σεβασμού προς το περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε έναν αδιέξοδο δρόμο παραγωγής απορριμμάτων, επιθετικότητας, βανδαλισμών και παραβατικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα, όταν συνοδεύεται από βιώματα δύσκολων προσωπικών και οικογενειακών καταστάσεων ή άλλων στερήσεων και κακουχιών στη ζωή, με το να ενθαρρύνουμε ένα παιδί από μικρό να νοιάζεται για τη γειτονιά και την πόλη του, του δημιουργούμε με αυτόν τον τρόπο, ένα αίσθημα ότι ανήκει κάπου. Του μαθαίνουμε, ακόμη, να εκτιμά την ιστορία του τόπου στον οποίο ανήκει, το ενθαρρύνουμε να σέβεται τον χώρο γύρω του, όπως και να εκτιμά τις χαρές και τις δραστηριότητες, που αυτός μπορεί να του προσφέρει (π.χ. βιβλιοθήκες, μουσεία, θέατρα, πολιτιστικές δραστηριότητες) και φυσικά του καλλιεργούμε τον σεβασμό απέναντι στον συνάνθρωπό του.

7. Θέματα με τα οποία μπορεί να ασχοληθεί ένα αειφόρο σχολείο

Η πλειονότητα των περιβαλλοντικά ενεργών πολιτών, ως πρώτο λόγο της ευαισθησίας τους προς το περιβάλλον, θεωρούν και αναφέρουν τις θετικές εμπειρίες κοντά στη φύση, που είχαν κατά τη διάρκεια των πρώτων δεκαπέντε χρόνων της ζωής τους, ενώ ως δεύτερο λόγο κατατάσσουν τις αρνητικές εμπειρίες, όπως περιστατικά έντονης ρύπανσης ή απώλεια αγαπημένων φυσικών περιοχών από ανθρώπινες παρεμβάσεις. Αυτό σημαίνει πως όσο εντονότερα και για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους τα παιδιά έρχονται σε επαφή με φυσικά περιβάλλοντα τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν μεγαλώνοντας περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και τελικά να γίνουν εκπαιδευτικοί που θα προσπαθήσουν να «εμβολιάσουν» τους μαθητές τους με τη δική τους ευαισθησία. Ο Jensen (2002) διακρίνει τέσσερις διαστάσεις της γνώσης μέσα από τις οποίες προσεγγίζονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα: «αυτήν που σχετίζεται με τα αποτελέσματα του προβλήματος, αυτήν που αφορά τις αιτίες τους, εκείνη που πραγματεύεται τις στρατηγικές αλλαγής (πώς θα αλλάξουμε τις συνθήκες εργασίας ενός εργοστασίου ή τις περιβαλλοντικές παραμέτρους μιας τοπικής κοινότητας) και τέλος, αυτήν που μας επιτρέπει να φτιάχνουμε οράματα, να ονειρευόμαστε και να γεννάμε ιδέες για το μέλλον. Η εμπειρία, καταλήγει ο Jensen, λέει πως συνήθως οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ επιμένουν μόνο στην πρώτη παράμετρο, πολύ λιγότερο στη δεύτερη και καθόλου στην τρίτη και στην τέταρτη - οι οποίες είναι κατεξοχήν «ενδυναμωτικές» (empowering) - με τελικό αποτέλεσμα την εμπέδωση της ανησυχίας του φόβου και της απόγνωσης» (Γεωργόπουλος, 2014, σ. 158-60).

Ένα σχολείο που θέλει να «προάγει» την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, μπορεί να ασχοληθεί και να «καταπιαστεί» με πολλά θέματα. Μερικά από αυτά τα θέματα είναι τα ακόλουθα :

➤ Τρόφιμα και ποτά :

Η τροφή και τα ποτά αποτελούν βασικά στοιχεία της σχολικής ζωής. Παγκοσμίως, οι σημερινοί καθημερινοί ρυθμοί κατανάλωσης των φυσικών πόρων από τον ανθρώπινο πληθυσμό είναι μη αειφόροι (Kitzes et al. 2007· Rees 1996). Γιατί αυτά θα υποστούν τις συνέπειες των μη αειφόρων πρακτικών, π.χ. έλλειψη νερού και ενέργειας, μείωση της βιοποικιλότητας και της επάρκειας της τροφής, που έχουν την τάση να διαταράσσουν οι σημερινές, αλλά και οι μελλοντικές προοπτικές (Davis, 2010). Μία δίαιτα φτωχή σε θρεπτικά συστατικά και ανθυγιεινή συντελεί στη δημιουργία παχύσαρκων ατόμων, στην ελλειμματική συγκέντρωση των μαθητών, στη μειωμένη αποδοτικότητα και στις «φτωχές επιδόσεις». Ένα αειφόρο σχολείο πρέπει να αποτελεί «μοντέλο» υγιούς διατροφής, με το να προάγει τη σωστή διατροφή, προστατεύοντας παράλληλα το περιβάλλον και ενισχύοντας τη γνώση των μαθητών και της κοινωνίας γύρω από την τροφή και την προέλευσή της καθώς και τις ποικίλες επιπτώσεις των διαφορετικών τροφών.

➤ Ενέργεια – Νερό

Η ολοένα αυξανόμενη ζήτηση ενέργειας και νερού στον πλανήτη δημιουργεί και συσσωρεύει προβλήματα για τις μελλοντικές γενεές, ιδιαίτερα μάλιστα, αν αναλογιστούμε την αύξηση των εκπομπών του διοξειδίου του άνθρακα, τις κλιματικές αλλαγές και τις αυξημένες ανάγκες νερού. Για τους λόγους αυτούς, η ορθολογική διαχείριση της ενέργειας (π.χ. τοποθετώντας ηλιακά πάνελ, λαμβάνοντας ανανεώσιμη ενέργεια από τον κατάλληλο πάροχο – προμηθευτή), η λήψη μέτρων για την επίτευξη χαμηλότερων ποσοστών κατανάλωσης ενέργειας (π.χ. φροντίζοντας τα φώτα και όλες τις συσκευές να είναι εκτός λειτουργίας, όταν απομακρυνόμαστε από την αίθουσα διδασκαλίας), η φροντίδα της προστασίας και της μείωσης της κατανάλωσης του νερού (π.χ. κλείνουμε τις βρύσες, όταν πλένουμε τα χέρια μας) είναι βασικά ζητήματα, με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί το σχολείο και με τα οποία πρέπει να εμπλέξουμε τους μαθητές. Γενικότερα, τα σχολεία κρίνεται επιθυμητό να αποτελέσουν πρότυπα ενεργειακής αποδοτικότητας, χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και εξοικονόμησης νερού, επιδεικνύοντας στους μαθητές και στις τοπικές κοινωνίες χρήσιμες πρακτικές, όπως η χρήση ηλιακής και αιολικής ενέργειας και η συλλογή βρόχινου νερού.

➤ Μεταφορά και κυκλοφοριακή κίνηση

Ο σταδιακά αυξανόμενος στόλος των οχημάτων οδηγεί σε ολοένα και μεγαλύτερη ατμοσφαιρική ρύπανση, κυκλοφοριακή συμφόρηση και ατυχήματα. Έχει διαπιστωθεί ότι τα οχήματα που κινούνται καθημερινά για να μεταφέρουν τους μαθητές στους σχολικούς χώρους, επιβαρύνουν την πρωινή κυκλοφορία, αποδεσμεύοντας μονοξείδιο του άνθρακα κοντά στις σχολικές εγκαταστάσεις και μειώνοντας την ανεξαρτησία στην κίνηση των μαθητών, αφού τους στερούν την καθημερινή άσκηση (McNichol et al., 2011). Προκειμένου να μειωθεί ο περιβαλλοντικός αντίκτυπος των μεταφορών, θα ήταν ωφέλιμο να μειωθεί η χρήση ιδιωτικών μέσων μεταφοράς, με παράλληλη αύξηση της χρήσης πιο φιλικών προς το περιβάλλον τρόπων μετακίνησης, όπως το περπάτημα, η ποδηλασία, οι δημόσιες συγκοινωνίες. Τα άτομα, λοιπόν, κρίνεται επιθυμητό να στραφούν από τα ιδιωτικά μέσα

μεταφοράς στις δημόσιες συγκοινωνίες και η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σε αυτό (Malandrakis, Kilinc, Stanisstreet & Boyes, 2019). Τα σχολεία κρίνεται επιθυμητό να αποτελέσουν πρότυπα για την αειφόρο μετακίνηση, όπου τα οχήματα θα χρησιμοποιούνται μόνο, όταν θα υπάρχει απόλυτη ανάγκη και όπου θα υπάρχουν υποδειγματικές υποδομές για υγιεινότερους, μη ρυπογόνους ή λιγότερο επικίνδυνους τρόπους μεταφορών. Το περπάτημα και η χρήση ποδηλάτου μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικούς αειφόρους τρόπους μετακίνησης, συντελώντας ταυτόχρονα στην καθημερινή άσκηση, στην καλή φυσική κατάσταση και υγεία των μαθητών, ενσταλάζοντάς τους ταυτόχρονα θετικές συνήθειες ζωής. Επίσης, η χρήση ενός ιδιωτικού αυτοκινήτου από κοινού με κάποιους άλλους συνεπιβάτες και τα μέσα μαζικής μεταφοράς μπορούν να εξομαλύνουν αυτά τα προβλήματα.

➤ Κατανάλωση και απορρίμματα

Οι σημερινές καταναλωτικές συνήθειες παράγουν τεράστιες ποσότητες απορριμμάτων, η πλειοψηφία των οποίων απλά απομακρύνεται χωρίς να ανακυκλώνεται. Η φιλοσοφία της αειφορίας, όμως, υπαγορεύει «μείωση, επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση», παράλληλα με τη μείωση του κόστους των προϊόντων και τις «ηθικές πρακτικές» κατά την παραγωγή τους. Τα απορρίμματα και η κάθε είδους σπατάλη μπορούν να μειωθούν σημαντικά, εάν εμπλέξουμε και ενθαρρύνουμε και τους γονείς π.χ. να ετοιμάζουν το κολατσιό ή τα γεύματα των παιδιών για το σχολείο, χρησιμοποιώντας συσκευασίες που δημιουργούν μικρότερο όγκο σκουπιδιών, να προτιμούν τα προϊόντα που πωλούνται «χύμα» έναντι των συσκευασμένων, να επιλέγουν τις συσκευασίες εκείνες που επαναχρησιμοποιούνται, να μην επιλέγουν προπαρασκευασμένα προϊόντα, αλλά να προτιμούν τα φρέσκα π.χ. φρέσκα φρούτα από συσκευασμένες μπάρες φρούτων που είναι και υγιεινότερα. Ακολουθώντας, προτείνεται το χαρτί, το γυαλί και το αλουμίνιο των διαφόρων συσκευασιών να συλλέγεται και να διατίθεται για ανακύκλωση, ενώ η πλειοψηφία των οργανικών απορριμμάτων να μεταφέρεται σε ειδικό χώρο για κομποστοποίηση. Συνίσταται, ακόμη, η αγορά συσκευών που έχουν τη δυνατότητα να μειώνουν τον όγκο των απορριμμάτων, όπως επίσης η επαναχρησιμοποίηση και η ανακύκλωση των υλικών που έχουν τέτοια δυνατότητα. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία αυξάνουν την αξία των οικονομικών τους πόρων ξαναχρησιμοποιώντας και ανακυκλώνοντας όσα περισσότερα αγαθά μπορούν, αποτελώντας ταυτόχρονα αειφόρο πρότυπο.

➤ Σεβασμός στη διαφορετικότητα, εμπλοκή και συμμετοχή

Η ικανότητα των κοινωνιών να ζουν ειρηνικά, εξαρτάται από την ικανότητά τους να αξιολογούν σωστά. Τα σχολεία μπορούν να καλλιεργήσουν την τοπική συνοχή, προάγοντας μια καταδεκτική ατμόσφαιρα, όπου ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει και να συνεισφέρει χωρίς προκαταλήψεις και έλλειψη δικαιοσύνης. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο μετατρέπεται σε πρότυπο αειφορίας, όπου προέχει ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ελεύθερη έκφραση και στις ιδιαιτερότητες των άλλων και όπου οι εθνικές, πολιτιστικές και ατομικές διαφορές αντιμετωπίζονται με αποδοχή, ενδιαφέρον και φροντίδα.

➤ Τοπική ευημερία

Τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα συνεργασίας μεταξύ των πολιτών, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική αποστολή τους με δραστηριότητες, οι οποίες θα βελτιώνουν το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής των κατοίκων της περιοχής. Με την κεντρική τους θέση, τις εγκαταστάσεις τους και τα εκτεταμένα τους δίκτυα, τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως κομβικά σημεία μάθησης και αλλαγής στις κοινότητές τους. Τα προβλήματα τοπικού χαρακτήρα μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές κατάλληλες και ελκυστικές ευκαιρίες για μάθηση και να ενδυναμώσουν τις τοπικές σχέσεις. Οι δε μαθητές, συμμετέχοντας σε προγράμματα τοπικής εμβέλειας και σε συνεργασίες με την τοπική κοινότητα, βελτιώνουν τον περιβάλλοντα χώρο της περιοχής τους και αλλάζουν τη ζωή τους, ενεργοποιώντας δεξιότητες που έχουν καλλιεργηθεί μέσα στην τάξη, υλοποιώντας δραστηριότητες και αποκτώντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και στις ικανότητές τους.

➤ Παγκόσμια διάσταση

Η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου και του πολιτισμού μας. Η αειφόρος ανάπτυξη δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απομόνωση, καθώς ενυπάρχει πλέον μια παγκόσμια διάσταση σε κάθε όψη της ζωής μας, από τον αέρα που αναπνέουμε, την τροφή που καταναλώνουμε, τα ρούχα που φοράμε, έως τις οικονομίες των κρατών και το περιβάλλον σε ολόκληρο τον κόσμο. Το αειφόρο σχολείο, ακολουθώντας το σύνθημα: «σκέφτομαι παγκόσμια, δρω τοπικά» της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μπορεί να συνεισφέρει, αναπτύσσοντας δραστηριότητες, όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την αλληλεξάρτηση των κοινωνιών και του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούν να εκτιμούν τον αντίκτυπο των δικών τους ενεργειών, επιλογών, συμπεριφορών και αξιών.

➤ Κτίρια και περιβάλλοντες χώροι

Κάθε χώρος χαρακτηρίζεται από τη γεωμετρική υπόσταση και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, όμως συνδέεται και με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκεται. Αποτελεί, δηλαδή προϊόν, αλλά και καταγραφή των χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας μέσα στον δεδομένο τόπο και χρόνο (Γεωργόπουλος, 2014). Ο σχεδιασμός και η διαχείριση των σχολικών κτηρίων επηρεάζει την περιβαλλοντική τους απόδοση και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν από κοντά τον αειφόρο τρόπο διαβίωσης. Τα σχολικά κτήρια, καινούργια και παλιά, μπορούν να σχεδιαστούν ή να επανασχεδιαστούν αντίστοιχα με κατάλληλες προσθήκες κατά τρόπο αειφόρο, μειώνοντας τα ποσοστά ενέργειας που καταναλώνουν προκειμένου να μειώσουν «το οικολογικό τους αποτύπωμα». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί π.χ. μειώνοντας τις απαιτήσεις θέρμανσης και ψύξης με την ανακατασκευή και την μόνωση του κτηρίου ή με τη φύτευση δέντρων και φυτών που θα αυξήσουν τον φυσικό φωτισμό και θα μειώσουν τις απώλειες από ρεύματα αέρος τον χειμώνα, ενώ θα προσφέρουν δροσισμό το καλοκαίρι.

➤ Σχολικές αυλές - Δημιουργία σχολικών κήπων

Ο αύλειος χώρος αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα του διδακτηρίου, διότι σε αυτόν λαμβάνουν χώρα αρκετές λειτουργίες του σχολείου. Σημαντικότερη από αυτές είναι το διάλειμμα, το οποίο δεν είναι απλώς χρόνος ανάπαυλας και κινητικής εκτόνωσης, αλλά είναι χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και συλλογικού παιχνιδιού. Την αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικής αυλής και το ελάχιστο εμβαδόν που πρέπει να αναλογεί ανά μαθητή μνημονεύουν τόσο ο Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής του Κοκκώνη όσο και το νομικό κείμενο του Υπουργείου Παιδείας, που αναφέρονται στις προδιαγραφές του διδακτηρίου γενικότερα (Ματσαγγούρας, 2008). Ο περιβάλλον χώρος του σχολείου έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει «πλούσια πηγή» τυπικής μάθησης, καθώς μπορεί να μετατραπεί σε «υπαίθρια τάξη», όπου τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ένας σχολικός κήπος πέρα από τις γνώσεις που μπορεί να προσφέρει στον μαθηματικό και φυσικό τομέα, αλλά και στον τομέα σχεδιασμού, ασκεί δεξιότητες στα παιδιά που στο σύνολό τους προωθούν τη σχολική μάθηση και την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Σημαντικότερη, όμως, θεωρούμε την προσφορά του σχολικού κήπου στην προσπάθεια του σχολείου να επανασυνδέσει το παιδί με τη φύση και να υποκινήσει τον σύγχρονο άνθρωπο, που καταστρέφει αλόγιστα το περιβάλλον να αναπτύξει περιβαλλοντικό ήθος (Ματσαγγούρας, 2008).

Συμπεράσματα- Συζήτηση – Προτάσεις

Η αειφορία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει την εκπαίδευση και καθώς οι χώρες και οι κοινότητες αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις που συνοδεύονται από σημαντικά γεγονότα που αλλάζουν τη ζωή, η αειφορία προσθέτει σκοπό στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα προσφέρει ένα κοινό όραμα. Μαζί με τις αλλαγές στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) επιφέρει αλλαγές στη διδασκαλία και στη διαδικασία της μάθησης, καθώς εγκαινιάζει νέες παιδαγωγικές που παρωθούν τους μαθητές να θέτουν ερωτήματα, να αναλύουν και να σκέφτονται κριτικά, όπως και να λαμβάνουν αποφάσεις, που είναι περισσότερο συνεργατικές παρά ανταγωνιστικές, όπως και περισσότερο μαθητοκεντρικές παρά δασκαλοκεντρικές. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία θεωρείται ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την οικοδόμηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών ικανών να επηρεάσουν τις κοινωνικές επιλογές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Φλογαΐτη, 1993). «Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επιτρέπει, ακόμη, στους ανθρώπους να αναπτύξουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες, προκειμένου να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με τον τρόπο που εκτελούμε διάφορα πράγματα ατομικά ή συλλογικά, σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποφάσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα της σημερινής ζωής, χωρίς να προκαλέσουμε κάποια βλάβη ή καταστροφή στον πλανήτη στο μέλλον». Με λίγα λόγια, το περιβάλλον θα «φέρει» πάντοτε αγαθά, χωρίς όμως να υποβαθμίζεται. Οι παρατηρήσεις αυτές υποδεικνύουν

ότι είναι αναγκαίο οι πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο η φιλοσοφία ζωής τους, οι καθημερινές τους συμπεριφορές και ενέργειές τους επηρεάζουν το περιβάλλον, ώστε να στηρίξουν αποτελεσματικά την αειφόρο ανάπτυξη (Δημητρίου, 2002). Συνεκδοχικά, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της αειφορίας, ενημερώνοντας και καταρτίζοντας τους μαθητές για τα τοπικά ζητήματα και για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα, αναδεικνύοντας τις έννοιες εκείνες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την κατανόηση των προβλημάτων αυτών και ενισχύοντας το ενδιαφέρον και τις αξίες σχετικά με το καθένα από αυτά. Σύμφωνα με την UNESCO, η εκπαίδευση μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις και την τεχνογνωσία και να ενισχύσει την υπευθυνότητα, αλλά και την αποφασιστικότητα, που είναι απαραίτητες για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός δε, αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στην προαγωγή των περιβαλλοντικών θεμάτων και την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων (UNESCO, 1997).

Το σχολείο είναι χώρος για την εκπαίδευση των μαθητών. Είναι, επίσης, το κτήριο και οι άνθρωποι. Όταν σκεφτόμαστε το σχολείο μας, σκεφτόμαστε το εαυτό μας και τη θέση μας στη σχολική κοινότητα, την τοπική, την εθνική και την παγκόσμια. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα, όταν βρίσκονται στο σχολείο παρά από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Ακόμη, αποκτούν πολιτιστικά πρότυπα, αξίες και συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς, το υπόλοιπο προσωπικό, αλλά και τους άλλους μαθητές από το φυσικό τους περιβάλλον (π.χ. κτήρια και περιβάλλον χώρος). Επίσης, οι μαθητές παρατηρούν γρήγορα τις αποκλίσεις μεταξύ αυτών που διδάσκονται και αυτού που συμβαίνει γύρω τους. Για παράδειγμα, αν μελετούν την κατανάλωση ενέργειας, αλλά το σχολείο δεν εφαρμόζει αντίστοιχα μέτρα, οι μαθητές το παρατηρούν. Για αυτόν, αλλά και για άλλους λόγους, ενδείκνυται το σχολείο να επιδεικνύει ήθος αειφορίας, η μάθηση να περιλαμβάνει παραδείγματα καθημερινής ζωής που ενισχύουν τα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών, οι πρακτικές σχολικής διαχείρισης να αντανάκλουν την αειφορία (π.χ. οι προμήθειες, η διαχείριση του νερού και της ενέργειας, η διαχείριση των απορριμμάτων) και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας να ενισχύονται. Οι καλές πρακτικές στην τάξη που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία περιλαμβάνουν μια ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας που εμπλέκουν τους μαθητές μέσω διαφορετικών τρόπων μάθησης. Η χρήση αυτής της ποικιλίας τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας βοηθά στην εξασφάλιση της ποιοτικής μάθησης, καθώς όλοι οι μαθητές δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Η δυνατότητα αυτή επιτρέπει, επίσης, στον εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών της τάξης του. Τέλος, η χρήση ποικίλων στρατηγικών διδασκαλίας ανταποκρίνεται στη συμμετοχική μάθηση, η οποία αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της κοινωνικής αειφορίας. Οι παιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον συμπεριλαμβάνουν εκτός από τη συμμετοχική μάθηση, τη μάθηση στην κοινότητα, «εκτός των τειχών», δηλαδή της τάξης, όπως επίσης, προάγουν την εκμάθηση ικανοτήτων και αξιών. Επιπρόσθετα, η ενημέρωση και η συνεργασία με τους γονείς και ειδικότερα με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων κρίνεται ουσιώδης προκειμένου να καταστούν αρωγοί στο έργο που επιτελεί το σχολείο. Μια σχολική

αυλή μπορεί να περιλαμβάνει: 1) Δέντρα κατάλληλα επιλεγμένα 2) Σχολικό κήπο με ανθοφόρα, καλλωπιστικά, αρωματικά φυτά ή βότανα και λαχανόκηπο 3) Ειδικά διαμορφωμένους χώρους, κατάλληλους για τη φύλαξη ζώων, όπως εμβολιασμένα κατοικίδια, κουνέλια, περιστέρια κ.α., 4) Χώρους για άθληση και αθλοπαιδιές που βοηθούν στην άσκηση του σώματος, στην εκτόνωση, στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και στην ψυχαγωγία. 5) Διαμορφωμένα εκπαιδευτικά επιδαπέδια παιχνίδια με ασφαλές πάτωμα, όπως σκάκι, φιδάκι, τζαμί κ.α., 6) Υδάτινο στοιχείο. Μια λιμνούλα ή ένα μικρό σιντριβάνι μπορεί να γίνει χώρος κατοικίας ή πόλος έλξης για πολλά πουλιά και μικρά ζώα (π.χ. πάπιες) 7) Όργανα που έχουν σχέση με την ηλιακή ή την αιολική ενέργεια ή τη συλλογή νερού 8) Γωνιές χαλάρωσης με αυτοσχέδια μουσικά όργανα, γωνιές δραστηριοτήτων, γωνιές με χώμα ή γκαζόν ή αμμοδόχο 9) Κάδους ανακύκλωσης υλικών, όπως και κάδους ή πρακτικές κομποστοποίησης οργανικών απορριμμάτων που καλλιεργούν στα παιδιά δεξιότητες ζωής. 10) Έργα εικαστικά, όπως ένα γλυπτό ή μια καλλιτεχνική «παρέμβαση»

Η εκπαίδευση για την αειφορία με τα αντίστοιχα προγράμματα μπορεί να προωθήσει αλλαγές και να προάγει τη μάθηση έξω από την αίθουσα διδασκαλίας και το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα. Μπορεί ακόμη να εμπνεύσει τους μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία και εξεύρεση λύσεων για το μέλλον, καθώς μπορεί χρησιμεύσει ως «γέφυρα» για την ανάπτυξη συνεργασιών με τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen., F. (2005). Quality criteria for ESD-schools. Vienna: ENSI.
- Council for Environmental Education (CEE). (1998). Education for sustainable development in the schools sector: A report to DfEE/QCA from the Panel for Education for Sustainable Development. Reading: Council for Environmental Education.
- Davies, J. B. & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *Strategic Leadership and Management*, 24(1), 29–38.
- Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Department of Education and Skills (DfES). (2003). *Sustainable Development Action Plan*. London: DfES.
- Department of Education and Skills (DfES). (2006c). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment; Delivering UK Sustainable Development Strategy*. London: DfES.
- Dockett, S. & Fleer, M. (1999). *Play and Pedagogy in Early Childhood: bending the rules*. Sydney: Department of Education and Training/ NSW (Harcourt Australia).

- FEE International Secretariat. (2004). Eco-schools Homepage. Retrieved 26 November 2011, from: <https://www.ecoschools.global/>
- Foster, J. (2010). Education as Sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. California: Corwin Press.
- Fullan, M. & Ballew, A. (2001). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices toward Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203-211.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education & Communication*, 4(4), 339-351.
- Hester, J. (2017). How much are trees worth to megacities? Retrieved 7 August 2020, from: <https://www.citylab.com/environment/2017/08/how-much-are-trees-worth-to-megacities/537972/>
- Huckle, J. & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: EarthScan.
- Huckle, J. (2005b). *Education for Sustainable Development: a briefing paper for the TTA 2005*. Retrieved 14 September 2011, from: <http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=11693>
- Jensen, B.B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3) 325-334.
- Jensen, B.B. (2005). Education for sustainable development-building capacity and empowerment. Conference report on Education for Sustainable Development, Denmark, Esbjerg, 5–23.
- Jickling, J. B. & Wals A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone* (5th ed.). Boston: Allyn & BaconLe.
- Kitzes, J., Peller, A., Goldfinger, S. & Wackernagel, M. (2007). Current methods for calculating national ecological footprint accounts. *Science for Environmental and Sustainable Society*, 4(1), 1–9.
- Kysilka, M. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum journal*, 9(2), 197-209.
- Læssle, J. & Öhman, J. (2010). Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 1-7.
- Law, B. (2005). Education for Sustainable Development in New Zealand. *Applied Environmental Education & Communication*, 4(3), 277-281.

- Malandrakis, G., Kilinc, A., Stanisstreet, M. & Boyes, E. (2019). Greek students’ beliefs about public transport: Incentives and disincentives for environmentally friendly behavior. *Applied Environmental Education & Communication*, 18(4), 313- 330.
- McNichol, H., Margaret Davis J.M. & O’Brien K.R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17, 689-704.
- Moseley, C., Summerford, H., Paschke, M., Parks C. & Utley, J. (2020). Road to collaboration: Experiential learning theory as a framework for environmental education program development. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(3), 238-258.
- National Action Plan for Germany. (2005). English version, translated by the Federal Minister for Education and Research, 21 March 2005. Retrieved 20 December 2011 from www.decade.org
- Northern Ireland Curriculum. (2008). «Dodging Doomsday». Retrieved 22 January 2012, from: http://www.nicurriculum.org.uk/connected_learning/thematic_units/sustainable_development/geography.asp
- Orr, D. W. (1996). Educating for the environment: higher education’s challenge of the next century. *The Journal of Environmental Education*, 27, 7–10.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2006). School development through education for sustainable development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 115–27.
- Rees, W.E. (1996). Revisiting carrying capacity: Area-based indicators of sustainability. *Population and Environment*, 17(3), 195–215.
- Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 8(1), 73-79.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7–35
- Scott, W.A.H. & Gough, S. (2010). Sustainability, Learning and Capability: Exploring Questions of Balance. *Sustainability*, 2, 3735-3746.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Devon: Green Books Ltd, Schumacher Society.
- Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2003). Teaching Sustainable Development in Primary Schools: An empirical study of issues for teachers. *Environmental Education Research*, 9(3), 327-346.
- Summers, M. & Kruger, C. (2003). Teaching sustainable development in primary schools. *Curriculum Journal*, 14(2), 157–80.

- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- UNECE, (2005). UNECE strategy for education for sustainable development, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17–18 March.
- UNESCO, (1997). Declaration of Thessaloniki. Unesco Publication No. EPD97/CONF.401/CLD.2. Paris: Unesco.
- UNESCO, (2004a). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. Draft Implementation Scheme. October 2004. Retrieved 12 December 2011, from:
<http://portal.unesco.org/education/en/filedownload.php/03f375b07798a2a55dc39db7aa8211Final+IIS.pdf>
- UNESCO, (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 International Implementation of the World Summit on Sustainable Development. New York: United Nations. Retrieved 14 February 2006, from:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children’s outdoor play: exploring parental concerns about children’s safety and the changing nature of childhood, *Geoforum*, 28(2), 219–235.
- Wheeler, K. (1985). International Environmental Education: A Historical Perspective. *Environmental Education and Information*, 4(2), 144-160.
- Wilson, B. J. (2008). Media and Children’s Aggression, Fear, and Altruism. *The Future of Children*, 18 (1), 87–118.

Ελληνική

- Αριανούτσου, Μ., Γεωργίου, Κ., Δημητρακόπουλος, Α., Καρτάλης, Κ., Παναγιωτίδης, Π. & Σταματόπουλος, Κ. (1999). Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. Το Φυσικό Περιβάλλον. Τόμος Α. Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Βλάχου – Βρετού, Ε., Γρίλλια Π.Μ., Πανάγου Ε. & Ζεπάτου Π. (α.χ.). Ο Ρόλος ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση της Τοπικής Κοινωνίας προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: Μια Πρόκληση που Καλούμαστε να Αντιμετωπίσουμε. Καστοριά: ΚΠΕ.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2002). Εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιβαλλοντικά θέματα: Το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη, 2, 37-48.

- Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία: θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: το Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών που Υπηρετούν σε Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Έβρου, στο Θ. Δ. Λέκκας (επιμ.), Πρακτικά 1 ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23 -25 Σεπτεμβρίου, σ.125 - 134.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.
- Κιμιωνής, Γ. (2007). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως προαιρετική δραστηριότητα στα σχολεία, προσανατολισμοί και προοπτικές. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο Ε. Φλογαΐτη & Ε. Γεωργόπουλος, Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (MoEC). (2010). Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: MoEC. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html (Ανασύρθηκε 12/12/2011).
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της εργοθεραπείας στο πλαίσιο δημιουργίας ενταξιακότερων περιβαλλόντων μάθησης: Μια ποσοτική μελέτη

Preschool teacher's views on the possibility of entering the specialty of occupational therapy in kindergarten in the context of creating more inclusive learning environments: A quantitative study

Κωνσταντίνα Κούκη, 2ο ΚΕΔΑΣΥ Γ' Αθήνας, Εργοθεραπεύτρια S.I., Msc, konstantina.kouki@gmail.com

Βασιλική Σιαμαντά, 2ο ΚΕΔΑΣΥ Γ' Αθήνας, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, ΜΑ, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, vickysiam04@gmail.com

Konstantina Kouki, 2nd KEDASY of G' Area of Athens, Occupational Therapist S.I., Msc, konstantina.kouki@gmail.com

Vasiliki Siamanta, 2nd KEDASY of G' Area of Athens, Preschool Teacher, Special and Inclusive Educator, MA, PHD Candidate of the University of Athens, vickysiam04@gmail.com

Abstract: Today's socio-cultural-economic reality creates challenges in the heterogeneous classroom. So, the need for radical reform of the education system and educational policy, due to the emerging diverse student needs, is highlighted. In the present quantitative research, the possibility of entering the specialty of occupational therapy in the kindergarten is investigated through the views of 171 kindergarten teachers. Through a structured questionnaire, an attempt is made to assess their maturity to welcome occupational therapists in the classrooms, as well as the way they define the science of occupational therapy. The collected data were analyzed by descriptive and inductive statistical analysis. The results showed that the majority of participants have a positive attitude for the entry of occupational therapy and an intention for cooperation. However, kindergarten teachers seem to associate occupational therapy mainly with a therapeutic-rehabilitative role and ignore its complexity and multiple areas of intervention in children in general. Demographic factors, such as work context, appear to influence their views on interdisciplinary collaboration and the training of occupational therapists and kindergarten teachers in pedagogical and occupational therapies respectively. Finally, the need for further training of teachers in occupational therapy is highlighted.

Keywords: Kindergarten, Occupational Therapy, Inclusive learning environments

Περίληψη: Η σημερινή κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομική πραγματικότητα δημιουργεί προκλήσεις στις φύσει ανομοιογενείς σχολικές τάξεις, οπότε αναδεικνύεται η ανάγκη ριζικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, λόγω των αναδυόμενων πολυποίκιλων μαθητικών αναγκών. Στην παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνώνται οι απόψεις 171 νηπιαγωγών σχετικά με την είσοδο της ειδικότητας της

εργοθεραπείας στο νηπιαγωγείο. Μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, γίνεται προσπάθεια εκτίμησης της ωριμότητας αυτών να υποδεχθούν εργοθεραπευτές στις τάξεις, καθώς και του τρόπου που προσδιορίζουν την επιστήμη της εργοθεραπείας. Τα συλλεχθέντα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν θετική, πλειοψηφικά, στάση των συμμετεχόντων στην είσοδο της εργοθεραπείας και την πρόθεσή τους για συνεργασία. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συνδέουν την εργοθεραπεία κυρίως με τον θεραπευτικό-αποκαταστασιακό ρόλο της και να αγνοούν την πολυπλοκότητα και τους πολλαπλούς τομείς παρέμβασής της στα παιδιά γενικότερα. Δημογραφικοί παράγοντες, όπως το πλαίσιο εργασίας, δείχνουν να επηρεάζουν απόψεις για διεπιστημονική συνεργασία και την κατάρτιση εργοθεραπευτών και νηπιαγωγών στην παιδαγωγική και εργοθεραπευτική επιστήμη αντίστοιχα. Αναδεικνύεται, τέλος, η αναγκαιότητα για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εργοθεραπεία.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Εργοθεραπεία, Ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης

Εισαγωγή

Οι Chapparo και Hooper (2002) υποστηρίζουν ότι το σχολείο κατά μία έννοια είναι το πρώτο επάγγελμα ενός ανθρώπου. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες (hand skills) που θέτουν τα θεμέλια για την επιτυχία σε πολλούς σχολικούς τομείς (Bazyk et al, 2009), όπως η γραφή, το κόψιμο με ψαλίδι, ο χειρισμός μικρών αντικειμένων, οι δραστηριότητες αυτοφροντίδας. Η ατελής κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων αυτοϋπηρετήσης, αδρής και λεπτής κίνησης, όπως και αισθητηριακής ρύθμισης αποτελεί ένδειξη για την αναγκαιότητα παρέμβασης. Επίσης, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες σε τέτοιου είδους δεξιότητες, λόγω της περιορισμένης πρόσβασής τους σε υλικά και διάφορα ερεθίσματα (Peterson & Nelson, 2003). Η ύπαρξη, επομένως, ενός εργοθεραπευτή εντός της σχολικής αίθουσας μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος του συνόλου των μαθητών σε ένα πλαίσιο εμπλουτισμού των ερεθισμάτων που λαμβάνουν, αλλά και έγκαιρης παρέμβασης με βάση το αναπτυξιακό τους προφίλ. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι οικογένειες θα έρχονται αντιμέτωπες με ένα πιο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον και θα λαμβάνουν κατευθύνσεις για την πλαisiώση των παιδιών τους σε ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων.

Η παρέμβαση ενός εργοθεραπευτή σε σχολικό πλαίσιο, φυσικά, οφείλει να λαμβάνει υπόψη και όλους τους τομείς ανάπτυξης και δράσης των μαθητών για να είναι εφικτή η γενίκευση των επιδιωκόμενων στόχων και η ενίσχυση των καθημερινών δεξιοτήτων με έναν συνδυαστικό τρόπο. Το περιβάλλον των μαθητών περιλαμβάνει το πλαίσιο απόδοσης ενός μαθητή στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων φυσικών, υλικοτεχνικών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την ευημερία τους (Doubt & McColl, 2003). Αυτή η εστίαση με βάση τις προσωποποιημένες ανάγκες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία έρχεται, ως εκ τούτου, σε αντίθεση με τις κλινικές παρεμβάσεις. Οι τελευταίες φαίνεται να εστιάζουν στους μαθητές, με στόχο τη μείωση των ελλειμμάτων

που σχετίζονται αποκλειστικά με μια πιθανή αναπηρία (AOTA, 2002· Mu & Royeen, 2004· Schwartz et al., 2003).

Για να διευκολυνθεί η ένταξη των επαγγελματιών θεραπειών στη σχολική πραγματικότητα, πρέπει να στοχεύονται διάφοροι τομείς: αφενός οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αυξήσουν την επίγνωσή τους ως προς τις ανάγκες των μαθητών (Wehrmann et al., 2006) και αφετέρου οι εργοθεραπευτές να εξοικειωθούν με το σχολείο, το πρόγραμμα σπουδών και τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη. Εκπαιδευτικοί και εργοθεραπευτές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την πραγματοποίηση άτυπων, συνήθως, συναντήσεων, που να επικεντρώνονται στην κοινή επίλυση προβλημάτων (Barnes & Turner, 2001), ενώ οι εργοθεραπευτές χρειάζονται μεγαλύτερη ευελιξία για να εργαστούν με μαθητές σε τάξη, ώστε να μπορούν να επιδείξουν βοηθητικές στρατηγικές (Fairbrun & Davidson, 1993). Τα δύο αυτά μέρη πρέπει να έχουν, φυσικά, και επαρκή διοικητική υποστήριξη και τον απαραίτητο εξοπλισμό, για να εφαρμόσουν επιτυχώς τη συνεργατική διαδικασία (Villeneuve, 2009).

Μια έρευνα σχετικά με τις επιδράσεις των εργοθεραπευτικών αλλαγών στην υλικοτεχνική οργάνωση της τάξης ανέφερε σημαντικά θετικά αποτελέσματα. Οι Schilling και συνεργάτες (2003) διερεύνησαν την επίδραση των θέσεων των μαθητών στην απόδοσή τους. Σε μια γενική τάξη που περιελάμβανε μαθητές με Διάσπαση προσοχής και Υπερκινητικότητα (ADHD), οι ερευνητές αντικατέστησαν τις συμβατικές καρέκλες στην τάξη με μπάλες θεραπείας (therapy balls). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το κάθισμα- μπάλα είχε θετική επίδραση στην καθιστική στάση σώματος, αλλά και στην ευανάγνωστη παραγωγή λέξεων από τους μαθητές με ΔΕΠΥ. Η μελέτη ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των επιπτώσεων των χωροταξικών τροποποιήσεων μιας σχολικής τάξης στις ατομικές επιδόσεις των μαθητών.

Οι Bazyk et al. (2009), από την άλλη, μέτρησαν τις συνέπειες της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στον κινητικό τομέα και τον αναδυόμενο εγγραμματισμό νηπίων. Μέσω ενός περιγραφικού σχεδιασμού pretest – posttest, συλλέχθηκαν δεδομένα από δείγμα 37 νηπίων, με και χωρίς αναπηρία. Στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους χορηγήθηκαν τέσσερις δοκιμασίες λεπτής κινητικότητας και δύο αναδυόμενου εγγραμματισμού. Οι εργοθεραπευτικές παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν εντός εφτά μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία πραγματοποίησαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς. Παιδιά με αναπηρία πραγματοποίησαν, επίσης, σημαντικές αλλαγές σε δύο από τις δοκιμασίες της λεπτής κίνησης και σε τρεις από τις αναδυόμενες αξιολογήσεις γραμματισμού, συμμετέχοντας πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και βελτιώνοντας τη σχολική τους επίδοση.

Η Spencer, ακόμη, και οι συνεργάτες της (2006· 2003) προσπάθησαν να περιγράψουν την πρακτική της εργοθεραπείας σε νηπιαγωγεία στο Κολοράντο αναδεικνύοντας τις ισχύουσες πρακτικές στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική. Εκατόν πέντε εργοθεραπευτές και βοηθοί εργοθεραπευτών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων. Οι συμμετέχοντες υποστήριζαν κατά μέσο όρο το 43,68% των μαθητών, με μεγαλύτερη συχνότητα από το νηπιαγωγείο μέχρι την τρίτη τάξη. Οι μαθητές έφεραν αντιληπτικές ή επικοινωνιακές

αναπηρίες και οι εργοθεραπευτές, κυρίως, τους υποστήριζαν θεραπευτικά. Στα προγράμματά τους οι διορθωτικές ή αναπτυξιακές πρακτικές κυριαρχούσαν σε ποσοστό 62% έναντι εκπαιδευτικών πρακτικών (37%) που στόχευαν στην επιτυχή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι πρακτικές αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες πλέον ιδεολογίες ενταξιακής εκπαίδευσης στο σχολείο, αλλά σύμφωνες με την εκπαιδευτική πολιτική του Τμήματος Παιδείας του Κολοράντο, που υποστήριζαν τη θεραπευτική παρέμβαση των εργοθεραπευτών στα σχολικά πλαίσια.

Βιβλιογραφικά, όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, κανείς μπορεί να εντοπίσει πλήθος ερευνών γύρω από την επιστήμη της Εργοθεραπείας και εν γένει τη συσχέτισή της με την αναπηρία. Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών αντανακλά αυτό το περισσότερο θεραπευτικό και αποκαταστασιακό χαρακτήρα του επαγγέλματος με μια πιο ιατρική ματιά. Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την εργοθεραπευτική πρακτική και την ενταξιακή διάσταση αυτής κρίνεται περιορισμένη. Όσον αφορά, δε, στην εισαγωγή της εργοθεραπείας στην προσχολική εκπαίδευση, κανείς θα έρθει αντιμέτωπος με τον ίδιο ακριβώς περιορισμό, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα μεγαλύτερης διερεύνησης των συγκεκριμένων ζητημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η παρούσα έρευνα, αποσκοπώντας στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της εργοθεραπείας για τη δημιουργία ενταξιακότερων περιβαλλόντων μάθησης.

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Ερευνητική μέθοδος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να συγκεντρωθεί ικανοποιητικός αριθμός δεδομένων και συμμετεχόντων, καθώς και να διεξαχθούν μετρήσιμοι ερευνητικοί στόχοι (Creswell, 2013). Το είδος της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συγχρονική έρευνα.

Η παρούσα, λοιπόν, ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή της εργοθεραπείας, όπως και το ρόλο της ειδικότητας αυτής στο νηπιαγωγείο.

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά της ερωτήματα μπορούν να τεθούν ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατέχουν επαρκή γνώση για την επιστήμη της εργοθεραπείας και του ρόλου της στην προσχολική εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την είσοδο των εργοθεραπευτών στην προσχολική εκπαίδευση και με το επίπεδο παρέμβασής τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες με σκοπό την είσοδο της εργοθεραπείας στο νηπιαγωγείο;

- 3α) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την κατάρτισή τους στην εργοθεραπευτική επιστήμη;
- 3β) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την κατάρτιση των εργοθεραπευτών στην παιδαγωγική επιστήμη;
- 3γ) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες; Αν ναι, από ποιους;

1.2. Μέθοδος δειγματοληψίας, διαδικασία και δείγμα

Η διαδικασία εξαγωγής του δείγματος ήταν μη πιθανοτική, καθώς βασίστηκε σε τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκαιρίας (convenience sampling method), καθώς οι ερευνήτριες προσέγγισαν το δείγμα στο οποίο είχαν άμεση και εύκολη πρόσβαση (Lavrakas, 2008). Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 171 συμμετέχοντες. Απαραίτητο κριτήριο για την ένταξη των συμμετεχόντων στην έρευνα συνιστούσε η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς βασικό στόχο αποτελούσε η διερεύνηση των απόψεών τους και ο προσδιορισμός των πρακτικών εφαρμογής της εργοθεραπείας στα γενικά νηπιαγωγεία.

Μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, συγκεντρώθηκε δείγμα 171 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται την παρούσα χρονική στιγμή σε δημόσια γενικά σχολεία. Η κατανομή ως προς το φύλο των ατόμων ήταν 100% γυναίκες. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν οι άγαμοι με ποσοστό 46,8%. Οι υπόλοιπες κατηγορίες είχαν τα ακόλουθα ποσοστά: έγγαμοι με παιδί (30,4%), χωρίς παιδί (15,2%), διαζευγμένοι με παιδί (4,7%), διαζευγμένοι χωρίς παιδί (2,3%), άγαμοι με παιδί (0,6%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, το 51,5% κατέχει το βασικό πτυχίο προσχολικής εκπαίδευσης, κάτοχοι μεταπτυχιακού αποτελούν το 20,5%, ενώ αυτοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή το 24%. Μόλις το 2,3% των συμμετεχόντων έχουν δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, ένας εκ των οποίων είναι στην ειδική αγωγή, το 1,2% είναι απόφοιτοι σχολής εργοθεραπείας και το 0,6% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Εξετάζοντας την προϋπηρεσία σε έτη, η ομάδα 0-5 έχει το μεγαλύτερο ποσοστό (32,2%) και ακολουθούν: η ομάδα >16 με 29,2%, η ομάδα 11-15 με 22,2% και η ομάδα 6-10 με 16,4%. Αναφορικά με τη σύμβαση εργασίας των συμμετεχόντων προέκυψε ότι το 50,3% των συμμετεχόντων κατέχει μόνιμη θέση εκπαιδευτικού, ενώ το 49,7% όχι (αναπληρωτές). Τέλος, σχετικά με το εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων φάνηκε ότι το 80,7% εργάζεται σε γενικό νηπιαγωγείο, ακολουθεί το 11,7% που εργάζεται στη δομή της Παράλληλης Στήριξης και τέλος το 7,6% εργάζεται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).

1.3. Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων χρήσης του ερωτηματολογίου αναφέρεται η δυνατότητα αποστολής σε μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση, η ευκολία στη δημιουργία και τη χρήση του, η διευκόλυνση της ελεύθερης έκφρασης του δείγματος, λόγω έλλειψης άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή, η οικονομική και ελάχιστη χρονοβόρα φύση του, καθώς και η δυνατότητα που παρέχει για απάντηση στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων με προκαθορισμένη σειρά (Λαγουμιντζής, κα, 2015). Ακόμη, το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε ως το προσφορότερο, λόγω των συνθηκών της πανδημίας του Covid-19, που δυσχεραίνει τη δια ζώσης επαφή των συμμετεχόντων με τις ερευνήτριες. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χορηγήθηκε, αρχικά, στους συμμετέχοντες ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, την εκπαιδευτική εμπειρία και την επαγγελματική θέση των συμμετεχόντων την τρέχουσα χρονική περίοδο. Στόχος των δημογραφικών ερωτήσεων είναι η κατανόηση και ο εντοπισμός του υποβάθρου του κάθε συμμετέχοντα (Mertens, 2005). Στη συνέχεια, ακολούθησαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούσαν στις απόψεις και γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την επιστήμη της εργοθεραπείας και το ρόλο της στην προσχολική εκπαίδευση. Η μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε με πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου η απόλυτη διαφωνία σημειώνεται με την τιμή 1 (δε συμφωνώ καθόλου) και η απόλυτη συμφωνία σημειώνεται με την τιμή 5 (συμφωνώ απόλυτα).

1.4. Ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics v.23 που συνιστά ένα εύχρηστο εργαλείο στατιστικής ανάλυσης (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε έχοντας τηματοποιήσει τις συνολικές πενταβάθμιες ερωτήσεις σε 3 υποενότητες, ώστε να γίνει αναλυτικότερα έλεγχος και διεξαγωγή ευρημάτων. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, αρχικά, ήταν ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων, χρήση Friedman tests και εφαρμογή chi-square tests, για να εντοπιστούν συσχετίσεις των μεταβλητών.

1.5. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία του χορηγούμενου ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε το τεστ Cronbach's Alpha σε όλες τις πενταβάθμιες ερωτήσεις του συνολικά. Ο δείκτης α του Cronbach παίρνει τιμές από 0 μέχρι 1 και το ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο αν Cronbach's $\alpha > 0,7$. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε συνολικό δείκτη Cronbach Alpha= 0,88, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα και άρα θεωρήθηκε αξιόπιστο.

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,884	24

1.6. Αποτελέσματα της έρευνας

1.6.1. Περιγραφική Στατιστική

Πριν διερευνηθούν οι σχέσεις των υπό μελέτη μεταβλητών, θα παρουσιαστούν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε καθεμία από τις ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

Από τον παρακάτω πίνακα, προκύπτει πως το δείγμα τείνει να είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με τη δυνατότητα των εργοθεραπευτών να συμβάλλουν στην αυτονομία και αυτουπηρέτηση των μαθητών (85,4 %), καθώς και στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών τους δεξιοτήτων (97%). Ομοίως, είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με τη δυνατότητα των εργοθεραπευτών να δομήσουν καταλληλότερα αισθητικοκινητικά περιβάλλοντα μάθησης και να συμβάλλουν στη χωροταξικότητα της σχολικής αίθουσας, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση των μαθητών (88,3%). Όσον αφορά, ωστόσο, στη δυνατότητα συμβολής των εργοθεραπευτών στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων (69%) φάνηκε να ισομοιράζονται μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα». Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά ή συμφωνεί απόλυτα (74,8%) με το ότι ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή και αυτορρύθμιση των παιδιών.

Εν συνεχεία, με σκοπό να διερευνηθεί και να είναι πιο σαφές ποια ερωτήματα υπερισχύουν στην πρώτη υποενότητα του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε Friedman test. Η δυνατότητα αυτή επιλέχθηκε για να διακριθούν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάθε μεταβλητής και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2), στη στήλη Mean Rank. Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη υποενότητα φαίνεται να υπερισχύει η ερώτηση «Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών» με Mean Rank = 6,22 και δεύτερη έρχεται η ερώτηση «Ένας εργοθεραπευτής είναι κατάλληλος να εκπαιδεύσει έναν μαθητή για την αυτονομία του και αυτοεξυπηρέτησή του» με Mean Rank = 5,50.

Πίνακας 2. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 1^{ης} Υποεπότητας (σε f%)

1^η Υποεπότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
1. Κατέχω βασικές έννοιες/ γνώσεις εργοθεραπείας	19,3	29,2	35,1	11,1	5,3	1,88
2. Υπάρχουν κοινοί άξονες της επιστήμης εργοθεραπείας με τον τρόπο και το αναλυτικό πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση.	4,1	9,9	39,8	28,7	17,5	3,35
3. Ένας εργοθεραπευτής είναι κατάλληλος να εκπαιδεύσει έναν μαθητή για την αυτονομία του και αυτοεξυπηρέτησή του.	0	2,3	12,3	33,9	51,5	5,50
4. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών	0	0,6	2,3	28,7	68,4	6,22
5. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών	0,6	3,5	26,9	38,0	31,0	4,34
6. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να δομήσει καταλληλότερα αισθητικοκινητικά περιβάλλοντα μάθησης	0	0,6	11,1	43,9	44,4	5,32
7. Η εργοθεραπευτική παρέμβαση είναι απαραίτητη στη χωροταξικότητα και δόμηση της σχολικής αίθουσας, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση των μαθητών.	0	1,2	22,2	37,4	39,2	4,81
8. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή και αυτορρύθμιση των παιδιών.	0	1,8	23,4	42,1	32,7	4,57

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 5 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρησιμότητα εισαγωγής και τον τρόπο παρέμβασης του εργοθεραπευτή στην προσχολική εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως πλειοψηφικά το δείγμα (81,9%) τείνει να είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με την αναγκαιότητα πρόσληψης εργοθεραπευτών στη γενική προσχολική εκπαίδευση και τη σημασία ύπαρξης εργοθεραπευτή σε κάθε νηπιαγωγείο. Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ποιος είναι ο δόκιμος τρόπος παρέμβασης του εργοθεραπευτή στην προσχολική εκπαίδευση, προέκυψε πως οι συμμετέχοντες είναι θετικά διακείμενοι όσον αφορά στην εφαρμογή της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης ή σε εξειδικευμένη αίθουσα εργοθεραπείας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους (54,4%) φαίνεται να είναι επιφυλακτικό για τη χρησιμότητα αυτής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Στη συνέχεια και με βάση το Friedman test της συγκεκριμένης υποενοότητας, φαίνεται να υπερισχύει η ερώτηση «Είναι σημαντικό να προσληφθούν εργοθεραπευτές στη γενική προσχολική εκπαίδευση» με Mean Rank = 3,86 και δεύτερη με μικρή διαφορά σε σχέση με τις άλλες, η ερώτηση «Είναι σημαντικό να υπάρχει εργοθεραπευτής σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης» με Mean Rank = 3,76, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 2^{ης} Υποενοότητας (σε f%)

2^η Υποενοότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
1. Είναι σημαντικό να προσληφθούν εργοθεραπευτές στη γενική προσχολική εκπαίδευση.	0	0,6	17,5	22,8	59,1	3,86
2. Είναι σημαντικό να υπάρχει εργοθεραπευτής σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης.	0	1,8	19,3	24	55	3,76
3. Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται εντός σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	4,1	4,7	33,3	29,2	28,7	2,96
4. Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται στο διάλειμμα.	26,9	27,5	20,5	11,1	14	1,77
5. Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται	7	15,2	28,7	24	25,1	2,65

εξαιρουμένα σε ξεχωριστή αίθουσα εργοθεραπείας.						

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 2 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την κατάρτιση των ειδικοτήτων. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά (36,8%) έως απόλυτα (52%) με την αναγκαιότητα κατάρτισης των εργοθεραπευτών σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων κρίνει ως καθόλου ή λίγο αναγκαία την εν λόγω κατάρτιση (3%). Αντιστοίχως, μεγάλο ποσοστό του δείγματος αξιολογεί ως αρκετά (36,8%) και ως απόλυτα σημαντική (51,5%) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.

Ομοίως, ακολούθησε Friedman test και για αυτήν την υποενότητα. Προέκυψε ότι υπερισχύει η ερώτηση «Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.» με Mean Rank = 1,51, ενώ ακολουθεί η δεύτερη με μικρή διαφορά: «Είναι αναγκαίο οι εργοθεραπευτές να καταρτιστούν σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να ενσωματωθούν στη γενική προσχολική εκπαίδευση» με Mean Rank = 1,49 (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 3^{ης} Υποενότητας (σε f%)

3 ^η Υποενότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
1.Είναι αναγκαίο οι εργοθεραπευτές να καταρτιστούν σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να ενσωματωθούν στη γενική προσχολική εκπαίδευση.	0,6	2,3	8,2	36,8	52,0	1,49
2.Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.	0,6	1,2	9,9	36,8	51,5	1,51

1.6.2. Επαγωγική στατιστική με ανάλυση Chi-square (χ^2)

Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα από τα Friedman tests, η ανάλυση συνεχίστηκε με Chi-square έλεγχο, με σκοπό να διερευνηθούν τυχόν συσχετίσεις των δύο πρώτων ερωτημάτων της κάθε υποενότητας που υπερίσχυαν. Ο έλεγχος αυτός έγινε με στόχο να εκτιμηθεί αν συσχετίζονται κάποιες μεταβλητές, δηλαδή αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκαν 6 Chi-square tests. Πιο συγκεκριμένα, 2 Chi-square tests για κάθε υποενότητα, μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης σε κατάταξη ερώτησης και των δημογραφικών στοιχείων. Από τα αποτελέσματα των ελέγχων φάνηκε πως μόνο μία ερώτηση έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία, με τα p- value να είναι έγκυρα, δηλαδή το p- value < 0,05. Στη συνέχεια, παρατίθεται η ερώτηση που προέκυψε και ο πίνακας που αποτυπώνει τη στατιστικά σημαντική διαφορά, μέσω των δεικτών p-value.

Στην ερευνητική υπόθεση διερευνήθηκε πώς σχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι, από την ανάλυση του χ^2 προκύπτει ότι $\chi^2 (8) = 20,18$ και $p = 0,01$ (Πίνακας 5), όπου αυτό δείχνει ότι το πλαίσιο εργασίας όντως συσχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο είναι σημαντική η επιμόρφωσή τους πάνω στην εργοθεραπευτική ορολογία. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα του ελέγχου, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 6, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με τη σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους στην επιστήμη της εργοθεραπείας, ενώ ουδέτερη στάση κρατούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Πίνακας 5: Δείκτης συνάφειας για την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία σε σχέση με το πλαίσιο εργασίας.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,184 ^a	8	,010
Likelihood Ratio	13,641	8	,092
Linear-by-Linear Association	,016	1	,900
N of Valid Cases	171		

Πίνακας 6: Συσχέτιση της σημαντικότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία με το πλαίσιο εργασίας.

			Crosstab					
			Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.					
			Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Πλαίσιο εργασίας	Γενικό Νηπιαγωγείο	Count	0	1	14	52	71	138
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	0,7%	10,1%	37,7%	51,4%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό	0,0%	50,0%	82,4%	82,5%	80,7%	80,7%
		% of Total	0,0%	0,6%	8,2%	30,4%	41,5%	80,7%
	ΚΕΔΑΣΥ	Count	1	0	3	4	5	13
		% within Πλαίσιο εργασίας	7,7%	0,0%	23,1%	30,8%	38,5%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό	100,0%	0,0%	17,6%	6,3%	5,7%	7,6%
		% of Total	0,6%	0,0%	1,8%	2,3%	2,9%	7,6%
	Παράλληλη Στήριξη	Count	0	1	0	7	12	20
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	5,0%	0,0%	35,0%	60,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό	0,0%	50,0%	0,0%	11,1%	13,6%	11,7%
		% of Total	0,0%	0,6%	0,0%	4,1%	7,0%	11,7%
Total	Count		1	2	17	63	88	171
	% within Πλαίσιο εργασίας		0,6%	1,2%	9,9%	36,8%	51,5%	100,0%
	% within Είναι σημαντικό		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		0,6%	1,2%	9,9%	36,8%	51,5%	100,0%

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το ρόλο των εργοθεραπευτών αναδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων κάνει λόγο για τους βασικούς τομείς παρέμβασής τους (εκμάθηση δεξιοτήτων αυτονόμησης των μαθητών, ανάπτυξη γραφοκινητικότητας), σε συνάφεια και με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Case-Smith, 2000· Meyers, 2006). Η εμπλοκή των εργοθεραπευτών σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται ως καίρια, καθώς μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά όσον αφορά πιθανές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοϋπηρέτησης, ψυχοκινητικότητας, και γραφοκινητικότητας. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει και στην πρώιμη αναγνώριση και παρέμβαση σε αναπτυξιακές δυσκολίες που εμπίπτουν σε αυτούς τους τομείς (Wehrmann, et al, 2006), ενδυναμώνοντας, φυσικά, την άποψη υπέρ της σπουδαιότητας εισόδου της ειδικότητας αυτής στο νηπιαγωγείο.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν σε μεγάλο ποσοστό (74,8%), το βασικό ρόλο των εργοθεραπευτών στη δόμηση κατάλληλων αισθητικοκινητικών περιβαλλόντων μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν και με άλλα ερευνητικά δεδομένα, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της επικέντρωσης της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στην αλλαγή ή και την προσαρμογή του περιβάλλοντος απόδοσης των μαθητών (Spencer, et al, 2003), όπως και στη χωροταξικότητα της σχολικής αίθουσας, αποσκοπώντας στην καλύτερη οργάνωση και αυτορρύθμιση του μαθητικού πληθυσμού (Schilling, et al, 2003).

Σε αντίθεση με την πλειοψηφική αναγνώριση του ρόλου των εργοθεραπευτών στην ενίσχυση δεξιοτήτων αυτονομίας και γραφοκινητικότητας, όπως και στη δόμηση καταλληλότερων πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων μάθησης, οι συμμετέχοντες φαίνεται να μην έχουν σαφή και ξεκάθαρη άποψη για το ρόλο των εργοθεραπευτών στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι απαντήσεις τους φάνηκε να ισομοιράζονται μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα». Γενικότερα, στο πλαίσιο της εργοθεραπείας υπό του ιατρικού-κλινικού μοντέλου, οι κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες ταμπέλες, όπως «ανεπάρκεια» και «δυσλειτουργικότητα», απομακρύνοντας την παρέμβαση από μια ουσιαστική κατανόηση της ατομικής ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Doble & Magil-Evans, 1992). Με βάση το ρόλο των εργοθεραπευτών σήμερα, όμως, η σπουδαιότητα της κοινωνικής συνδιαλλαγής και η ικανότητα για αυτοοργάνωση αναδεικνύεται στο πλαίσιο της παρέμβασής τους, ιδίως στις μικρές ηλικίες (Botts, 2006), κάτι που ωστόσο, όπως φαίνεται από τα αναλυόμενα δεδομένα, δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι παραπάνω απαντήσεις του δείγματος, ίσως, αναδεικνύουν τη σύνδεση της ειδικότητας των εργοθεραπευτών κατά κύριο λόγο με τον κινητικό τομέα ανάπτυξης, και άρα με τον θεραπευτικό-αποκαταστασιακό ρόλο τους, κάτι που δε συνάδει με τα βιβλιογραφικά ευρήματα περί των εργοθεραπευτικών παρεμβάσεων. Επομένως, περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με τη συμμετοχή της ειδικότητας των εργοθεραπευτών στην ολιστική ανάπτυξη των νηπίων φαίνεται ότι θα λειτουργήσει ενισχυτικά στην αποτελεσματικότερη σύνδεση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος του, αποσκοπώντας στη δημιουργία ενταξιακότερων περιβαλλόντων μάθησης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Βασικό, ακόμη, ερευνητικό ερώτημα αυτής της ποσοτικής έρευνας είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την είσοδο της εργοθεραπείας στις τάξεις τους και το επίπεδο παρέμβασης των εργοθεραπευτών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναδεικνύει τη σπουδαιότητα πρόσληψης εργοθεραπευτών στα νηπιαγωγεία και τη σημασία ύπαρξης εργοθεραπευτή σε κάθε ένα από αυτά. Το εύρημα αυτό βρίσκει αντίκρισμα και επιβεβαιώνεται από αρκετές ερευνητικές μελέτες που τονίζουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ένταξη της επιστήμης της εργοθεραπείας στο σχολικό περιβάλλον (Case-Smith & Holland, 2009· Missiuna et al., 2012· Rivard, et al, 2011)

Επίσης, μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι εργοθεραπευτές είναι ωφελιμότερο να παρεμβαίνουν εντός της σχολικής τάξης ή σε εξειδικευμένη αίθουσα εργοθεραπείας, και όχι τόσο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σύμφωνα με τον Sayers (2008), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν οι εργοθεραπευτές διαμορφώνουν πρόγραμμα παρέμβασης εντός της τάξης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο συνεργατικής διαβούλευσης. Η επιφυλακτικότητα, δε, που αναφέρεται από τους συμμετέχοντες όσον αφορά στην παρέμβαση των εργοθεραπευτών την ώρα του διαλείμματος, ίσως συνδέεται με το προηγούμενο εύρημα, τη νοηματοδότηση, δηλαδή, της εργοθεραπείας ως επιστήμης που περισσότερο εστιάζει σε αποκαταστασιακό πρόγραμμα παρέμβασης. Ωστόσο, η ώρα του διαλείμματος αποτελεί τόσο χρόνο ανάπαυλας και κινητικής εκτόνωσης όσο και χρόνο επικοινωνίας και ομαδικού παιχνιδιού (Ματσαγγούρας, 2000). Με άλλα λόγια, το διάλειμμα μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο χρόνο για τους εργοθεραπευτές, ώστε να διαμορφώσουν προσωποποιημένες παρεμβάσεις. Κάτι τέτοιο φαίνεται, όμως, να αποσιωπάται από τους συμμετέχοντες του δείγματος.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την κατάρτιση που οφείλουν να έχουν οι ίδιες για να υποδεχθούν στις τάξεις τους εργοθεραπευτές, αλλά και με την κατάρτιση των τελευταίων σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές θεωρίες. Οι απόψεις των συμμετεχόντων χαρακτηρίζονται θετικές ως προς την ανάλογη κατάρτιση και αναδεικνύουν τη σημασία επιμόρφωσης προς το ρόλο και τις αρχές που υιοθετεί η κάθε επιστήμη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερωθούν κατάλληλα για το καθηκοντολόγιο, τη στοχοθεσία, το ρόλο, τις πρακτικές των εργοθεραπευτών, ενώ οι εργοθεραπευτές από τη δική τους πλευρά να καταρτιστούν αναφορικά με το σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τον τρόπο εργασίας στην τάξη (Wehrmann et al., 2006).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σπουδαιότητα κατάρτισης των δύο ειδικοτήτων στις αντίστοιχες αρχές και θεωρίες διαφοροποιήθηκαν με βάση το πλαίσιο εργασίας των νηπιαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης που εργάζονται εντός των σχολικών τάξεων και βρίσκονται καθημερινά εντός της μαθησιακής διαδικασίας τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με την επιμορφωτική ανάγκη. Οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής που εργάζονται στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) και συνεργάζονται σε καθημερινή βάση με την ειδικότητα των εργοθεραπευτών φαίνονται να κρατούν ουδέτερη στάση. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί λογικά στη μορφή των συγκεκριμένων δομών. Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης δεν έρχονται σε άμεση επαφή με ειδικότητες, όπως οι εργοθεραπευτές, καθώς συνήθως συναντούν αξιολογήσεις τους ή εξωσχολικά θεραπευτικά προγράμματα. Σε αντίθεση, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, οι οποίοι, ιδίως στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, αλληλεπιδρούν συχνά με τον εργοθεραπευτικό κλάδο, συνεργάζονται στο πλαίσιο αξιολόγησης και εκτίμησης των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών ηλικίας 4 έως

7 ετών, όπως και συστήνουν από κοινού προγράμματα παρέμβασης σε σχολικές μονάδες. Το επίπεδο τριβής, επομένως, είναι διαφορετικό και μπορεί να αιτιολογήσει, πιθανότατα και σε αδρές γραμμές, τη διαφορετικότητα ως προς τις απαντήσεις σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των δύο κλάδων.

Συνολικά, η είσοδος της εργοθεραπείας στο νηπιαγωγείο φαίνεται να αποτελεί αίτημα των νηπιαγωγών εν ενεργεία, αναγνωρίζοντας ότι μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην προσχολική εκπαίδευση. Παρ’ όλα αυτά, η παρέμβαση της ειδικότητας φαίνεται να περιορίζεται στα στενά όρια της τάξης και να συνδέεται με συγκεκριμένη στοχοθεσία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα του ρόλου των εργοθεραπευτών. Επίσης, αναδεικνύεται ότι κατά κύριο λόγο δεν υπάρχει ξεκάθαρη γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών γύρω από τους τομείς ανάπτυξης, στους οποίους μπορούν να παρέμβουν οι εργοθεραπευτές, όπως και από τις πρακτικές δράσης τους. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης, επομένως, προβάλλεται καθαρά μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα ως βασική συνιστώσα εισόδου της ειδικότητας της εργοθεραπείας στην προσχολική αγωγή. Μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης αμοτέρων, τα όρια των δύο ειδικοτήτων γίνονται περισσότερο σαφή, όπως και μπορεί ευκολότερα να βρεθεί κοινός τόπος εργασίας και επίλυσης προβλημάτων καθημερινής πρακτικής (Barnes & Turner, 2001).

Συμπεράσματα

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την είσοδο της επιστήμης της εργοθεραπείας στις τάξεις τους, όπως και τον προσδιορισμό της τελευταίας από τους ίδιους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επικρατεί γενικότερα θετική στάση απέναντι στην είσοδο των εργοθεραπευτών στα νηπιαγωγεία, όπως και στην αναγκαιότητα για εφαρμογή εργοθεραπευτικών παρεμβάσεων. Παρ’ όλα αυτά, οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον προσδιορισμό του ρόλου των εργοθεραπευτών φαίνεται ότι συνδέεται κυρίως με την ιατρική –θεραπευτική πλευρά της επιστήμης και όχι τόσο με την πολύπλοκη φύση της. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί τείνουν να συνδέουν την εργοθεραπεία με τον κινητικό τομέα ανάπτυξης και τις δεξιότητες αυτοϋπηρέτησης, γραφοκινητικότητας και ψυχοκινητικότητας, αποσιωπώντας, όμως, τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Οι δημογραφικοί παράγοντες (πλαίσιο εργασίας), δε, φαίνεται να επηρεάζουν ως ένα βαθμό τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις επιμορφωτικές ανάγκες τόσο τις δικές τους όσο και των εργοθεραπευτών προτού οι τελευταίοι ενταχθούν στα νηπιαγωγεία, όπως και το βαθμό και την ποιότητα της συνεργατικής σχέσης που θα αναπτύξουν μεταξύ τους.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να δημιουργούν αισιοδοξία σχετικά με την ανοιχτότητα των σχολείων να υποδεχθούν νέες ειδικότητες στους κόλπους τους, ενώ τονίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω επιμόρφωση και αποσαφήνιση βασικών όρων και ιδεολογιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Occupational Therapy Association (2002). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 609-639.
- Barnes, K. J., & Turner, K. D. (2001). Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 83–89.
- Bazyk, S., Michaud, P., Goodman, G., Papp, P., Hawkins, E., & Welch, M. A. (2009). Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: A look at the outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 160–171.
- Botts, B. (2006). *Snoezelen: Empirical review of product representation*. Unpublished dissertation. In Ayres, A. J. (1972). Improving academic scores through sensory integration. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 338-343.
- Case-Smith, J. (2000). Effects of occupational therapy services on fine motor and functional performance in preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 372–380.
- Case-Smith, J., & Holland, T. (2009). Making decisions about service delivery in early childhood programs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 416-423. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0023)
- Chapparo, C., & Hooper, E. (2002). Self-care at school: Perceptions of 6 year old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), (pp. 67–77).
- Creswell, J. (2013). “*Research design qualitative and quantitative approaches*”. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Doble E. S. & Magil- Evans J. (1992). A model of social interaction to guide occupational therapy practice. *CJOT*. 59 (3). 141- 150.
- Doubt, L., & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70, 139–151.
- Fairburn, M., & Davidson, I. (1993). Teacher’s perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 60, 185–191.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ., 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Mertens D.M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meyers, C. A. (2006). A fine motor program for preschoolers. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (2nd ed., pp. 267–288). St. Louis, MO: Mosby/Elsevier.
- Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Sahagian Whalen, S., Bennett, S., Russell, D. (2012). Partnering for change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79, 41-50. doi: 10.2182/cjot.2012.79.1.6
- Mu, K., & Royeen, C. (2004). Facilitating participation of students with severe disabilities: aligning school-based occupational therapy practice with best practices in severe disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 24, 5–21.
- Παντελιάδης, Χ.Π. και Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. *Εγκεφαλική παράλυση. Σύγχρονη προσέγγιση*. Εκδ. Γιαχρούδη-Γιαπούλη, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Peterson, C., & Nelson, D. (2003). Effect of an occupational intervention on printing in children with economic disadvantages. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 152–160.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Rivard, L., Missiuna, C., Pollock, N., & David, K. S. (2011). Developmental coordination disorder (DCD). In S. Campbell (Ed.), *Physical therapy for Children* (4th ed., pp. 498-538) St. Louis, MO: Elsevier.
- Sayers, B. R. (2008). Collaboration in school settings: A critical appraisal of the topic. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1, 170-179. doi.org/10.1080%2F194112 40802384318
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F. F., & Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 534–541.
- Schwartz, A., Finkelstein, J., & Orentlicher, M. L. (2003). School-based occupational therapy: The U.S. perspective. *Israeli Journal of Occupational Therapy*, 12, E3–E17.
- Spencer, K. C., Turkett, A., Vaughan, R., & Koenig, S. (2006). School-based practice patterns: A survey of occupational therapists in Colorado. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 81–91.
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(Special issue), 206-218.

- Wehrmann, S., Teresa, C., Reid, D., & Sinclair, G. (2006). Evaluation of occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties: A qualitative study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73, 225-235.
- Zinger, G. (2002). Playground Society. *School Library Media Activities Monthly*. 19(2): 40-44

Σχολεία και Επιχειρήσεις: Υπάρχει αντιστοίχιση;

Schools and Businesses: Is there a match?

Γεώργιος Γκίνης, Διευθυντής 4ου Γενικού Λυκείου Δράμας, ΠΕ 04.01, ginisg19@gmail.com

Georgios Gkinis, Director of the 4th General Lyceum of Drama, UE 04.01, ginisg19@gmail.com

Abstract: The purpose of this article is to study the basic elements of Management Theory and to try to find possibilities of correlation of these elements with the functions and organization of a school unit. To achieve this goal, we will start with the definition of the concept of *Organization* and we will move on to the concepts of *inputs* and *outputs*. Two theories of Management and the possibilities they could offer to the administration of a school will be described. Next we will compare the factors that affect the two Organizations (financial and school) and their individual functions (Planning, Organization, Management, Control). We will deal more extensively with the most basic of these functions, Planning, and in the end we will develop the concerns about the need to train future school executives on the theories of Organization & Management.

Keywords: Management, Organization, Administration, Planning

Περίληψη: Στόχος του άρθρου αυτού είναι να μελετήσουμε τα βασικά στοιχεία της Θεωρίας του Management και να προσπαθήσουμε να βρούμε δυνατότητες συσχέτισης αυτών των στοιχείων με τις λειτουργίες και την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, θα ξεκινήσουμε με τον ορισμό της έννοιας του *Οργανισμού* και θα προχωρήσουμε στις έννοιες των *εισροών* και *εκροών*.

Θα περιγράψουμε δύο θεωρίες του Management (τη Διοίκηση με βάση αντικειμενικούς στόχους και το Ιαπωνικό Management) και τις δυνατότητες που θα μπορούσαν να προσφέρουν στη διοίκηση ενός σχολείου.

Στη συνέχεια θα συγκρίνουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τους δύο Οργανισμούς (οικονομικούς και σχολικούς) και τις επιμέρους λειτουργίες τους (Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος).

Θα ασχοληθούμε εκτενέστερα με τη βασικότερη από αυτές τις λειτουργίες, τον *Προγραμματισμό*, και στο τέλος θα αναπτύξουμε τους προβληματισμούς σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων σχετικά με τις θεωρίες της Οργάνωσης & Διοίκησης.

Λέξεις - κλειδιά: Management, Οργάνωση, Διοίκηση, Προγραμματισμός

Εισαγωγή

Το περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας (ή κατά μια έννοια, ενός σχολικού οργανισμού) δεν θα μπορούσε επ’ ουδενί να θεωρηθεί στατικό. Νέοι μαθητές και νέες μαθήτριες εμπλουτίζουν κάθε χρόνο το μαθητικό δυναμικό. Τις περισσότερες φορές ανανεώνεται και το διδακτικό προσωπικό. Αλλά και οι αλλαγές στην ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ., στους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και στη σύνθεση του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων του σχολείου, καταδεικνύει τη δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος.

Πόσο έτοιμη και καταρτισμένη είναι η σχολική κοινότητα να αντιμετωπίσει αλλαγές στη Νομοθεσία, ποιους αυτοματισμούς έχει αναπτύξει το διευθυντικό στέλεχος και ο Σύλλογος Διδασκόντων να αντιμετωπίζει καταστάσεις που άπτονται θεμάτων πολυποίκιλων και θεμάτων που αγγίζουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ των προηγούμενων και των γονέων;

Άραγε η λειτουργία ενός σχολείου πρέπει αφήνεται να καθοδηγείται αποκλειστικά από τις εμπειρίες που έχουν συσσωρεύσει τα στελέχη και οι διδάσκοντες στον εργασιακό τους βίο; Ή, θα συνεισέφεραν θετικά η ανάλυση και η μελέτη των επιστημονικών θεωριών, οι οποίες ασχολούνται με την Οργάνωση και τη Διοίκηση των διαφόρων οργανισμών; Θα μπορούσαν το απόσταγμα της εμπειρίας και η επισταμένη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν έναν Οργανισμό και των επιμέρους λειτουργιών του να βοηθήσει στην βελτίωση της αποδοτικότητας, στην ταχύτερη και δικαιότερη επίλυση προβλημάτων και στην εν γένει αύξηση της προσφοράς του έργου μιας σχολικής μονάδας;

Μπορούν λοιπόν οι θεωρίες της Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων (Management) να αντιστοιχηθούν στη Διοίκηση μιας Σχολικής Μονάδας; Πόσο γνώστες αυτών των θεωριών πρέπει να είναι τα Διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων;

Τα ερωτήματα αυτά θα μας απασχολήσουν στο παρόν άρθρο.

Κεφάλαιο 1ο: Οργανισμός - Επιχείρηση

Ξεκινώντας με τον ορισμό του όρου “οργανισμός” θα βοηθηθούμε ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη συχνή αναφορά της εναλλακτικής ονομασίας των σχολικών μονάδων ως “σχολικών οργανισμών”.

Ως οργανισμό λοιπόν ορίζουμε ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός σκοπού. Παραδείγματα που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η ποδοσφαιρική ομάδα Ατρόμητος Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Πατρών, η γαλακτοβιομηχανία ΕΒΡΟΦΑΡΜΑ κ.ά. Όλα αυτά τα σύνολα σαφώς ικανοποιούν τις συνθήκες για να χαρακτηριστούν οργανισμοί:

- A. Απαρτίζονται από ανθρώπους, οι οποίοι εργάζονται ως ομάδα,
- B. Ο σκοπός τους είναι σαφής και

C. Το κάθε ένα από αυτά σύνολα έχουν μια συγκεκριμένη δομή.

Νομιμοποιούμαστε λοιπόν να χρησιμοποιήσουμε το χαρακτηρισμό “οργανισμός” για μια σχολική μονάδα διότι καλύπτουμε τις παραπάνω συνθήκες: Οι εκπαιδευτικοί, τα διευθυντικά στελέχη, οι μαθητές και οι μαθήτριες και το λοιπό προσωπικό (γραμματέας, καθαρίστριες, επιστάτες) εργάζονται στον ίδιο χώρο, τις ίδιες σχεδόν ώρες και επιδιώκουν - για τους δικούς τους λόγους ο καθένας - να πετύχουν τους σκοπούς της Εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στη σχετική Νομοθεσία.

Όταν ο σκοπός ενός οργανισμού είναι οικονομικής φύσεως τότε, με κάποιες προϋποθέσεις, χαρακτηρίζεται ως Επιχείρηση.

Η Επιχείρηση, λοιπόν, είναι ένας οικονομικός οργανισμός και αποβλέποντας στη κερδοφορία προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των καταναλωτών ή πελατών της μέσω της οργανωμένης προσπάθειας των μελών της. Προκειμένου να πετύχει τον σκοπό της, χρησιμοποιεί τους παραγωγικούς της πόρους, οι οποίοι στη γλώσσα των Οικονομικών ονομάζονται *εισροές*. Τέτοιοι είναι οι πρώτες ύλες, η ενέργεια, το ανθρώπινο δυναμικό (το οποίο κατέχει επιδεξιότητες, γνώσεις, εκπαίδευση), τα κεφάλαια, οι πληροφορίες κ.ά. Χρησιμοποιώντας λοιπόν η επιχείρηση τις εισροές και ενεργοποιώντας όλες τις εσωτερικές λειτουργίες της, τις μετασχηματίζει σε *εκροές* (υπηρεσίες, προϊόντα, πληροφορίες κ.ά.). Φυσικά, η κερδοφορία εξασφαλίζεται όταν οι τελευταίες (οι εκροές) είναι μεγαλύτερης αξίας από τις πρώτες (τις εισροές).

Θα μπορούσαμε άραγε να αντιστοιχίσουμε τις εισροές των οικονομικών οργανισμών με αντίστοιχους πόρους που χρησιμοποιεί μια Σχολική Μονάδα; Και ποιες θα ήταν στην περίπτωση αυτή οι εκροές; Πριν απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα, ας δούμε κάποιους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις λειτουργίες μιας επιχείρησης και να εμπλουτίσουμε το προηγούμενο ερώτημά μας.

(α) Κοινωνικοί παράγοντες, (β) πολιτικοί, (γ) οικονομικοί και (δ) τεχνολογικοί παράγοντες αποτελούν *εξωτερικές* συνιστώσες, οι οποίες με τον ένα ή άλλο τρόπο επεμβαίνουν στις διαδικασίες λειτουργίας των οργανισμών.

Φυσικά υπάρχουν και *εσωτερικοί* παράγοντες, όπως οι χρηματοδοτικοί πόροι (ουσιαστικά τα κεφάλαια), οι φυσικοί πόροι (εγκαταστάσεις, μηχανολογικός εξοπλισμός), ανθρωπίνος πόροι και τεχνολογικοί πόροι, οι οποίοι καθορίζουν και σηματοδοτούν τις λειτουργίες της.

Και τελειώνοντας με την περιληπτική περιγραφή της δομής μιας επιχείρησης μένει να δούμε ποιες είναι αυτές οι λειτουργίες που αναφέρθηκαν. Είναι η λειτουργία της *παραγωγής* (γραμμή παραγωγής), η λειτουργία *μάρκετινγκ*, οι *χρηματοοικονομικές* υπηρεσίες και η λειτουργία *προσωπικού*, με όλες τις επιμέρους υποομάδες και διευθετήσεις τους.

Κεφάλαιο 2ο: Ομοιότητες - Διαφορές

Οφείλουμε λοιπόν να αναζητήσουμε σε ποια σημεία υπάρχουν ομοιότητες με τη δομή μιας σχολικής μονάδας (στο εξής Σ.Μ.). Ερωτήματα: (1ο) Υφίστανται εισροές και εκροές σε αυτήν; (2ο) Επηρεάζεται η λειτουργία της από παράγοντες αντίστοιχους με αυτούς, οι οποίοι επηρεάζουν μια επιχείρηση;

Όσον αφορά τις εισροές: οι μαθητές που εισέρχονται στο σχολείο (πρωτοετείς), οι Διευθυντές οι οποίοι επιλέγονται από Συμβούλια, το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. βιβλία, προγράμματα σπουδών, Η/Υ, κ.ά.) μάλλον δεν μπορούν να αντιστοιχηθούν απευθείας με τις εισροές μιας επιχείρησης. Αλλά ας δούμε πρώτα τις εκροές.

Οι μαθητές που εξέρχονται (τελειόφοιτοι, απόφοιτοι), το μαθησιακό, κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται αποτελούν εκροές των Σχολικών Οργανισμών.

Αλλά οι διαφορές είναι σημαντικές: Οι εισροές μιας Σ.Μ. δεν υπόκεινται στους αυστηρούς ποιοτικούς ελέγχους, όπως συμβαίνει σε μια οργανωμένη επιχείρηση, ώστε να διασφαλίζεται ένα απαιτούμενο επίπεδο. Θα μπορούσε να αντιταχθεί ότι οι γραπτές δοκιμασίες, οι καθημερινοί έλεγχοι του διδάσκοντα, οι βαθμοί επίδοσης, αποτελούν θεσμοθετημένες εκφάνσεις μιας προσπάθειας διατήρησης ενός ελάχιστου ορίου ποιότητας. Αλλά το περιβάλλον των Σ.Μ. είναι σαφώς πιο σύνθετο από οποιοδήποτε οικονομικό οργανισμό. Οι πρώτες ύλες σ’ αυτούς δεν είναι παιδιά, για τα οποία η καταγωγή, το οικογενειακό περιβάλλον, οι οικονομικές συνθήκες, οι ψυχικές λειτουργίες παίζουν ρόλο σημαντικό στην περαιτέρω εξέλιξη και απόδοση. Επειδή λοιπόν στη δημόσια εκπαίδευση δεν νοούνται πρακτικές προεπιλογής του μαθητικού δυναμικού, όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των “εισροών” έχουν ως επακόλουθο να καθορίζουν σε μέγιστο βαθμό, και ανεξάρτητα από τις τηρούμενες διαδικασίες, την ποιότητα των εκροών. Ας λάβουμε υπόψη μας ότι και οι αποδέκτες των υπηρεσιών των σχολικών οργανισμών είναι πολλοί και με διαφορετικές απαιτήσεις: γονείς που ενδιαφέρονται περισσότερο για την απρόσκοπτη μετάβαση από τη μια τάξη στην επόμενη, γονείς που ενδιαφέρονται για την υψηλότερη δυνατή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, γονείς οι οποίοι εστιάζουν στους παράγοντες ορθής κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών και μαθητριών, μαθητές και μαθήτριες με πλήθος αναγκών και απαιτήσεων, φορείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν κατά κάποιο τρόπο τους “πελάτες” των υπηρεσιών των σχολικών μονάδων και δη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι οποίοι φορείς ζητούν εντελώς διαφορετικές δεξιότητες από τις “εκροές”, όλοι αυτοί οι χρήστες συνθέτουν ένα μωσαϊκό με επακόλουθο να αναφύονται ερωτήματα: “ποιοι από όλους αυτούς θα ικανοποιηθούν και με ποια προτεραιότητα; πού πρέπει να εστιάσει και πού πρέπει να ριχτεί το βάρος και ποια κριτήρια πρέπει να ληφθούν υπόψη;”. Δεν είναι δυνατόν να θεωρούμε ότι οι εισροές και οι εκροές μιας σχολικής μονάδας πρέπει να θεωρηθούν με την ίδια ματιά όπως σε μια επιχείρηση. Στην τελευταία, οι ευθύνες για κάποια αστοχία, σχετικά εύκολα μπορεί να αποδοθεί σε κάποιο σημείο είτε του συστήματος είτε των εργαζομένων. Εάν όμως η βαθμολογία των μαθητών

κυμαίνεται μεταξύ 5 έως 10 και δεν φτάνουν άπαντες στην κατάκτηση του άριστα, μπορούμε με την ίδια ευκολία, αβίαστα να αποδώσουμε ολοκληρωτικά τις ευθύνες στους εργαζόμενους στη Σ.Μ. ή στο “αποτυχημένο” σύστημα εκπαίδευσης; Να αγνοήσουμε αβίαστα όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν (καταγωγή, οικογενειακό περιβάλλον, οικονομικές συνθήκες, ψυχικές λειτουργίες κ.ά.) και να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά φτάνουν *tabula rasa* στην ηλικία έναρξης της σχολικής εκπαίδευσης;

Προχωρώντας στο δεύτερο ερώτημα, θα επιχειρήσουμε μια σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν μια Σ.Μ. και μια επιχείρηση:

Οι πολιτικές αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και γενικότερα της Κυβέρνησης καθορίζουν προφανώς τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται και λειτουργεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Και οι Νόμοι που θεσπίζει η πολιτική ηγεσία και το Υπουργείο Εργασίας ειδικότερα, αναλύονται και επεξεργάζονται από τη Διοίκηση των οικονομικών οργανισμών προκειμένου να παίρνουν αποφάσεις εναρμονισμένες με αυτούς.

Περνώντας στους *κοινωνικούς* παράγοντες ας μελετήσουμε από ένα παράδειγμα: η δημογραφική κατάσταση μιας περιοχής θα ληφθεί υπόψη από τα στελέχη μιας επιχείρησης με έδρα σε αυτό τον τόπο, καθώς από τους κατοίκους της περιοχής αυτής θα αντληθούν κατά κύριο λόγο οι εργαζόμενοι της. Η δημογραφική κατάσταση της περιοχής που βρίσκεται ένα σχολείο και ειδικά ο αριθμός των παιδιών της ηλικίας φοίτησης καθορίζει τον αριθμό των τμημάτων του, τον αριθμό των απαιτούμενων εκπαιδευτικών, το ύψος της επιχορήγησης από την Πολιτεία, τον αριθμό του προσωπικού (καθαρίστριες, φύλακες κ.λπ.). Είναι άραγε παράτολμο να θεωρήσουμε ότι εδώ εμφανίζεται μια αξιοσημείωτη αντιστοίχιση των παραγόντων που επηρεάζουν τα δύο υποκείμενα της μελέτης μας (επιχειρήσεις και Σ.Μ.) ή πρέπει να δεχτούμε ότι είναι δύο παράγοντες, οι οποίοι έχουν μεν ίδιο όνομα, αλλά εντελώς ξένη ποιότητα;

Ας δούμε και τους *τεχνολογικούς* παράγοντες, οι οποίοι ανέκαθεν αποτελούσαν κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης και επέκτασης του κύκλου εργασίας μιας επιχείρησης. Μάλιστα, οι αλλαγές στο κομμάτι αυτό γίνονται ταχύτητα αισθητές. Να σημειώσουμε ότι η έρευνα και ανάπτυξη που συντελείται είτε από το κράτος είτε από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, πολλές φορές χρηματοδοτείται από μεγάλες επιχειρήσεις, οι οποίες επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών. Η διαδικασία μεταφοράς της νέας γνώσης συναντούσε όμως πάντα μέσα στην ιστορική διαδρομή μεγάλες αντιστάσεις. Οι εργαζόμενοι προσπαθώντας να διατηρήσουν το *status quo* αρχικά δείχνουν απροθυμία υιοθέτησης της. Μόνο με μεγάλες, συντονισμένες προσπάθειες και αφού αντιληφθούν την διευκόλυνση που τους παρέχει στις εργασιακές τους συνθήκες και στην αύξηση της απόδοσής τους, αρχίζουν να αποδέχονται την αλλαγή στην υφιστάμενη κατάσταση. Περνώντας στο χώρο της Εκπαίδευσης αμέσως το μυαλό μας πηγαίνει στις ΤΠΕ (τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (αγγλιστί ICT)). Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι εδώ και δεκαετίες σε παγκόσμια κλίμακα και πολύ πριν τον ερχομό των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών (PC) γίνονταν προσπάθειες εισαγωγής νέων τεχνολογιών στις σχολικές αίθουσες (βιντεοπροβολείς, επιδασκόπια παλαιότερα, όργανα πειραμάτων κ.ά.). Φυσικά, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές

ενεργοποίησαν ένα μεγάλο κομμάτι του εκπαιδευτικού κόσμου. Γράφτηκαν σενάρια, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές εφαρμογές (π.χ. φωτόδενδρο), δημιουργήθηκαν εργαστήρια και αίθουσες με τις κατάλληλες υποδομές, σχέδια μαθημάτων, ασκήσεις, ερωτήσεις άρχισαν να παίρνουν άλλη μορφή με τη χρήση τους. Υπήρξε όμως αθρόα και άμεση αποδοχή της κάθε αλλαγής από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας; Υπήρξε προθυμία και ανταπόκριση στις νέες συνθήκες; ή, αρχικά τουλάχιστον η μεγαλύτερη μερίδα του διδακτικού προσωπικού διατήρησε την καθιερωμένη και παγιωμένη τακτική; Η συμβολή της αναπτυσσόμενης τεχνολογίας είναι ισοβαρής στα δύο πεδία: επιχειρήσεις και Σ.Μ.; Επηρεάστηκαν και αναπτύχθηκαν το ίδιο; Εύκολα μπορούμε να βρούμε πολύ μεγάλες διαφορές: για το χτίσιμο μιας πολυκατοικίας, η οικοδομική επιχείρηση που το αναλαμβάνει, από πέντε ή και δέκα χρόνια που χρειάζονταν παλαιότερα, φτάνει σε ολοκλήρωση του έργου μέσα σε ένα μόλις χρόνο τώρα! Η εκμάθηση δεξιοτήτων και η μεταλαμπάδευση γνώσεων από το 45λεπτο που απαιτείτο παλιά στη σχολική αίθουσα, τώρα με χρήση των Τ.Π.Ε. γίνεται σε κλάσμα αυτού του χρόνου; μάλλον όχι! Καμία σχέση. Καμία αναλογία! Να συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η σύγκριση επιχείρησης και σχολείου δεν είναι εφικτή; Σε όποιο σημείο και να σταθούμε, ας μην ξεχνάμε το αρχικό μας ερώτημα. Είναι σαφές και οριοθετημένο: Μπορούμε να εφαρμόσουμε τις θεωρίες του Management στη διοίκηση των Σ.Μ.; Θα έχουμε κέρδος της κοινωνίας; αυτό είναι το ζητούμενο!

Στο σημείο αυτό, μπορούμε να επισκοπήσουμε κάποιες θεωρίες, οι οποίες αναφέρονται στο Management.

Κεφάλαιο 3ο: Θεωρίες Management

Όπως όλες οι επιστήμες, έτσι και η επιστήμη της Διοίκησης (Management) πέρασε από πολλά στάδια εξέλιξης και τροποποίησης. Από τον θεμελιωτή της F.W. Taylor και τις διάφορες σχολές (Εμπειρική Σχολή, Σχολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, Σχολή της θεωρίας και των αποφάσεων κ.ά.) φθάσαμε σε θεωρίες και έννοιες όπως το Management Ολικής Ποιότητας (T.Q.M.), τη Διοίκηση βάσει στόχων (M.B.O.), το Management πληροφοριών και γνώσης, το Ιαπωνικό Management κ.ά. Ας δούμε δύο από αυτές τις θεωρίες, ξεκινώντας από την τελευταία.

3.1 Το Ιαπωνικό Management

Η προσέγγιση που ακολούθησε η Ιαπωνία σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση των επιχειρήσεων γνωστή και ως θεωρία “Z” προκάλεσε και προκαλεί παγκόσμιο ενδιαφέρον και θαυμασμό. Η ιδέα αυτή σε πλήρη αρμονία με την ιαπωνική κουλτούρα της συνεργασίας και ομαδικότητας έχει ως κεντρικό της άξονα την *ομάδα εργασίας*. Σύμφωνα λοιπόν με τις αρχές αυτής της θεωρίας, οι αποφάσεις μιας ομάδας ανθρώπων είναι κατά τεκμήριο πιο αποτελεσματικές από εκείνες ενός μεμονωμένου στελέχους διοίκησης. Αυτό εδράζεται σε δύο ατράνταχτα επιχειρήματα:

1. Οι πολλοί κατέχουν πολύ μεγαλύτερη εμπειρία και συσσωρεύουν πείρα που υπερκεράζει αυτές ενός μόνο ατόμου,

2. Η απόφαση, η οποία λαμβάνεται στα πλαίσια μια συλλογικής συμφωνίας εκτελείται με μεγαλύτερο ζήλο και ευσυνειδησία.

Επιπλέον, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η ομαδική λήψη αποφάσεων με μεγαλύτερη ακρίβεια μπορεί να εντοπίζει εσφαλμένες τακτικές και πληροφορίες και να προωθεί τις αντίστοιχες ορθές.

Αυτό το μοντέλο διοίκησης (Management) εύκολα μπορούμε να το αντιστοιχίσουμε με τις διαδικασίες διοίκησης μια εκπαιδευτικής μονάδας της χώρας μας, όπου ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί ένα όργανο λήψης αποφάσεων, σημαντικών για τη λειτουργία του σχολείου.

Στις επιμέρους θεωρητικές προσεγγίσεις της θεωρίας “Z” κυρίαρχο ρόλο κατέχουν οι λεγόμενοι *κύκλοι ποιότητας*, όπου μικρές ομάδες εργατών και υπαλλήλων συναντώνται με τα ανώτερα τους στελέχη συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας, αναλύοντας τα δεδομένα και επιδιώκοντας τη συνεχή βελτίωση της προσφερόμενης ποιότητας. Μήπως αυτό δεν μας θυμίζει ανάλογες περιπτώσεις στα σχολεία, όπου η συνάντηση ομάδας εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας βελτιώνει το συντονισμό και την καλύτερη προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων τους; Ή, τη σύγκληση του Συμβουλίου Τμήματος (είναι η ομάδα διδασκόντων ενός συγκεκριμένου τμήματος, π.χ. όλοι όσοι διδάσκουν στο Β2) όπου και παρέχονται διευκρινίσεις, ανταλλάσσονται απόψεις και προτείνονται λύσεις για εμφανιζόμενες δυσλειτουργίες;

Υπάρχουν άραγε σαφώς θεμελιωμένοι λόγοι από το να δεχτούμε ότι η προκείμενη θεωρία Management με τις κατάλληλες προσαρμογές δεν θα έχει θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού;

Αποτελεί λοιπόν απαγορευτική πρακτική η υιοθέτηση για τις σχολικές μονάδες (Σ.Μ.) ενός ανάλογου μοντέλου διοίκησης, του οποίου η εφαρμογή σε οργανισμούς, επιχειρηματικούς ή μη, έχει κατά τεκμήριο θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της ευημερίας;

3.2 Διοίκηση με βάσει τους αντικειμενικούς σκοπούς ή στόχους - Management by objectives (M.B.O.)

Η φιλοσοφία της διοίκησης με στοχοθεσία φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



Εικόνα 4. Management by objectives

Ακολουθώντας κάποια συγκεκριμένα στάδια:

(α) συζήτηση διοικητικού στελέχους - υπαλλήλου σχετικά με τις απαιτήσεις της εργασίας,

(β) καθορισμός ειδικών στόχων από τον υφιστάμενο,

(γ) διαβούλευση μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένου σχετικά με τους προηγούμενους στόχους,

(δ) ορισμός προτύπων και σημείων ελέγχου,

(ε) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων,

η παρούσα προσέγγιση του M.B.O. για τις επιχειρήσεις, κατορθώνει να εξασφαλίσει κάποια πλεονεκτήματα, όπως:

- τη βελτίωση της επικοινωνίας των δύο μερών (στελεχών και εργαζομένων),
- την αύξηση της απόδοσης όσον αφορά τις εισροές (προσωπικό, πρώτες ύλες, πληροφορίες κ.ά.),
- την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων,
- τη συνεισφορά στην ανάπτυξη των εργαζομένων,
- τον καλύτερο συντονισμό της λειτουργίας του προγραμματισμού,
- τη βελτίωση των κριτηρίων για την αξιολόγηση του έργου των εργαζομένων.

Αναζητώντας και στο σημείο αυτό την απάντηση στο ερώτημά μας, ας δούμε εάν υπάρχουν συσχετίσεις της συγκεκριμένης θεωρίας Management με τη Διοίκηση μιας σχολικής Μονάδας (Σ.Μ.) Έχει διαπιστωθεί ότι κάθε φορά που ο στόχος για μια καθημερινή λειτουργία στο σχολείο έχει τη συγκατάθεση των διδασκόντων υπηρετείται καλύτερα και επιτυγχάνεται ευκολότερα. Στις περιπτώσεις δε, κατά τις οποίες η ιδέα ξεκινά “από κάτω”, εγκολπώνεται και υιοθετείται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Όταν ο Διευθυντής μιας Σ.Μ. ζητά τη γνώμη ενός εκπαιδευτικού και συζητά μαζί του για θέματα της λειτουργίας

του σχολείου, όταν διδάσκων και διοικητικό στέλεχος του σχολείου διαβουλευόνται και από κοινού θέτουν στόχους, αναλύουν την υφιστάμενη κατάσταση, αναζητούν λύσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται ή που κυοφορούνται από καιρό, τότε η συμμετοχή του εκπαιδευτικού είναι φυσικό να λαμβάνει μια πιο ενεργή μορφή.

Φυσικά, το Management βάσει στόχων, προϋποθέτει ότι οι στόχοι αυτοί ακολουθούν κάποιους κανόνες (σαφείς, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι κ.λπ.), οι οποίοι θα παρουσιαστούν στην συνέχεια.

Κεφάλαιο 4ο: Οι βασικές δραστηριότητες (λειτουργίες) της διοίκησης

Η δραστηριότητα ενός στελέχους ενός οργανισμού οικονομικού ή όχι, είναι φυσικά αδιαίρετη. Περιλαμβάνει πολλούς τομείς. Οφείλει να συμμετέχει στην κατάρτιση ενός ολοκληρωμένου, εφαρμόσιμου προγράμματος, να οργανώνει, να καθοδηγεί, να ελέγχει. Για ευχερέστερη σπουδή των στοιχείων της Επιστήμης της Διοίκησης συνηθίζεται ο διαχωρισμός της σε επιμέρους δραστηριότητες:



Εικόνα 5. Δραστηριότητες διοίκησης

- I. Προγραμματισμός/Σχεδιασμός
- II. Οργάνωση
- III. Στελέχωση
- IV. Διεύθυνση
- V. Έλεγχος

Προγραμματισμός: με αυτή τη δραστηριότητα καθορίζονται οι στόχοι της Εταιρείας]και πραγματοποιείται επεξεργασία της τακτικής που θα ακολουθηθεί προκειμένου να επιτευχθούν. Καθώς οι ενέργειες αυτές απαιτούν και τον καθορισμό της ανάλογης δράσης, σε αυτή την πρώτη λειτουργία, μπορούμε να ενσωματώσουμε και τη *Λήψη Αποφάσεων*.

Με την *Οργάνωση*, αφού πρώτα σχηματιστούν οι διάφορες ομάδες εργασίας, ακολουθεί ο συντονισμός των ενεργειών τους. Ιεραρχούνται επίσης οι βαθμίδες εξουσίας των διοικητικών στελεχών.

Στελέχωση: Με τη διαδικασία αυτή εξασφαλίζεται η επιλογή του κατάλληλου προσωπικού.

Με την επόμενη διαδικασία, τη *Διεύθυνση*, τα διευθυντικά στελέχη και οι προϊστάμενοι των τμημάτων της επιχείρησης φροντίζουν να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους, να διευθετήσουν διαφορές που εμφανίζονται, να επιλέξουν τρόπους επικοινωνίας και πολλά ακόμη.

Τέλος, ο *Έλεγχος* μετρά την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των τμημάτων της επιχείρησης, ατομικά του κάθε εργαζόμενου, αλλά και ολόκληρου του οικονομικού οργανισμού.

Αν αφαιρέσουμε την τρίτη λειτουργία, της Στελέχωσης, η οποία για προφανείς λόγους δεν μπορεί και δεν πρέπει να ασκείται από τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με τον τρόπο που νοείται για τις επιχειρήσεις (για τον λόγο αυτό απουσιάζει κι από την εικόνα), στις υπόλοιπες τέσσερις λειτουργίες μπορούμε καλοπροαίρετα να δούμε αρκετές ομοιότητες:

Ο *Προγραμματισμός* του εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται σε μια πληθώρα νόμων του Υπουργείου Παιδείας και βρίσκεται ήδη σε εφαρμογή με τον τελευταίο Νόμο 4823/2021. Όμως όχι μόνο στις επιχειρήσεις και στις Σ.Μ., αλλά και σε κάθε έκφανση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων υπεισέρχεται η λειτουργία του σχεδιασμού των μελλοντικών μας ενεργειών και πράξεων. Συνήθως, δεν ξεκινάμε ένα ταξίδι, ούτε και πηγαίνουμε σε μια συνάντηση χωρίς να έχουμε σχεδιάσει τον δρόμο, τον οποίο θα ακολουθήσουμε και το μέρος όπου θα διανυκτερεύσουμε.

Η *Οργάνωση* σε μια Σ.Μ. είναι μια σημαντική λειτουργία, η οποία εμφανίζεται σε αρκετές περιπτώσεις. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι στην έναρξη του σχολικού έτους σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων κατανέμονται οι εξωδιδασκτικές εργασίες στα μέλη του Συλλόγου. Δεν αφήνεται στην τύχη του το θέμα αυτό. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ένα συλλογικό όργανο με κυρίαρχο ρόλο, συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και στην κατανομή αρμοδιοτήτων.

Όσον αφορά τη *Διεύθυνση*, μια Σ.Μ. δεν έχει φυσικά την ποικιλομορφία των επιπέδων διοίκησης μιας αντίστοιχης επιχείρησης (Επόπτες, Εργοδηγοί, Προϊστάμενοι τμημάτων, Διευθυντές, Γενικοί Διευθυντές, Διευθύνοντες Σύμβουλοι, Αντιπρόεδροι), αλλά διοικείται από τον Διευθυντή και τους Υποδιευθυντές (ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή στην περίπτωση μικρών Σ.Μ. στις οποίες δεν προβλέπεται θέση Υποδιευθυντή). Εάν το δούμε γενικότερα, στην εκπαιδευτική ιεραρχία και στο περιβάλλον των Σ.Μ. υπάρχει αντίστοιχη επιπεδοποίηση: Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Επόπτες Ποιότητας, Περιφερειακοί Διευθυντές, Γενικοί Γραμματείς Υπουργείου κ.λπ.

Και τέλος ο *έλεγχος*. Στην εκπαιδευτική ορολογία συνηθίζεται να παραπέμπει στον όρο “αξιολόγηση”. Και με κατάλληλους συνειρμούς οδηγούμαστε σε εποχές όπου κυρίαρχο ρόλο σε αυτή τη λειτουργία κατείχαν οι λεγόμενοι Επιθεωρητές. Η αναγκαιότητα ή μη ενός συστήματος ελέγχου των πεπραγμένων, της αποτίμησης και της ανατροφοδότησης των ενεργειών δεν έχει καμία σχέση με το περιεχόμενο του παρόντος άρθρου, στο οποίο ερευνούμε συνολικά τα σημεία της ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ και ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (Management), της οποίας ένα εξαιρετικά μικρό κλάσμα αποτελεί η διαδικασία του ελέγχου (ή “αξιολόγησης”).

Να επικεντρωθούμε στα σημεία ελέγχου, τα οποία εμφανίζονται στις δραστηριότητες μιας σχολικής κοινότητας. Εκτός από τη λεγόμενη αξιολόγηση, η οποία προβλεπόταν σε πληθώρα Νόμων των τελευταίων δεκαετιών και προβλέπεται και με τον τελευταίο Νόμο για την Εκπαίδευση, διαδικασίες ελέγχου υπάρχουν αμέτρητες και με διάφορες μορφές:

η βαθμολόγηση των μαθητών και μαθητριών από τους διδάσκοντες σε ολιγόλεπτες δοκιμασίες (test) προς έλεγχο της πρόσφατης γνώσης που αποκτήθηκε,

η βαθμολόγηση ευρύτερων ενοτήτων μέσω ωριαίων διαγωνισμάτων,

η βαθμολόγηση της επίδοσης ενός τετραμήνου στα Γυμνάσια και Λύκεια,

ο έλεγχος της έγκαιρης προσέλευσης των εκπαιδευτικών από τη Διεύθυνση του σχολείου,

η τήρηση των χρονικών ορίων για τη διεκπεραίωση εργασιών από τους εκπαιδευτικούς, η οποία ελέγχεται από τη Διεύθυνση και από το Σύλλογο Διδασκόντων κ.ά.

Η ομοιότητα και η αντιστοίχιση των τεσσάρων βασικών λειτουργιών της θεωρίας management είναι εμφανής και στη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Είναι όμως απόλυτη; τα κοινά τους σημεία δικαιολογούν την άποψη ότι στα σχολεία πρέπει τη θέση της Διεύθυνσης να κατέχει κάποιος ειδικός και όχι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που επιλέγεται από τα αρμόδια Συμβούλια Επιλογής; Θα αποτελέσει αυτή η ρηξικέλευθη αλλαγή στην κορυφή της διοίκησης μιας Σ.Μ. πανάκεια; Η προσφορά του έργου των σχολείων προς την κοινωνία θα μεγιστοποιηθεί και θα βελτιωθεί;

Κεφάλαιο 5ο: Ο Προγραμματισμός

Περνώντας στο τελευταίο μέρος, θα μελετήσουμε εκτενώς την πρώτη από τις λειτουργίες ενός Οργανισμού (οικονομικού ή μη) και θα ακολουθήσει, στη συνέχεια, μια προσπάθεια αντιστοίχισης του με τα δρώμενα σε μια Σ.Μ., τακτική που ακολουθήθηκε και σχεδόν σε όλη την έκταση του άρθρου. Μιλάμε φυσικά για τη λειτουργία του Προγραμματισμού.

Για να εξηγήσουμε τη σημασία του προγραμματισμού, δίνουμε ένα παράδειγμα: Το ζευγάρι έφθασε αργά στο νησί της άγονης γραμμής. Δεν ήταν στα σχέδια των διακοπών. Αλλά οι εντυπώσεις που άκουσαν από άλλα ζευγάρια που είχαν γνωρίσει εκείνες τις ημέρες σχετικά με την ομορφιά του και τη μοναδική γαλήνη του, έκαμψε κάθε δισταγμό. Δυστυχώς όμως τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν όπως τα περίμεναν. Αυτή η αλλαγή στην προγραμματισμένη ροή δημιούργησε τελικά μεγάλα προβλήματα. Όλα τα καταλύματα, τα οποία ήταν ελάχιστα στον αριθμό, ήταν πλήρη. Καμία προσπάθεια για εύρεση ελεύθερου δωματίου δεν καρποφορούσε. Δεν το είχαν στον προγραμματισμό τους. Αγνόησαν ότι έχει παρέλθει η εποχή που οι ταξιδιώτες έφταναν στον τόπο προορισμού και αναζητούσαν επιτόπου το χώρο διαμονής. Δεν έλαβαν σοβαρά υπόψη τους ότι πλέον όλες κρατήσεις, ειδικά από τους αλλοδαπούς τουρίστες, γίνονται προγραμματισμένα έως και πολλούς μήνες πριν.

Όπως φαίνεται από το παράδειγμα, η έννοια του προγραμματισμού είναι σύμφυτη σχεδόν με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Ακόμη και η πιο μικρή σε μέγεθος ενέργεια μας φιλτράρεται, έστω και στιγμιαία, συγκρίνεται με προηγούμενες ανάλογες δραστηριότητές μας, εκτιμάται εκ των προτέρων για τις δυσκολίες που θα συναντήσει και στη συνέχεια μπαίνει σε εφαρμογή. Ακόμη και για τη μετάβαση στο τοπικό κατάστημα αγοράς προϊόντων εστίασης, περνούν από το μυαλό μας τα προηγούμενα: πόση ώρα θα χρειαστώ, συμφέρει να πάω από τον γνωστό δρόμο ή αυτή την ώρα η κίνηση είναι αυξημένη, πόσα χρήματα θα χρειαστώ κ.λπ.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την αναγκαιότητα της επισταμένης θεώρησης αυτής της σπουδαίας λειτουργίας για μια επιχείρηση μικρή ή μεγάλη. Ή, ακόμη και για έναν μη οικονομικό οργανισμό, π.χ. για τον ΕΦΚΑ, ένα Πανεπιστήμιο, τον Π.Ο.Ε. (Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου), τον Ο.Η.Ε. κ.λπ.

Αλλά ας επιστρέψουμε στους οικονομικούς οργανισμούς. Οι επιχειρήσεις με τον προγραμματισμό γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της τωρινής θέσης και εκείνης, στην οποία αποσκοπούν να βρεθούν μελλοντικά. Φυσικά, το μέλλον δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί. Όμως, τα διοικητικά στελέχη κατά κύριο λόγο, αλλά και οι κατώτεροι στην ιεραρχία υπάλληλοι, είναι υποχρεωμένοι να καθορίζουν πιθανές εξελίξεις του μέλλοντος ανάλογα με το εάν υιοθετούσαν τη μία ή την άλλη πορεία. Δηλαδή με τον προγραμματισμό λαμβάνουμε αποφάσεις σήμερα και αναμένουμε την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους αύριο.

Συνήθως, η σπουδαία αυτή δραστηριότητα υποδιαιρείται σε πέντε φάσεις: (i) καθορισμός στόχων, (ii) προτάσεις στελεχών, (iii) λήψη απόφασης ή αποφάσεων, (iv) εφαρμογή και (v) αξιολόγηση.

Ανέκαθεν περνούσε από το μυαλό ενός στελέχους, ενός μικροεπαγγελματία, ενός απλού υπαλλήλου και εργάτη, η σκέψη εάν είναι απαραίτητη όλη αυτή η ενασχόληση, η χρονική επιβάρυνση, η δαπάνη εργατοωρών και νοητικής ενέργειας. Και εάν δεν αρκεί η αντιμετώπιση κάθε φορά των προβλημάτων που ανακύπτουν, ειδικά στην περίπτωση έμπειρων εργαζομένων. Γιατί δηλαδή να απαιτείται τόση εμβάθυνση και τόση κατατριβή με λεπτομερή σχεδιασμό και αναλυτική οργάνωση για πράγματα που είναι πιθανό να εμφανιστούν στο πολύ μακρινό μέλλον.

Το να παρατεθεί ως παράδειγμα η περίπτωση ενός πλοίου που προχωρά στην ομίχλη, χωρίς να δαπανάται χρόνος με τη χρήση των μέσων ναυσιπλοΐας, με αποτέλεσμα στην καλύτερη περίπτωση να βρεθεί μίλια μακριά από τον επιθυμητό προορισμό, θα ήταν απλώς ένα παράδειγμα αναλογικό με τις δραστηριότητες μιας επιχείρησης. Αλλά ας δούμε λόγους που καθιστούν τη λειτουργία του Προγραμματισμού απολύτως αναγκαία:

Το περιβάλλον είναι στατικό; Όχι φυσικά! Οι Νόμοι μεταβάλλονται, τα οικονομικά δεδομένα επίσης, οι τεχνολογικές εξελίξεις τρέχουν, οι κοινωνικές συνθήκες τροποποιούνται. Ας σκεφτούμε λοιπόν την αδυναμία αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων σε κάθε απρόοπτη αλλαγή που εμφανίζεται, αν εκ των προτέρων δεν υπάρχει κάποιος προγραμματισμός. Φυσικά η πρόβλεψη του μέλλοντος δεν μπορεί να επιτευχθεί με ακρίβεια, αλλά είναι σαφώς

προτιμότερη μια προηγηθείσα ανάλυση για επερχόμενες καταστάσεις παρά να αφήνονται όλα για την τελευταία στιγμή.

Με τον προγραμματισμό καταδεικνύεται η κατεύθυνση: Με τον προγραμματισμό η προσοχή επικεντρώνεται στους συγκεκριμένους στόχους και υπηρετείται καλύτερα ο σκοπός ίδρυσης της εταιρείας. Χωρίς αυτόν, απλώς περιοριζόμαστε στην πρόχειρη επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται κάθε φορά.

Δημιουργείται αίσθημα ευθύνης: Όταν οι συνολικοί στόχοι, αλλά και οι επιμέρους στόχοι για κάθε υποτομέα του οργανισμού είναι εξ αρχής σαφώς καθορισμένοι, ο κάθε εργαζόμενος αναλογίζεται σε ποιο βαθμό η δικιά του εργασία συνεισφέρει σε αυτή την επίτευξη. Και στο τέλος, κατά την ανασκόπηση, όταν αυτοί κατακτηθούν, το αίσθημα της ικανοποίησης προσφέρει την απαραίτητη ενθάρρυνση για συνέχιση της επιτυχημένης πορείας. Το αίσθημα της ευθύνης καλλιεργείται ακόμα και σε περίπτωση μη επίτευξης του πρωταρχικού στόχου. Αυτό συμβαίνει, καθώς έχοντας ορίσει τους στόχους, ο κάθε εργαζόμενος είναι σε θέση να γνωρίζει τι πήγε λάθος και τι μπορεί, ενδεχομένως, να διορθώσει, έχοντας μία συνολική εποπτεία του στόχου, της προσπάθειας και του αποτελέσματος.

Χωρίς τον Προγραμματισμό μπορούν να “τρέξουν” οι άλλες λειτουργίες: Με τον προγραμματισμό τίθεται η βάση για τις υπόλοιπες λειτουργίες της Διοίκησης. Χωρίς τον καθορισμό των στόχων, με ποια κριτήρια θα γίνει η στελέχωση, σε ποιές αρχές θα στηριχθεί η Διεύθυνση του οργανισμού, πώς θα καθοδηγηθεί το προσωπικό, πού θα στηριχθεί ο τελικός έλεγχος; Όλα αυτά δίνουν στον προγραμματισμό την πρωτοκαθεδρία από όλες τις λειτουργίες.

Αντίσταση

Και όμως παρόλο που αυτά είναι γνωστά, ακόμη και στελέχη με εγνωσμένες ικανότητες αντιστέκονται στις διαδικασίες του προγραμματισμού. Η θεωρία του Management έχει καταλήξει στους παρακάτω λόγους για αυτή τη στάση:

Πρώτα από όλα ο σωστός, εμπεριστατωμένος προγραμματισμός απαιτεί επίπονη δουλειά.

Η ανταμοιβή για τα κέρδη του προγραμματισμού, καθυστερεί. Ενώ η ανταμοιβή για δράση σε καθημερινά προβλήματα είναι άμεση.

Με τον προγραμματισμό τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα, ενώ κάποιο στέλεχος ίσως δεν θα θελήσει να γνωστοποιηθεί ότι δεν κατόρθωσε να υλοποιήσει στόχους που εξ αρχής τέθηκαν ή ότι το πρόγραμμα που κατέστρωσε ήταν αδύναμο και φτωχό.

Τέλος, για ανθρώπους της δράσης, η μακρά περίοδος συλλογισμού που απαιτείται για έναν ολοκληρωμένο προγραμματισμό και οι μεγάλες χρονικά περίοδοι γραπτής προετοιμασίας τούς δημιουργούν ένα επώδυνο συναίσθημα που τους οδηγεί σε μια στάση αντίστασης ή απάθειας.

Στόχοι

Είδαμε ότι οι στόχοι πρέπει να πληρούν κάποια κριτήρια, όπως να έχουν *σαφή* διατύπωση και μάλιστα να είναι γραπτά διατυπωμένοι, να είναι *ρεαλιστικοί* και όχι να αποτελούν πόθους μη πραγματοποιήσιμους, να είναι *ιεραρχικά* ταξινομημένοι ώστε να επιδιώκεται πρωτίστως η ικανοποίηση των πιο αναγκαίων και τέλος να είναι *συνεπείς* με τον σκοπό της Εταιρείας.

Αλλά ποια *πλεονεκτήματα* αποκομίζει ένας Οργανισμός όταν εξ αρχής, στη φάση του Προγραμματισμού διατυπώνει στόχους; Αρχικά, η Θεωρία του Management αποδεικνύει με πλήθος ερευνών, ότι με την κατάθεση των στόχων *αποφεύγεται η διασπορά των προσπαθειών* των μελών προς αχρείαστες κατευθύνσεις και τονώνεται ο συντονισμός των ενεργειών προς την ορθή πορεία. Με τους στόχους *καθορίζονται πρότυπα* μέτρησης των αποτελεσμάτων, αποσαφηνίζονται οι πράξεις που *δεν πρέπει να γίνουν* και δημιουργούνται *κίνητρα* για όλα τα μέλη του Οργανισμού.

Συνηθίζεται να κατατάσσονται οι στόχοι ενός οικονομικού οργανισμού σε τρεις βασικές κατηγορίες: σε *παραγωγικούς* στόχους, που όπως και η λέξη φανερώνει έχει να κάνει με τα παραγόμενα προϊόντα ή τις παρεχόμενες υπηρεσίες, σε *οικονομικούς*, π.χ. που αφορούν την αποδοτικότητα, τη μεγιστοποίηση των κερδών κ.ά. και σε *κοινωνικούς*, όπως για παράδειγμα η βελτίωση των συνθηκών εργασίας ή ο περιορισμός της μόλυνσης του περιβάλλοντος.

Κατάταξη Προγραμμάτων

Η Επιστήμη της Οργάνωσης και της Διοίκησης Οργανισμών ταξινομεί τα διάφορα προγράμματα που εκπονούν τα Δ.Σ. τους σε τρεις κατηγορίες:

1. στρατηγικά και λειτουργικά (έχουν να κάνουν με την καλυπτόμενη έκταση),
2. μακροχρόνια και βραχυχρόνια (ανάλογα με τη χρονική τους διάρκεια) και
3. αναπροσαρμοζόμενα και μη (σε σχέση με την ευκαμψία τους).

Τα λειτουργικά προγράμματα αναφέρονται στην καθημερινή πρακτική και εκπηγάζουν από τα στρατηγικά, τα οποία εστιάζουν στην αποστολή και το σκοπό της επιχείρησης και τους επιμέρους στόχους της. Τα μακροχρόνια περιγράφουν δράσεις σε ορίζοντα τουλάχιστον πενταετίας, ενώ τα βραχυχρόνια σε πολύ μικρότερα χρονικά διαστήματα. Τέλος, τα μη αναπροσαρμοζόμενα προγράμματα, δηλαδή τα άκαμπτα, δεν υπόκεινται σε μελλοντικές αναθεωρήσεις και τείνουν να προτιμώνται από τα στελέχη της διοίκησης.

Κεφάλαιο 6ο: Ο Προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες

Στη συνέχεια της περιγραφής της δραστηριότητας του Προγραμματισμού μιας επιχείρησης, θα ερευνήσουμε εάν υπάρχουν ομοιότητες σε αντίστοιχες εκφάνσεις λειτουργίας μιας Σ.Μ. και θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στο ερώτημα της έρευνάς μας (ή τουλάχιστον να προσεγγίσουμε όσο είναι δυνατό στην κατανόηση του διλήμματος: ΝΑΙ στην εισαγωγή του Management στα σχολεία ή ΟΧΙ στην εν λόγω εισαγωγή).

Αξίζει λοιπόν τον κόπο και μόχθο όλοι οι παράγοντες μιας Σ.Μ. να ξεκινούν τη σχολική χρονιά με τη λειτουργία του Προγραμματισμού; Αλλά και στις ενδιάμεσες ευκαιρίες συνέντευξης, όπως κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων;

Είδαμε ότι με τον *Προγραμματισμό* οι Επιχειρήσεις γεφυρώνουν το χάσμα της τωρινή θέσης με την μελλοντική, επιθυμητή θέση. Είναι αυτό ζητούμενο στις λειτουργίες ενός σχολικού οργανισμού; Υπάρχει χάσμα μεταξύ της επικρατούσας κατάστασης σε ένα σχολείο και της κατάστασης που θα επιθυμούσε η σχολική κοινότητα; Ή στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, στις αρχές του Σεπτεμβρίου, θεωρούν όλοι οι παράγοντες πως τα πάντα βαίνουν καλώς και δεν υπάρχει καμία ανάγκη αλλαγών και συνεπώς καμία ανάγκη Προγραμματισμού;

“Και για τυχόν εμφάνιση προβλημάτων στο μέλλον δεν αρκεί η αντιμετώπισή τους τη στιγμή της γέννησής τους;” Αυτό ήταν ένα ερώτημα που πλανιέται στα στελέχη των Εταιρειών, όπως είδαμε στην προηγούμενη ανάλυσή μας. Η ίδια απορία είναι πιθανό να απασχολεί και τη διοίκηση μια Σ.Μ. καθώς και το διδακτικό προσωπικό. “Είναι επιτακτική ανάγκη να ασχολούμαστε με διαδικασίες προγραμματισμού σπαταλώντας δυναμικό και νοητική ενέργεια;”, “δεν είναι αποτελεσματικό να αντιμετωπίζουμε οποιοδήποτε πρόβλημα όταν και εάν δημιουργηθεί;”, “δεν έχουμε λύσει τόσα χρόνια τα προβλήματα και πρέπει κάθε φορά να τα προβλέπουμε;”, “είναι ανάγκη να θέτουμε στόχους; τόση εμπειρία έχουμε συσσωρεύσει, δεν είναι ικανή να μας κατευθύνει εκεί που πρέπει;” είναι κάποια ερωτήματα. Ας δούμε παραδείγματα:

Το σχολείο Α σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης της καθυστερημένης προσέλευσης μαθητών κατά την πρωινή έναρξη των μαθημάτων. Θέτει στόχους και δεσμεύεται για τακτικές αυτοαξιολογήσεις της πορείας των ενεργειών. Το σχολείο Β δεν καταπιάνεται με αυτό το θέμα. Κατά τον Νοέμβριο οι μαθητές των μεγαλύτερων, κυρίως, τάξεων καθυστερούν συστηματικά στην είσοδό τους στην τάξη. Μια ομάδα των εκπαιδευτικών του δεύτερου σχολείου θεωρεί το θέμα δευτερεύον και δεν ασχολείται. Εξάλλου ισχυρίζεται ότι αυτό δεν επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μια άλλη ομάδα κρατά μια πιο αυστηρή στάση και σε πολλές περιπτώσεις χρεώνει απουσία στους μαθητές που αργοπορούν. Οι μαθητές προτάσσουν ως επιχείρημα το γεγονός ότι η τακτική τους γίνεται αποδεκτή από την πρώτη μερίδα καθηγητών. Αλλά και μεταξύ της ομάδας των δεύτερων εκπαιδευτικών δεν υπάρχει απόλυτα κοινή γραμμή, απλώς τυχαία συνέπεσε, ίσως λόγω ιδιοσυγκρασίας, να απαιτούν πιστότερη τήρηση των κανονισμών. Έτσι, κάποιοι αυτής της ομάδας προβαίνουν σε απαγόρευση εισόδου μετά από καθυστέρηση 2 λεπτών, ενώ κάποιοι άλλοι μετά από καθυστέρηση μεγαλύτερη των δέκα λεπτών. Να προστεθεί και η περίπτωση δικαιολογημένης καθυστέρησης λόγω αργοπορίας των λεωφορείων, για την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι γνώστες. Η διαφορετική αντιμετώπιση δημιουργεί αλγεινή εντύπωση και στους γονείς των μαθητών και μαθητριών. Στο σχολείο Α, κατά τον αρχικό προγραμματισμό, έχει προβλεφθεί η περίπτωση αυτή, καθώς υπάρχει και η εμπειρία προηγούμενων ετών. Θέτει συγκεκριμένες τακτικές. Τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεσμεύονται σε μια κοινή γραμμή, η οποία γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές του σχολείου. Το πρόβλημα δεν

επιλύεται οριστικά, αλλά το φαινόμενο αμβλύνεται και η διαφορά από το σχολείο Β είναι κάτι παραπάνω από φανερό. Συνεπώς, υπάρχουν ενδείξεις ότι η θέση για αντιμετώπιση των προβλημάτων κατά τη στιγμή της γέννησής τους και όχι εκ των προτέρων, δεν είναι, σε αυτή τουλάχιστον την περίπτωση, η αρμόζουσα.

Είδαμε τις πέντε φάσεις του Προγραμματισμού των οικονομικών Οργανισμών: (i) καθορισμός στόχων, (ii) προτάσεις στελεχών, (iii) λήψη απόφασης ή αποφάσεων, (iv) εφαρμογή και (v) αξιολόγηση. Παρουσιάζεται το ίδιο μοτίβο και σε αντίστοιχες ενέργειες μεταξύ των διευθυντικών στελεχών και του Συλλόγου Διδασκόντων ενός σχολείου; Ή, στην περίπτωση Σ.Μ. που δεν συμπεριλαμβάνουν στις ενέργειές τους τη διαδικασία του Προγραμματισμού, θα ήταν βοηθητικό για το έργο τους μια τέτοια διευθέτηση; Πρέπει οι Σ.Μ. να θέτουν στόχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τους οποίους να ελέγχουν, αξιολογούν και να επαναδιατυπώνουν όταν παρίσταται ανάγκη; Πρέπει να ακολουθεί η κατάθεση προτάσεων από τα όργανα διοίκησης και εξουσίας, όπως είναι ο Διευθυντής, οι Υποδιευθυντές και ο Σύλλογος Διδασκόντων; Και να ακολουθεί η διαβούλευση και η τελική κατάληξη σε αποφάσεις που πρέπει να εφαρμοστούν; (και φυσικά η δέσμευση από όλους τους παράγοντες ότι θα συνδράμουν στην εφαρμογή τους). Και στη συνέχεια να ακολουθεί η κατά το δυνατόν πιστότερη εφαρμογή όλων των συμφωνηθέντων και η συνεχής αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας τους, ώστε να παραχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για το μέλλον; Θα αποτελούσαν όλα τα παραπάνω υποβοήθηση στο έργο ενός σχολικού οργανισμού ή είναι ενέργειες άσκοπες, χωρίς μεγάλο ειδικό βάρος που αποπροσανατολίζουν από τον “κεντρικό στόχο” που είναι - για κάποιους - η παροχή γνώσης, μέσα σε ένα πλαίσιο καλά διατυπωμένων κανόνων από την Ηγεσία του Υπουργείου και που οφείλουν οι υπάλληλοί του να ακολουθούν;

Είδαμε επίσης, ότι η ανάδειξη του Προγραμματισμού ως η σημαντικότερη δραστηριότητα μιας Εταιρείας εδράζεται σε μια σειρά από σοβαρούς λόγους. Να επιχειρήσουμε να παραλληλήσουμε τους λόγους αυτούς και στην περίπτωση των σχολείων:

Είναι λοιπόν και το σχολικό *περιβάλλον δυναμικό*; ή σε αντίθεση με το περιβάλλον των Επιχειρήσεων, για το οποίο αναλύσαμε και εξηγήσαμε ότι παρουσιάζει δυναμικά και μεταβαλλόμενα στοιχεία, είναι στην περίπτωση αυτή στατικό και μη μεταβαλλόμενο; Η περίπτωση της πανδημίας του SARS-CoV-2 και μόνη αυτή, θα αρκούσε για να αποδείξει περίτρανα ότι οι συνθήκες λειτουργίας των Σ.Μ. μπορούν να ανατραπούν άρδην μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Αλλά στο σημείο αυτό και με το συγκεκριμένο παράδειγμα, ο αντίλογος φαίνεται σαν να αποκτά βάση: κανένας προγραμματισμός, καμία εξ αρχής διαβούλευση δεν θα μπορούσε να προβλέψει αυτό που ενέσκηψε στις αρχές του 2020. Ποτέ δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι όσες συνεδριάσεις να λάμβαναν χώρα θα ήταν εις θέση να προφητεύσουν για την επερχόμενη πανδημία ακριβώς 100 χρόνια μετά από την εμφάνιση της προηγούμενης! Και δεν θα μπορούσε με καμία λογική να προβλεφθεί ότι εκείνες τις σχολικές χρονιές η εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγάλο μέρος της θα πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως και με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Αλλά, ας μεταφερθούμε λίγο πίσω: οι προγραμματισμένες ενέργειες σχολείων για ανανέωση του εξοπλισμού, η συνδρομή

των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και οι κεντρικές ενέργειες της Ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας όλων των τελευταίων δεκαετιών - και στο βαθμό που η κάθε μια από αυτές τις ενέργειες συνεισέφερε - δεν αποτέλεσαν μια βάση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν από την απρόοπτη εμφάνιση της πανδημίας;

Καταδεικνύει η διαδικασία του προγραμματισμού την *κατεύθυνση*, την οποία οφείλει να ακολουθεί μια σχολική κοινότητα; δημιουργεί *συναίσθημα ευθύνης* και *ικανοποίησης* όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται; μπορεί χωρίς αυτήν (τη διαδικασία του Προγραμματισμού) να “τρέξουν” οι υπόλοιπες λειτουργίες ενός σχολείου;

Επιδεικνύουν και τα διευθυντικά στελέχη των Σ.Μ. παρόμοιες *αντιστάσεις* στη θεσμοθέτηση της λειτουργίας του *Προγραμματισμού*, όπως και κάποια στελέχη των οικονομικών οργανισμών για τους λόγους που αναλύθηκαν (επίπονη εργασία, καθυστερημένη ανταμοιβή κ.λπ.);

Απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις και σε πλήθος άλλων που εγείρονται προσπαθώντας να αντιστοιχήσουμε και τις υπόλοιπες λειτουργίες μιας επιχείρησης με τις λειτουργίες μιας Σ.Μ., θα αρχίσουμε σιγά - σιγά να προσεγγίζουμε σε μια απάντηση του αρχικού μας ερωτήματος, εάν δηλαδή οι θεωρίες του Management μπορούν και πρέπει να εφαρμοστούν στην οργάνωση και στη διοίκηση των σχολείων. Ή, πηγαίνοντας το ερώτημα ένα βήμα πιο μακριά μπορούμε να αναρωτηθούμε εάν *θα έπρεπε στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αντί για τους παραδοσιακούς Διευθυντές, οι οποίοι προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών, να επιλέγονται και να τοποθετούνται επιστήμονες, γνώστες της θεωρίας Διοίκησης και Οργάνωσης, δηλαδή ικανοί Managers;*

Η έλλειψη εμπειρίας των τελευταίων από τις σχολικές τάξεις θα μπορέσει να αναπληρωθεί από τις θεωρητικές τους γνώσεις; Είναι άραγε αρκετή η επιστημονική κατάρτιση σε όλες τις λεπτομέρειες της Επιστήμης της Διοίκησης και της Οργάνωσης ώστε να καλύπτει την μη παρουσία τους σε καμία φάση της επαγγελματικής τους πορείας σε αίθουσες με μαθητές και μαθήτριες; Πώς άραγε θα αντιμετωπίσει ο Διευθυντής - Manager της Σ.Μ. το πρώτο επεισόδιο μεταξύ μαθητών; την πρώτη αδυναμία ομαλής ένταξης ενός παιδιού στο σχολικό πλαίσιο; την πρώτη δυσαρμονία μεταξύ εκπαιδευτικών του Συλλόγου διδασκόντων του σχολείου; Χωρίς να έχει διδάξει, χωρίς να έχει κατατριβεί εκ των έδων με τα προβλήματα που κάθε στιγμή ανακύπτουν σε ένα χώρο που συμβιών όχι 10 - 20 λεπτά, αλλά για επτά ολόκληρες ώρες παιδιά, έφηβοι, προερχόμενα από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές σταθερές και αξίες και πολλές φορές και με διαφορετική καταγωγή και γλώσσα;

Μήπως σύμφωνα με την προηγούμενη ανάλυση θα έπρεπε να στραφεί η εκπαιδευτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και των υποβοηθητικών δομών (π.χ. ΙΕΠ) σε μια θεσμοθέτηση σχετικά με την επιλογή Διευθυντικών στελεχών των Σ.Μ. με απαραίτητο προαπαιτούμενο στοιχείο την εκπαίδευση στις θεωρίες της Οργάνωσης και Διοίκησης; Όπως απαιτείται η κατοχή τίτλου γνώσης Τ.Π.Ε. τουλάχιστον Α' επιπέδου προκειμένου να νομιμοποιείται ο ενδιαφερόμενος να υποβάλλει αίτηση;

Διότι η εμπειρία ανήκει πάντα στους κυρίαρχους παράγοντες επιτυχίας, αλλά και η επιστημονική θεμελίωση παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούμενη η εκπαιδευτική κοινότητα (διδάσκοντες και στελέχη) θα μπορούσε σε κάθε στιγμή να στηρίζει τις ενέργειές όλων των μελών της, να χαράζει την πορεία τους, να θέσει τους στόχους τους και να αποτιμήσει το έργο τους.

Συμπεράσματα

Φρονούμε λοιπόν πώς από το παρόν άρθρο συνάγεται ότι η διοίκηση των σχολείων πρέπει να συνεχίζει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς έμπειρους, με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και διδασκαλίας, αλλά που να έχουν και μια βασική κατάρτιση και επιμόρφωση στις σύγχρονες θεωρίες και τεχνικές της Διοίκησης (Management) των σχολικών μονάδων, στοιχεία τα οποία θα είναι ικανά να μεταλαμπαδεύσουν και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και να τα εφαρμόσουν κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, προς συμφέρον όλων: μαθητών και μαθητριών, οικογενειών, διδακτικού και λοιπού προσωπικού και ευρύτερα, του κοινωνικού συνόλου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Τζωρτζάκης, Κ., Τζωρτζάκη Α.Μ., (2007). *Οργάνωση & Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili Αφοι Τζωρτζάκη Ο.Ε.
- Σαρμανιώτης, Χ., (2012). *Μάνατζμεντ, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπουραντάς, Δ., (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κουτουζής, Μ. & Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J., (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ονησιφόρου, Μ., (2003). *Ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Εισαγωγή στη Διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Δίοδος.
- Παρατηρητήριο της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα* (n.d.). Ανακτημένο από <http://aee.iep.edu.gr>

Η ιστοσελίδα του National School Climate Council, NSCC (New York, USA) (n.d.).
Ανακτημένο από <http://schoolclimate.org>

Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Π.Ι.
(n.d.). Ανακτημένο από <http://pi-schools.gr/programs/sxoltaxi>

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Επιμόρφωσης B2 Επιπέδου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Κορινθίας

The effectiveness of the B2 Level Training program in Information and Communication Technologies. Opinions of Secondary Education Teachers of the Regional Units of Achaia and Corinth

Μαριάννα Διαμαντοπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής», mariannad@windowslive.com

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής- Σύμβουλος ΕΑΠ, sfaka@otenet.gr

Marianna Diamantopoulou, Secondary Education Teacher, Med Educational Sciences
mariannad@windowslive.com

Iosif Fragoulis, Tutor Hellenic Open University, sfaka@otenet.gr

Abstract: The field of education in our country, following the international trends, is being adapted in order to provide high quality education and to form informed and trained citizens, able to respond to the competitive labor market. In this context, many training programs are offered, so that teachers as agents of change, are functional and effective in their new role. One of these programs is the "Advanced Training for the Educational Utilization and Application of ICT in teaching practice" (B2 Level).

The purpose of this research is to investigate the views of Secondary Education teachers of all specialties of the Regional Units of Achaia and Corinth regarding the effectiveness of the program "Advanced Training for Educational Utilization and Application of ICT in teaching practice" and if these views depend on their demographic characteristics. The research involved 101 Secondary Education teachers of various specialties and the mixed design was utilized. 97 subjects participated in the quantitative research, while in the qualitative research 4. The questionnaire was used as a tool, which was shared online as well as the semi-structured interview. For the analysis the descriptive statistics were followed using an appropriate package of statistical analysis and the content analysis, respectively. The analysis of the results showed in general the satisfaction of the participants and it was found that the B2 Level program contributed to the acquisition of knowledge and skills regarding Information and Communication Technologies (ICT), as well as to the development of new attitudes towards ICT.

Keywords: teacher training, efficiency, B2 Level, ICT

Περίληψη: Ο χώρος της εκπαίδευσης στη χώρα μας παρακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις αναπροσαρμόζεται, ώστε να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και να διαμορφώνει πολίτες ενημερωμένους και καταρτισμένους, ικανούς να ανταποκρίνονται στην

ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό προσφέρονται πολλά προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί ως φορείς των αλλαγών, να είναι λειτουργικοί και αποτελεσματικοί στον νέο τους ρόλο. Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι η «Προχωρημένη Επιμόρφωση για την Εκπαιδευτική Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (Β2 Επίπεδο).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων των Περιφερειακών ενοτήτων Αχαΐας και Κορινθίας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Προχωρημένη Επιμόρφωση για την Εκπαιδευτική Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (Β2 Επίπεδο) και κατά πόσο οι απόψεις αυτές εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων και αξιοποιήθηκε ο μικτός σχεδιασμός. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 97 υποκείμενα, ενώ στην ποιοτική 4. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε διαδικτυακά καθώς και η ημιδομημένη συνέντευξη. Για την ανάλυση ακολουθήθηκε η περιγραφική στατιστική με χρήση κατάλληλου πακέτου στατιστικής ανάλυσης και η ανάλυση περιεχομένου, αντίστοιχα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε σε γενικές γραμμές η ικανοποίηση των συμμετεχόντων και διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα Β2 Επιπέδου συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και στην ανάπτυξη νέων στάσεων ως προς τις ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα, Β2 Επίπεδο, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Στις μέρες μας συντελούνται συνεχείς εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, ενώ παράλληλα σημειώνεται ταχύτατη αύξηση και συνακόλουθη παλαιώση των γνώσεων καθώς και κοινωνικές αλλαγές, που επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα του σχολείου (Βελισσάριος, Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2003).

Αυτές οι συνθήκες επιτάσσουν τη συστηματική ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες προσωπικής και επαγγελματικής ευαισθητοποίησης. (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016) προκειμένου να επικαιροποιούν κάθε φορά τις γνώσεις τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αναστασιάδης, 2011), στη βελτίωση των ίδιων και της εκπαίδευσης (Evans, 2002) και τους καθιστά περισσότερο αποτελεσματικούς. Ωστόσο, οποιοδήποτε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να διερευνά τις ανάγκες των επιμορφωνόμενων, να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις και να είναι στραμμένο πάντα στο μέλλον (Βελισσάριος και συν., 2003).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ αποτελούν μια αναγκαιότητα με στόχο την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα (Galanouli et al.,2004·Κουτσιλέου,2015).Με αυτό το σκεπτικό στη χώρα μας θεσμοθετήθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μέσω των προσφερόμενων προγραμμάτων Β1 και Β2 Επιπέδου, προκειμένου οι ίδιοι να μπορέσουν να τις εντάξουν στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα και, με τη χρήση των δυνατοτήτων τους, να συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (<https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-tin-epimorfosi>).

Ο βασικός στόχος της επιμόρφωσης Β2 Επιπέδου είναι οι εκπαιδευτικοί να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των περιβαλλόντων του συνεργατικού διαδικτύου (web 2.0) και του διαδικτύου γενικότερα, δίνοντας έμφαση στη χρήση των μέσων που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας (πχ. Φωτόδεντρο, εμπλουτισμένο ψηφιακό υλικό). Επίσης, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος το Υπουργείο αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με εκπαιδευτικά λογισμικά, των οποίων η χρήση θα οδηγήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα την καταστήσει πιο αποτελεσματική.

1.Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται στις μέρες μας στον χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας επηρεάζουν την καθημερινότητά μας και επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να παρέχεται με τρόπο κατάλληλο και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να γίνει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος,2006). Οι εκπαιδευτικοί θεσμικά είναι οι φορείς κάθε μεταρρύθμισης, αυτοί που μετουσιώνουν τις αλλαγές από το θεωρητικό πλαίσιο στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Επιβάλλεται να είναι ευαισθητοποιημένοι σε επίπεδο θεωρίας, επιστημονικής κατάρτισης, παιδαγωγικών αρχών και κοινωνιολογικών θεωριών, ώστε να μπορούν με όλες τις δυνάμεις και τη γνώση τους να υποδέχονται τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σχολείο και να τις συνδέουν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μαυρογιώργος,2009).

2. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης (Evans, 2002·Hargreaves,2001). Αποτελεί συνεχή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τόσο τυπικές διαδικασίες, όπως η συμμετοχή σε ημερίδες και οργανωμένα σεμινάρια, όσο και άτυπες, δηλαδή διαδικασίες που κάνει ατομικά και προαιρετικά, όπως μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων κτλ. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν σε κάθε μορφή επιμόρφωσής του, τόσο τυπική, όσο και άτυπη, έχει ενεργό συμμετοχή, ενώ εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και

ενέργειες κριτικής ανασκόπησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνεπώς, συνιστά βασική προϋπόθεση για τον κριτικό μετασχηματισμό του περιβάλλοντος μάθησης και της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη και αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Αναστασιάδης, 2011).

3. Η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ο όρος «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στη συμπλήρωση και βελτίωση των γνώσεων γενικά, είναι σύντομης διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, ενώ πρέπει να αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Οι Βελισσάριος και συν. (2003) ορίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως το «σύνολο των δραστηριοτήτων που αφορούν στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν στόχο τη συμπλήρωση, τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση και την αναβάθμιση, καθώς και την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας». Σύμφωνα με τον Σαλτερή (2011) αποτελεί «μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση τις ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς».

4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας έχει επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και δράσης και έχει μεταβάλει τον τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ενημέρωσης και επικοινωνίας μας με τους άλλους. Η αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών υπαγορεύεται από τις συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται στον 21^ο αιώνα. Πλέον είναι δεδομένη η ευρεία χρήση των υπηρεσιών του διαδικτύου, η χρήση των ασύρματων τηλεπικοινωνιών και η τηλεργασία (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005), οπότε η συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για να παραμείνει αποτελεσματικός στον χώρο εργασίας του.

5. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

Ο όρος αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ αναφέρεται στον βαθμό ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σπουδαιότητα των ΤΠΕ καθώς και στον βαθμό ικανοποιητικής χρήσης και εφαρμογής αυτών στη σχολική τάξη (Γιαβρίμης, 2013 όπ. αναφ. στο Κουτσιλέου, 2015). Ως ικανοποιητική χρήση νοείται η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή «η εκμάθηση αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, η απόκτηση δεξιοτήτων κατά κλάδο εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού καθώς και των εργαλείων γενικής χρήσης και η καλλιέργεια του

τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις» (<http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/>). Ωστόσο, αποτελεσματικές θεωρούνται οι επιμορφώσεις που εστιάζουν εκτός από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των επιμορφούμενων και στην κάλυψη των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (Βεργίδης, Καραντζής & Ανάγνου, 2010). Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος κατά τους Garcia-Marcos et al. (2013) είναι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν αφενός στη διάχυση της νέας γνώσης και αφετέρου στην επικοινωνία μεταξύ επιμορφούμενων και εκπαιδευτή, καθώς και επιμορφούμενων μεταξύ τους.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Κουτσίλεου (2015) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανότητας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, ενώ πάνω από τους μισούς θεωρούν ότι το πρόγραμμα βοήθησε αρκετά για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Οι Σταματοπούλου, Μπαλιάμης και Παπαδοπούλου (2017) σε έρευνά τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν με θετικό τρόπο το πρόγραμμα επιμόρφωσής τους ως προς το θέμα της απόκτησης γνώσεων, αλλά σχεδόν το 80% εξ αυτών αναφέρει τη χρήση των ΤΠΕ πιο πολύ ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό μαρτυρά ότι η προσκόλληση στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας εξακολουθεί να υφίσταται, γεγονός που έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες έρευνες (Agyei & Voogt, 2011· Prestridge, 2012).

Εκτός των παραπάνω, αρκετές είναι οι έρευνες που συγκλίνουν ως προς την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο επίπεδο γνώσεων, οι περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν, αναφέρονται στην υψηλή αποτελεσματικότητα του εκάστοτε προγράμματος (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013· Ζέττα, Παπακωνσταντίνου & Αποστολίδης, 2009· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014· Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης, 2004). Αντίθετα, οι Τσούτσα και Κεδράκα (2013) αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, η απόκτηση γνώσεων ακυρώνεται λόγω πολλών ανασταλτικών παραγόντων, όπως αποδεικνύεται καθημερινά στη σχολική ζωή.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα όσον αφορά τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν και τη μεταβολή των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ. Στις περισσότερες έρευνες αναφέρεται η απόκτηση δεξιοτήτων και η μεταβολή της στάσης τους μετά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κουτσίλεου, 2015· Σέργης & Κουτρομάνος, 2013· Ζέττα, Παπακωνσταντίνου & Αποστολίδης, 2009· Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014), ενώ αρνητικά απαντούν οι συμμετέχοντες στις έρευνες των Τσούτσα και Κεδράκα (2013), Σταματοπούλου, Μπαλιάμη και Παπαδοπούλου (2017) και Κοτζαμπασάκη και Ιωαννίδη (2004). Ειδικά, στην τελευταία έρευνα παρατηρήθηκε ότι θετικά απάντησαν μόνο όσοι είχαν εξ αρχής θετική στάση, ενώ η αρχικά αρνητική στάση των υπολοίπων δε μεταβλήθηκε.

Τέλος, θετικά αξιολογούν το πρόγραμμα επιμόρφωσης όσον αφορά την τεχνική στήριξη και την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Ζέττα, Παπακωνσταντίνου και Αποστολίδη (2009), ενώ διατυπώνεται αρνητική αξιολόγηση από άλλες έρευνες (Κουτσίλέου, 2015· Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017· Σέργης & Κουτρομάνος, 2013).

6.Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί μέσω των απόψεων των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Κορινθίας η αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Προχωρημένη Επιμόρφωση για την Εκπαιδευτική Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (Β2 Επίπεδο). Οι επιμέρους στόχοι ορίζονται ως εξής:

- Να μελετηθεί η προετοιμασία και η σχεδίαση του εν λόγω προγράμματος.
- Να γίνει προσέγγιση του περιεχομένου του.
- Να αναλυθεί περαιτέρω ο τρόπος υλοποίησης του.
- Να γίνει προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την προετοιμασία και τον σχεδιασμό του προγράμματος;
2. Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος;
3. Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος;
4. Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα;

Αποτελέσματα

Κατά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης B2 Επιπέδου προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα αναφορικά με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

Σε σχέση με την προετοιμασία και τον σχεδιασμό του προγράμματος από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε ότι, σε γενικές γραμμές, αυτοί δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα στην παρακολούθησή του.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Τα προαναφερόμενα σας βοήθησαν ώστε να συμμετάσχετε επιτυχώς στις παραδόσεις των μαθημάτων	Αρκετά	37	38,1	38,1
	Ελάχιστα	18	18,6	18,6
	Καθόλου	2	2,1	2,1
	Πάρα πολύ	12	12,4	12,4
	Πολύ	28	28,9	28,9
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 1: Επιτυχής συμμετοχή στις παραδόσεις

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι 43 από τους 97 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν είχε γίνει προηγούμενη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών αναφορικά με τις ΤΠΕ.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγινε διερεύνηση των εκπαιδευτικών σας αναγκών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ	Αρκετά	39	40,2	40,2
	Ελάχιστα	32	33,0	33,0
	Καθόλου	11	11,3	11,3
	Πάρα πολύ	4	4,1	4,1
	Πολύ	11	11,3	11,3
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 2: Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων

Στον άξονα ερωτήσεων που αφορούσε στο περιεχόμενο του προγράμματος οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι αυτό ήταν σύμφωνο με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά τους, καθώς και με τις εμπειρίες τους. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι το περιεχόμενο ήταν σύμφωνο και με τον διαθέσιμο χρόνο και τον ρυθμό συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν σύμφωνο με τον διαθέσιμο χρόνο σας	Αρκετά	52	53,6	53,6
	Ελάχιστα	21	21,6	21,6
	Καθόλου	3	3,1	3,1
	Πάρα πολύ	2	2,1	2,1
	Πολύ	19	19,6	19,6
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 3: Συμφωνία προγράμματος-διαθέσιμου χρόνου

Στον άξονα ερωτήσεων σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των επιμορφωμένων χάρη στη χρήση εποπτικών μέσων και κατάλληλου εργαστηριακού εξοπλισμού. Επιπλέον, υπήρξε μέριμνα για εξατομικευμένη διδασκαλία, κάτι που επιβεβαιώθηκε τόσο από όσους συμμετείχαν στην ποσοτική, όσο και από τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα. Όλα τα παραπάνω αποδόθηκαν στον υποστηρικτικό ρόλο του επιμορφωτή, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
ο ρόλος του επιμορφωτή ήταν υποστηρικτικός, διευκολυντικός	Αρκετά	25	25,8	25,8
	Ελάχιστα	5	5,2	5,2
	Καθόλου	1	1,0	1,0
	Πάρα πολύ	34	35,1	35,1
	Πολύ	32	33,0	33,0
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 4: Ρόλος επιμορφωτή

Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ύπαρξη κατάλληλου παιδαγωγικού και συνεργατικού κλίματος (πίνακες 5 και 6).

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
διαμορφώθηκε κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα	Αρκετά	24	24,7	24,7
	Ελάχιστα	7	7,2	7,2
	Πάρα πολύ	25	25,8	25,8
	Πολύ	41	42,3	42,3
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 5: Καταλληλότητα παιδαγωγικού κλίματος

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
αναπτύξατε διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας με τους συναδέλφους επιμορφούμενους	Αρκετά	28	28,9	28,9
	Ελάχιστα	21	21,6	21,6
	Καθόλου	1	1,0	1,0
	Πάρα πολύ	17	17,5	17,5
	Πολύ	30	30,9	30,9
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 6: Σχέσεις επικοινωνίας με τους άλλους επιμορφούμενους

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος διαπιστώθηκε η καταλληλότητα και επάρκειά του για τις επαγγελματικές ανάγκες των επιμορφωνόμενων, ενώ αυτό κρίθηκε επαρκές και κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία.

Στον τελευταίο άξονα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν σχετικός με την αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος, οι ερωτώμενοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι επιτεύχθηκε ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της υλοποίησής του (πίνακας 7), ενώ είχαν την ευκαιρία ανάπτυξης πρωτοβουλιών τόσο κατά τη διδακτική διαδικασία, όσο και κατά τη φάση εκπόνησης των εργασιών τους. Επιπλέον, μετά τη λήξη του προγράμματος υπήρξε η δυνατότητα συμμετοχής στην αξιολόγησή του από το 63% περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
επιτεύχθηκε η ενεργητική συμμετοχή σας σε όλες τις φάσεις υλοποίησής του	Αρκετά	33	34,0	34,0
	Ελάχιστα	5	5,2	5,2
	Πάρα πολύ	12	12,4	12,4
	Πολύ	47	48,5	48,5
	Σύνολο	97	100,0	100,0

Πίνακας 7: Ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας σε γενικές γραμμές μαρτυρούν μια συνολικά θετική άποψη αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος, καθώς για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα/άξονες του ερωτηματολογίου προκύπτουν γενικά θετικές απόψεις των συμμετεχόντων επιμορφωμένων τόσο από την ποσοτική, όσο και από την ποιοτική ανάλυση. Επιπλέον, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ αποτελούν μια αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών στην εποχή μας και θα πρέπει να οργανώνονται βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων σε αυτά. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας, θεωρείται ότι τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά.

Οι συμμετέχοντες στην ποσοτική αλλά και στην ποιοτική έρευνα θεωρούν ότι το πρόγραμμα από πλευράς σχεδιασμού και προετοιμασίας ήταν πολύ ικανοποιητικό, καθώς ενημερώθηκαν τόσο για τους σκοπούς του, όσο και για τις υποχρεώσεις τους κατά την παρακολούθηση, κάτι που τους βοήθησε να έχουν αρκετά επιτυχή συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκειά του. Τα συγκεκριμένα ευρήματα θεωρούνται αρκετά σημαντικά, καθώς ταυτίζονται με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Κουτσίλειου, 2015·Σέργης & Κουτρομάνος, 2013·Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδημητρίου, 2017). Ωστόσο, διαπιστώνεται ένα κενό κατά τον σχεδιασμό, το οποίο σχετίζεται με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων, που θεωρείται επιβεβλημένη σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα ευρήματα της ποσοτικής, αλλά και της ποιοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε για περαιτέρω εμβάθυνση, καταδεικνύουν ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεώρησαν σημαντική την έλλειψη διερεύνησης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους. Το παραπάνω εύρημα θεωρείται σημαντικό, αφενός γιατί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι απαραίτητη για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός προγράμματος (Βεργίδης, 2008· Καραλής, 2012), αφετέρου γιατί σε παλαιότερες έρευνες δεν έχει προκύψει κάτι ανάλογο.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του προγράμματος οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σε γενικές γραμμές συγκλίνουν στο ότι αυτό ήταν αρκετά ικανοποιητικό, καθώς ήταν αρκετά σύμφωνο με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά τους, τις εμπειρίες τους, αλλά και τον ρυθμό συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Αναφορικά με τον διαθέσιμο χρόνο τους, όμως, αναφέρθηκε από ικανό αριθμό συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα ότι αυτός δεν ήταν αρκετός, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Παρόμοια ευρήματα έχουν προκύψει και στο παρελθόν (Τσούτσα & Κεδράκα, 2013), όπου αναφέρεται η δυσκολία των επιμορφωμένων να κάνουν χρήση της νέας γνώσης λόγω πολλών προσκομμάτων, όπως π.χ. η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την υλοποίηση του προγράμματος και το κλίμα που διαμορφώθηκε είναι πολύ θετικές, καθώς στην πλειοψηφία των σχετικών ερωτημάτων δηλώνουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Αναφέρθηκε ότι υπήρξε επάρκεια εργαστηριακού εξοπλισμού αλλά και χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων να ενεργοποιηθεί αναλόγως και ο διαθέσιμος χρόνος να αξιοποιηθεί προς όφελός τους. Γενικότερα, η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών συμβάλλει στην προαγωγή της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008) και σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008) το ευνοϊκό για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κλίμα και η ενεργός εμπλοκή τους, τους κάνει να μαθαίνουν καλύτερα. Ακόμα και στις ελάχιστες περιπτώσεις που απαιτήθηκε εξατομικευμένη παρέμβαση από την πλευρά του επιμορφωτή, αυτή παρασχέθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Γενικά, οι επιμορφωτές είχαν διευκολυντικό και υποστηρικτικό ρόλο, κάτι που βοήθησε στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων, όσο και μεταξύ αυτών και του επιμορφωτή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο συνεργατικό κλίμα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Επιπλέον, το κλίμα στήριξης και αλληλεγγύης διατηρήθηκε και μετά τη λήξη του προγράμματος λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών την περίοδο της πανδημίας και των αυξημένων αναγκών για χρήση των ΤΠΕ και εφαρμογή όσων διδάχτηκαν στο πρόγραμμα.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, οι συμμετέχοντες το έκριναν σε γενικές γραμμές αρκετά ικανοποιητικό, καθώς θεωρούν ότι συνδεόταν με τις ειδικότερες επαγγελματικές τους ανάγκες και ήταν ποικίλο, σαφές και επαρκές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το θεώρησαν αρκετά αποτελεσματικό και κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία, κάτι που δείχνει μια αποδοχή και ενδεχόμενη αλλαγή στις στάσεις των επιμορφωμένων ως προς την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β2 Επιπέδου στις ΤΠΕ κρίθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως πολύ αποτελεσματικό αναφορικά με τον σχεδιασμό και την προετοιμασία, το περιεχόμενο, την υλοποίηση και το εκπαιδευτικό υλικό του. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει για τη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών μια αποτελεσματική επιμόρφωση, δίνοντας έμφαση στον βαθμό αξιοποίησης της νέας γνώσης κατά την περίοδο

της πανδημίας. Γενικότερα, η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ φαίνεται ότι εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία και με τα συμπεράσματα της Κουτσίλεου (2015). Μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος οι συμμετέχοντες απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό γνώσεις και δεξιότητες, ενώ καλλιέργησαν στάσεις σε αντικείμενα σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος. Επιπροσθέτως, ανέπτυξαν κριτικό αναστοχασμό αναφορικά με τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αναθεώρησαν μη αποτελεσματικές πρακτικές, που χρησιμοποιούσαν μέχρι τότε στην εκπαιδευτική πρακτική.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά, προτείνεται οι συντονιστές του προγράμματος να εστιάσουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, καθώς αυτό εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία ενός προγράμματος. Επιπλέον, σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την έρευνα πολλοί επιμορφωμένοι θα επιθυμούσαν περισσότερη πρακτική εφαρμογή κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να μαθαίνουν βιωματικά. Με το παραπάνω συνδέεται και θεωρείται επίσης πολύ σημαντική η εξασφάλιση της δυνατότητας των επιμορφωμένων να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν στα επιμορφωτικά προγράμματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια πολύ σημαντική πρόταση σχετικά με το επιμορφωτικό πρόγραμμα που μελετήθηκε, σύμφωνα με όσα δήλωσαν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι η επικαιροποίησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να μπορεί να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε συνθήκες τηλεεκπαίδευσης.

Επίσης, αναφέρθηκε η επέκταση του προγράμματος και η εξειδίκευσή του και σε άλλες ειδικότητες, ώστε να είναι επωφελές και για τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ στο σύνολό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agyei, D., & Voogt, J. (2011). ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Educ Inf Technol*, 16, 423-439. DOI 10.1007/s10639-010-9141-9
- Αναστασιάδης, Π. (2011, Νοέμβριος). «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών»: Βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης. Ανακοίνωση στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Λουτράκι, 6,685-701. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.686>
- Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη, Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ

Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,12(1), 60-75
doi:<https://doi.org/10.12681/jode.10240>

- Βελισσάριος, Α. Β, Παπαδάκης, Σ. Χ., & Φραγκούλης Ι. Γ. (2003). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Λιοναράκης Α. (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*,189-195. Πάτρα: ΕΑΠ
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε., & Καραντζής, Ι. (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η Συμβολή της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο: Αναστασιάδης Π. (επιμ.), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. (τόμ. Γ). Πάτρα: ΕΑΠ
- Γαλλής, Κ., & Παπαδημητρίου, Ε. (2014, Απρίλιος). Φιλολόγοι και ΤΠΕ: Η εμπειρία της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου και η διδακτική πράξη. Αναρτημένη ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη», Νάουσα. Ανακτήθηκε στις 29/12/2020 από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_302_315.pdf
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28, 1 (123-137) doi: 10.1080/03054980120113670
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009). Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β Επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Στο: Π. Πολίτης (επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, 307-313. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1451.pdf>.
- Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training, *Computers & Education*,43 (63-79)
- Hargreaves, H. D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement, *British Educational Research Journal*, 27, 4
- Καραλής, Θ. (2012). Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων. Στο: Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η., *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης* (57-105). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα: Gutenberg

- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. *Εκπαιδευτικές μέθοδοι-ομάδα εκπαιδευομένων*, (τόμ. Δ). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κοτζαμπασάκη, Ε., & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο: Μ. Γρηγοριάδου, Α.Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ.). Πρακτικά εργασιών 4^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ (307-316), Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe28.pdf>
- Κουτσιλέου, Σ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, *Hellenic Academic Libraries Journal* 1,(2015),68–81. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/14903>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) –πρόταση. Στο: Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 27-41). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων 16-18 Δεκεμβρίου 2005*. (159-170) Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Φρυδά, Ε. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (54 –61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Prestridge, S. (2012) The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers and Education*, 58 (1) 449-458
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (7-13). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Σέρρης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση ης επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 6(1-2),67-84
- Σταματοπούλου, Μ., Μπαλιάμης, Π., & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν.

Μεσσηνίας. Στο: Λιοναράκης, Ιωακειμίδου, Νιάρη, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου & Αποστολίδου (επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 191-204
<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1086>

- Τσούτσα, Σ., & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(2), 93-110
- X.X. Για την επιμόρφωση... Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-tin-epimorfosi>.
- X.X. Για την επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ. Ανακτήθηκε στις 28/12/2020 από <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b2>

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας

Occupational burnout among Physical Education teachers in the Primary and Secondary Education sector in Evia

Μαρία Ιωάννα Ιωαννίδη, Πτυχιούχος ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ioannidimariaioanna@gmail.com

Maria Ioanna Ioannidi Graduate of Physical Education and Sport Science University of Thessaly, ioannidimariaioanna@gmail.com

Abstract: Teacher occupational burnout syndrome refers to physical and mental exhaustion, reduced participation and interest in students and negative self-image, due to excess chronic work stress. Our research interests in Physical Education teacher’s burnout, led us to examine in this study, their burnout stage related to recent years of socioeconomic crisis in Greece and intensified by the COVID-19 health crisis. A sample of 51 PE teachers of the Educational Division of Evia was used. Burnout was measured with the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986). The study examines the relations of demographic characteristics, intention to change work environment, fatigue due to distance teaching and inability to achieve course objectives in the unprecedented conditions introduced by the pandemic. Three dimensions of the syndrome with their corresponding subcategories were measured and showed moderate emotional exhaustion, moderate depersonalization, and high personal accomplishment for the sample group. The documented elevated levels of fatigue due to distance learning teaching and the inability to achieve the PE course objectives were associated with increased level of emotional exhaustion.

Keywords: Occupational burnout, Physical Education teachers, Distance learning teaching

Περίληψη: Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη σωματική και ψυχική εξάντληση, στη μείωση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος για τους μαθητές και στη μειωμένη αυτοεικόνα, ως αποτέλεσμα ιδιαίτερου εργασιακού άγχους. Το προσωπικό ερευνητικό ενδιαφέρον για τα επίπεδα εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε συνδυασμό με τη δύσκολη υγειονομική, οικονομική και κοινωνική κρίση που διέρχεται η Ελλάδα, οδήγησε την ερευνήτρια στη παρούσα έρευνα. Δείγμα ήταν 51 εκπαιδευτικοί ΦΑ της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Εύβοιας και αξιοποιήθηκε το πλέον αξιόπιστο ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach & Jackson, 1986), σε συνδυασμό με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, με τη διάθεσή τους αλλαγής επαγγέλματος, με την πιθανή κόπωση εξαιτίας της τηλεεκπαίδευσης και με την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος στις δύσκολες συνθήκες που έφερε η πανδημία. Ελέγχθηκαν οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου με τις αντίστοιχες υποκλίμακες και προέκυψε μέτρια Συναισθηματική Εξάντληση, μέτρια Αποπροσωποποίηση και υψηλή Προσωπική Επίτευξη για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Βρέθηκε μεγάλη κόπωση εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης και σημαντική αδυναμία επίτευξης των στόχων του μαθήματος, θέματα που συσχετίστηκαν με την αυξημένη Συναισθηματική Εξάντληση.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, Τηλεκπαίδευση

Εισαγωγή

Απαραίτητο το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο για την ομαλή λειτουργία και αναπαραγωγή της κοινωνίας και την επιτυχή ανάπτυξη των παιδιών (Ματσαγγούρας, Μακρή – Μπότσαρη, χ.χ.). Ο εκπαιδευτικός, φορέας υλοποίησης αυτού του έργου, εκτός της οικονομικής αμοιβής χρειάζεται και την ικανοποίηση ώστε οι μαθητές του να αναπτύσσονται θετικότερα (Maslach & Leiter, 1999, Tsigilis et al. 2006). Έλλειψη της ικανοποίησης, παρατεταμένο και έντονο εργασιακό άγχος μπορούν να οδηγήσουν τον εργαζόμενο στην ανάπτυξη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Λεοντάρη κ.ά. 2000).

Στην παρούσα εργασία θα διασαφηνιστούν οι επιστημονικοί όροι της επαγγελματικής εξουθένωσης, θα εξεταστεί το πώς συνδέεται με το εκπαιδευτικό επάγγελμα και θα περιγραφεί το ερωτηματολόγιο MBI form ED που κατασκεύασε η Maslach (Maslach & Jackson 1986). Στη συνέχεια σε βιβλιογραφική επισκόπηση σε ελληνικές και διεθνείς έρευνες θα αναζητηθούν σχετικές με το επάγγελμα του καθηγητή/ της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής (εφεξής εκπαιδευτικοί ΦΑ).

Κατόπιν θα κατατεθεί η ερευνητική μας πρόταση που θα εξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΦΑ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Εύβοιας στην Ελλάδα και θα συνδέσει την προσωπική τους αίσθηση εξουθένωσης με το γεγονός της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας και των επιπλέον προβλημάτων που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργήσει.

1. Η επαγγελματική εξουθένωση

1.1. Διασαφήνιση των εννοιών

Σύμφωνα με την Maslach (1982) η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται σε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος σταδιακά απολύει το ενδιαφέρον και τη θετική διάθεσή που είχε προς τους πελάτες του, μειώνει την συναισθηματική του εμπλοκή, αργότερα την απόδοσή του και τελικά αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Το σύνδρομο είναι ιδιαίτερος διαδεδομένος σε επαγγελματικούς χώρους του κοινωνικού και ανθρωπιστικού τομέα, όπου η συνδιαλλαγή με ανθρώπους είναι το ζητούμενο (Πατσάλη, Παπουτσάκη, 2010).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Cherniss, (1992) και Maslach & Schaufeli (1993), το άτομο που οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση είναι αυτό που νωρίτερα είναι αδύνατον να προσαρμοστεί στις μεγάλες απαιτήσεις του επαγγέλματός του, πάσχει από χρόνιο και επίπονο επαγγελματικό άγχος και αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες συναισθηματικές απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1995).

Οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Maslach και Jackson (Παγουροπούλου - Αβεντισιάν κ.ά., 2002) το 1981 και το 1985, έδειξαν ότι σε πολλά επαγγέλματα τα αποτελέσματα δομούνται σε τρεις ανεξάρτητες διαστάσεις. Η πρώτη είναι η συναισθηματική εξάντληση δηλαδή η συναισθηματική κούραση που αισθάνεται το άτομο από τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις και η οποία το οδηγεί σε αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία του (Αμαραντίδου, Κουστέλιος, 2009). Η δεύτερη διάσταση είναι η αποπροσωποποίηση και με αυτήν εννοείται η αρνητική ή ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση του εργαζόμενου για τους αποδέκτες της εργασίας του είτε είναι πελάτες, μαθητές, ή ασθενείς (Καντάς, 1996). Η τρίτη είναι το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης που αναφέρεται στο μειωμένο ή και αρνητικό αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του, στη μειωμένη αυτοεκτίμησή του καθώς και στην αρνητική αξιολόγηση του εαυτού του (Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010).

1.2. Η εργασία του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική εξουθένωση.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα από τα επαγγέλματα που οι εργαζόμενοι συνεχώς έρχονται σε επαφή με ανθρώπους και μάλιστα με παιδιά σε όλο το ηλικιακό φάσμα της ανάπτυξής τους, έχει πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου και έχει διερευνηθεί επισταμένως για το ποσοστό που πλήττεται από την επαγγελματική εξουθένωση. Οι παράγοντες που εμφανίζονται ως σημαντικοί γι’ αυτό είναι σύμφωνα με την Παππά (2006):

- Προσωπικοί, δηλαδή ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών,
- Διαπροσωπικοί, επομένως ο ρόλος των σημαντικών άλλων (μαθητών, γονέων, συναδέλφων) στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και
- Οργανωτικοί, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον και η επαφή του εκπαιδευτικού με τη διοίκηση.

Στους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται αρχικά ως συναισθηματική κόπωση, η οποία όταν σταθεροποιηθεί σε χρόνια κατάσταση, τότε ο εκπαιδευτικός επιδρά μειωμένα στους μαθητές του και φαίνεται ανεπαρκής. Στη συνέχεια αποκτά αρνητικά συναισθήματα για τους μαθητές του και αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται στο στάδιο της αποπροσωποποίησης. Στη φάση αυτή αναφέρεται αρνητικά για τους μαθητές του, με συνέπειες αρχικά τη δική του κακή εικόνα, στη συνέχεια την αρνητική αυτοεικόνα των μαθητών και την ελάττωση της αυτοπεποίθησής τους (Παγουροπούλου – Αβερτισιάν κ.ά., 2002). Στην κατάληξη του συνδρόμου, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Καντάς, 1996), βιώνει κατάθλιψη, επενδύει ελάχιστα στο ρόλο του

στο σχολείο, νιώθει ανεπαρκής, αποφεύγει κάθε αρμοδιότητα και παραμένει σε αυτόν τον επαγγελματικό ρόλο μόνο για λόγους επιβίωσης (Van Horn & al, 1999).

Οι επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό είναι πολλαπλές και αναφέρονται τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο (Παπαστυλιανού, Πολυχρονόπουλος, 2007) Στον χώρο του σχολείου αναφέρονται επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών, εκπαιδευτικού – συναδέλφων του και διοίκησης του σχολείου, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων των μαθητών του. Είναι συχνές οι ανατιολόγητες απουσίες, η προσβλητική συμπεριφορά και ο κυνισμός (Καντάς, 1996, Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010). Σε μελέτες αναδεικνύονται οι πιθανότητες να βιώσουν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση, η ισχυρή πιθανότητα αλλαγής επαγγέλματος μετά από μερικά χρόνια στην εκπαίδευση καθώς και το γεγονός του μεγάλου αριθμού αποχωρήσεων εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο λόγω ψυχικών προβλημάτων (Hughes, 2001, Αμαραντίδου, 2010, Δανιηλίδου, 2013).

Αν και η Φυσική Αγωγή αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών φαίνεται να θεωρείται συχνά δευτερεύουσας σημασίας γνωστικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ βιώνουν ένα κάπως διαφορετικό εργασιακό περιβάλλον από τους υπόλοιπους, συχνά στρεσογόνο, απρόβλεπτο και ιδιόρρυθμο με πιθανότητες σε τραυματισμούς μαθητών, παροχής πρώτων βοηθειών σε όλους στο σχολείο, υποχρέωσης συμμετοχής σε δράσεις του σχολείου που μόνο αυτοί ευθύνονται (πχ. παρελάσεις) που μπορεί να οδηγήσουν σε εξουθένωση (Tsigilis et all 2011).

1.3. Εργαλείο μέτρησης : Maslach Burnout Inventory - Form Ed

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι σε ποσοστό άνω του 90% των ερευνών που διεξάγονται παγκοσμίως, για την αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης γενικώς και των εκπαιδευτικών ειδικώς, αξιοποιείται το ίδιο ερωτηματολόγιο (Schaufeli & al., 2001): το Maslach Burnout Inventory - Form Ed (Education Survey) των Maslach και Jackson (1986) το οποίο είναι μια προσαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου της Maslach σε εκπαιδευτικούς (Καντάς, 1996). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 22 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης : εννέα από αυτές (οι 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) ερευνούν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (ΣΕ στο εξής), οκτώ (οι 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (ΠΕ) και πέντε (οι 5, 10, 11, 15, 22) την αποπροσωποποίηση (ΑΠ στο εξής). Κάθε ερώτηση απαντάται σε 7-βαθμης υποδιαίρεσης κλίμακα, από το «ποτέ» μέχρι το «κάθε μέρα», διερευνώντας τη συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος. Το MBI ερευνά σε κάθε μία από τις τρεις υποκατηγορίες το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θέτουν τον εαυτό τους και όσο υψηλότερα αποτελέσματα βρεθούν στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το αντίθετο συμβαίνει με την κλίμακα του μειωμένου αισθήματος προσωπικής επίτευξης : όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία τους τόσο υψηλότερο το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσής τους

(Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010). Η κατηγοριοποίηση των βαθμολογιών του MBI εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα (Maslach & Jackson, 1986, Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010) :

Πίνακας 1

MBI	ΧΑΜΗΛΟΣ MO	ΜΕΣΑΙΟΣ MO	ΥΨΗΛΟΣ MO
Συναισθηματική Εξάντληση	< 17	17 - 26	> 26
Αποπροσωποποίηση	< 7	7 - 12	>12
Προσωπική Επίτευξη	< 32	32 - 38	>38

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση: η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

2.1. Σχετικές έρευνες από διάφορα μέρη του κόσμου.

Σε έρευνα των Spittle et all (2015) στην Αυστραλία με δείγμα 49 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρέθηκε μέτρια ΣΕ (Μέσος Όρος 21), χαμηλή ΑΠ (MO 4.7) και μέτρια προς υψηλή ΠΕ (MO 38.6). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία και περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί ΦΑ βιώνουν μέτρια επαγγελματική εξουθένωση. Σε έρευνα των Carrano et all (2010) στην Ιταλία με δείγμα 219 εκπαιδευτικών ΦΑ εργαζομένων σε Γυμνάσια βρέθηκε μέτρια επαγγελματική εξουθένωση και στις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου. Μάλιστα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο εξουθενωμένες κυρίως στις κλίμακες ΣΕ και ΠΕ, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Με δείγμα 311 εκπαιδευτικούς ΦΑ στην Ολλανδία η έρευνα των Brouwers et all (2011) έδειξε επαγγελματική εξουθένωση κυρίως στην κλίμακα της ΠΕ με αρκετά χαμηλό MO 27. Στις άλλες δύο κλίμακες οι MO ήταν σε χαμηλά επίπεδα με ΣΕ στο 16.96 και ΑΠ στο 6.25. Σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης όπου ερευνήθηκε μόνο η ΣΕ, κινούνται τα αποτελέσματα έρευνας σε ισπανικά δευτεροβάθμια σχολεία με δείγμα 161 εκπαιδευτικούς ΦΑ (Castillo et al. 2017).

2.2. Έρευνες σε ελληνικό πληθυσμό.

Η έρευνα των Koustelios, Tsigilis (2005) με δείγμα 175 εκπαιδευτικούς ΦΑ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελληνικών σχολείων έδειξαν χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα έδειξαν μέσους όρους στις επιμέρους κλίμακες ΣΕ 15.24, ΑΠ 3.52 και ΠΕ 37.84. Η έρευνα της Αμαραντίδου (2010) που υλοποιήθηκε σε πέντε νομούς της Μακεδονίας (Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς και Κοζάνης) με δείγμα 490 εκπαιδευτικούς ΦΑ και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η

οποία πραγματοποιήθηκε δύο φορές στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς (τον Οκτώβριο και τον Μάιο) έδειξε χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και στις δύο μετρήσεις. Συγκεκριμένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι τιμές των ΜΟ στις επιμέρους κλίμακες ήταν χαμηλή ΣΕ 13.6, χαμηλή ΑΠ 5.2 και εξαιρετικά υψηλή ΠΕ 52.0. Στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς τα αποτελέσματα ήταν χαμηλή ΣΕ (ΜΟ 14.0) χαμηλή ΑΠ (ΜΟ 6.3) και εξαιρετικά υψηλή ΠΕ (ΜΟ 51.6). Στην έρευνα αυτή δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Η έρευνα των Tsigilis et al (2011) με δείγμα 437 εκπαιδευτικούς ΦΑ από τους οποίους 207 της Πρωτοβάθμιας και 230 της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα για την Πρωτοβάθμια οι ΜΟ ήταν στις επιμέρους κλίμακες ΣΕ 17.2, ΑΠ 3.85 και ΠΕ 38.8 ενώ για τη Δευτεροβάθμια ήταν ΣΕ 13.8, ΑΠ 3.30 και ΠΕ 39.8. Οι περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με αυτούς της Πρωτοβάθμιας να βρίσκονται σε λίγο πιο μέτρια ΣΕ. Λίγο χειρότερα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ της Πρωτοβάθμιας καταδεικνύει η έρευνα των Panagorou et al (2014) με δείγμα 132 εκπαιδευτικούς ΦΑ των δημοτικών σχολείων της Πάτρας. Εκεί φάνηκε υψηλή ΣΕ με ΜΟ 26.14 και χαμηλή ΑΠ με ΜΟ 1.69 καθώς και υψηλή ΠΕ με ΜΟ 38.61. Στην έρευνα των Kroupis et al (2015) με δείγμα 282 καθηγητές ΦΑ από την Ελλάδα, που σύγκρινε εργαζόμενους σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, καθώς και εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε στο σύνολο μέσους όρους ΣΕ 18.86, ΑΠ 3.21 και ΠΕ 40.57 αποτελέσματα που καταδεικνύουν μόνο οριακά μέτρια ΣΕ και φυσιολογικές τις υπόλοιπες τιμές. Στη συγκεκριμένη όμως έρευνα φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ΣΕ ανάμεσα στους εργαζόμενους στη δημόσια εκπαίδευση με μέτρια ΣΕ 21.12 και με χαμηλή ΣΕ στους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση (17.09) καθώς και στους εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μέτρια ΣΕ 21.65 σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας με χαμηλή ΣΕ 16.79. Τέλος στην έρευνα των Vousioropoulos et al (2019) με δείγμα 297 δασκάλους και 142 καθηγητές ΦΑ των δημοτικών σχολείων και μειονοτικών δημοτικών σχολείων της Θράκης τα αποτελέσματα στους ΦΑ έδειξαν χαμηλή προς μεσαία ΣΕ (ΜΟ 17.60), εξαιρετικά χαμηλή ΑΠ (ΜΟ 2.85) και πολύ υψηλή ΠΕ (ΜΟ 42.04).

3. Η ερευνητική πρόταση

3.1. Αναγκαιότητα της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνά μας, εκτός από το προσωπικό ενδιαφέρον, πιστεύουμε ότι σχετίζεται με τις ανάγκες της σημερινής πραγματικότητας. Η οικονομική και κοινωνική κρίση από την μια οδηγεί όλο και περισσότερους εργαζόμενους σε εξουθένωση, άγχος και κατάθλιψη. Ακόμα περισσότερο, από την άλλη, στην περίοδο που διανύουμε με την πανδημία και την υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση που υλοποιήθηκε τη προηγούμενη σχολική χρονιά (2020-21) δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για περισσότερο κουραστική, φορτισμένη και πιθανώς αναποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνθήκες αυτές έγιναν περισσότερο

δύσκολες και περιοριστικές για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ οι οποίοι βρέθηκαν στην εξαιρετικά άβολη θέση να διδάσκουν το κατεξοχήν κινητικό μάθημα σε ακινησία μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή. Επιπλέον κινεί το ενδιαφέρον η ανυπαρξία τέτοιας έρευνας για την περιοχή της Εύβοιας, οπότε η πρότασή μας έρχεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι :

- Σε ποιο βαθμό είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Εύβοιας- Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα: Σε ποιο βαθμό είναι συναισθηματικά εξαντλημένοι, αισθάνονται αποπροσωποποιημένοι και νιώθουν μειωμένη προσωπική επίτευξη;
- Πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Εύβοιας επιθυμούν να αλλάξουν επάγγελμα αν τους δινόταν τώρα αυτή η δυνατότητα;
- Σε ποιο βαθμό έχουν επηρεαστεί αρνητικά από την τηλεεκπαίδευση και θεωρούν ότι δεν επιτυγχάνουν τους στόχους του μαθήματος;
- Ποιες διαφορές παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς ΦΑ των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης;

3.2. Μεθοδολογία - Συμμετέχοντες

Η έρευνα είναι ποσοτική, καθώς προσπαθεί να ανακαλύψει τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) και αναζητά αριθμητικά δεδομένα με τη χρήση ερωτηματολογίου (Βάμβουκας, 1993). Η ερευνήτρια παρέμεινε σε απόσταση, χορηγώντας το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά και ανέλυσε στη συνέχεια τα δεδομένα με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 20 (Παπαϊωάννου, Ζουρμπάνος, 2014).

Πληθυσμός του δείγματος ήταν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της εκπαιδευτικής περιφέρειας Εύβοιας, που ανέρχονται στον αριθμό 139 και που υπηρετούν στο νησί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021 – 2022. Ορίστηκε το πλαίσιο της δειγματοληψίας (Βάμβουκας, 1993) το οποίο αποτελούσαν όλα τα σχολεία, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια της Εύβοιας. Το ερωτηματολόγιο με τις συνοδευτικές διευκρινήσεις του δόθηκαν σε ένα μικρό πιλοτικό δείγμα 5 εκπαιδευτικών ΦΑ. Σε αυτήν την προκαταρκτική χορήγηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) ελέγχθηκε η κατανόηση, η εικόνα και ο χρόνος συμπλήρωσής του, ο οποίος υπολογίστηκε στα 10 με 15 λεπτά.

3.3. Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων με την προτροπή προς τους Διευθυντές να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς ΦΑ των σχολείων τους. Στη συνέχεια με τηλεφώνημα ενισχύθηκε αυτή η προτροπή.

Το ερωτηματολόγιο (<https://forms.gle/aQQPTgKimvXuBEaf9>), δημιουργήθηκε στο περιβάλλον Google form και με αυτό βεβαιώνονταν όλοι για την ανωνυμία και εξυπηρετούνταν σε χρόνο και τόπο συμπλήρωσης. Από τους 139 εκπαιδευτικούς ΦΑ (79 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 60 της Δευτεροβάθμιας που εργάζονται στα σχολεία της Εύβοιας τη σχολική χρονιά 2021-22), που η ερευνήτρια υποθέτει ότι έλαβαν το ερωτηματολόγιο, υποβλήθηκαν έγκαιρα συμπληρωμένα τα 54 (39%) και από αυτά χρησιμοποιήθηκαν τα 51 που ήταν πλήρη και στα οποία δεν παρατηρήθηκε τυχαίος τρόπος συμπλήρωσης (37% το ποσοστό συμμετοχής).

4. Αποτελέσματα

4.1. Έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας

Διασφαλίστηκε η εγκυρότητα με την προσεκτική δειγματοληψία, την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και τη σωστή διαχείριση των στατιστικών δεδομένων (Cohen et al., 2007). Η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου Maslach Burnout Inventory - Form Ed (Education Survey) των Maslach και Jackson (1986) πρόσφερε το έγκυρο ερευνητικό όργανο. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει επανειλημμένα επιβεβαιωθεί από παραγοντικές αναλύσεις (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992), (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2010) έχει δοκιμαστεί σε πάρα πολλές χώρες (Schaufeli & al., 2001), μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Kanta & Vassilaki (1997) και χρησιμοποιείται, περίπου, από όλες τις ελληνικές έρευνες. Επιπλέον η φαινομενική εγκυρότητα διασφαλίστηκε με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου οργάνου μέτρησης έχει μετρηθεί ως προς την εσωτερική συνέπειά του με τον δείκτη Cronbach's alpha (Robson, 2007) σε πολλές ελληνικές έρευνες. Ενδεικτικά, στην έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) έχει υπολογιστεί σε 0.78 στο σύνολο της κλίμακας με επιμέρους τιμές στην κλίμακα ΣΕ 0.84, ΠΕ 0.76 και ΑΠ 0.69. Αντίστοιχες ήταν οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha και στην έρευνα των Παγοροπούλου – Αβεντισιάν et al (2002), με τιμές 0.82 στην κλίμακα ΣΕ, 0.63 στην ΑΠ και 0.75 στην κλίμακα ΠΕ. Στην πιο πρόσφατη έρευνα της Κεπενού (2015) βρέθηκαν τιμές ΣΕ 0.87, ΑΠ 0.68 και ΠΕ 0.80. Γενικά έχει φανεί ότι οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha στις ελληνικές έρευνες είναι αντίστοιχοι (ελάχιστα κατώτερες) από αυτές που δίνονται για το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Κάντας, 1996).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε με τιμές που βιβλιογραφικά κρίνονται ως ικανοποιητικές (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2001) και καλύτερες από όλες τις

προαναφερθείσες έρευνες. Συγκεκριμένα στην κλίμακα ΣΕ ήταν 0.89, στην ΑΠ 0.81, στην ΠΕ 0.80 και ο συνολικό δείκτης 0.83.

4.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ήταν τα εμφανιζόμενα στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

	N (%) 51 (100%)
Φύλο – N (%)	
Γυναίκες	32 (62,7%)
Άνδρες	19 (37,3%)
Οικογενειακή κατάσταση – N (%)	
Παντρεμένος/η	42 (82,4%)
Ανύπανδρος/η	9 (17,6%)
Άλλο	0 (0,0%)
Εκπαιδευτική βαθμίδα – N (%)	
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	26 (51,0%)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	25 (49,0%)
Υπηρεσιακή κατάσταση – N (%)	
Μόνιμος/η	41 (80,4%)
Αναπληρωτής/τρια	10 (19,6%)
Έτη Υπηρεσίας - N(%)	
1-10 έτη	8 (15,7%)
11-20 έτη	14 (27,5%)
21-30 έτη	20 (39,2%)
31-40 έτη	9 (17,6%)
Επίπεδο σπουδών – N(%)	
Πτυχίο Πανεπιστημίου	38 (74,5%)
Μεταπτυχιακό	13 (25,5%)
Διδακτορικό	0 (0,0%)

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88,2%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν επιθυμούν την αλλαγή του επαγγέλματός τους, αν τους δινόταν τώρα αυτή η δυνατότητα. Στο ερώτημα για το αν «Υπήρξε ιδιαίτερη κόπωση από την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης τη σχολική χρονιά 2020-2021;» το 56,9% των ερωτηθέντων απάντησε ΝΑΙ. Και στο ερώτημα για το αν «Υπήρξε αποτυχία υλοποίησης των στόχων του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής κατά την υποχρεωτική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης τη σχολική χρονιά 2020-2021;» το 45,1% απάντησε ΝΑΙ. Τα αποτελέσματα των τρία αυτών ερωτημάτων εμφανίζονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3

	N (%) - 51 (100%)		N (%) - 51 (100%)		N (%) - 51 (100%)
Αλλαγή επαγγέλματος		Κόπωση από την τηλεκπαίδευση (2020-21)		Αποτυχία υλοποίησης στόχων ΦΑ (2020-21)	
Ναι	6 (11,8%)	Ναι	29 (56,9%)	Ναι	
Όχι	45 (88,2%)	Όχι	13 (25,5%)	Όχι	23 (45,1%)
		Δεν είμαι σίγουρος/η	9 (17,6%)	Δεν είμαι σίγουρος/η	15 (29,4%)
					13 (25,5%)

4.3. Υπολογισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Αξιοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS STATISTICS 20 καταγράφηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα ποσοστά στην κάθε μία των υποκλιμάκων της κλίμακας MBI. Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όλων των υποκλιμάκων και η κατηγοριοποίηση σε βαθμίδες και εμφανίζει μεσαία ΣΕ ($23.30 > 17$), μεσαία ΑΠ ($8.01 > 7$) και πολύ υψηλή ΠΕ ($48.72 > 38$).

Πίνακας 4

Υποκλίμακες	Αθροιστικός M.O.	Αθροιστική Std.D.	Συνθετικός M.O.	Συνθετική Std.D.	Βαθμίδα
Συναισθηματική					
Εξάντληση	23.20	13.943	2.58	1.549	Μεσαία
Αποπροσωποποίηση	8.01	5.739	1.602	1.913	Μεσαία

Προσωπική Επίτευξη

48.72

8.536

6.09

1.067

Υψηλή

4.4. Διερεύνηση συσχετίσεων

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν οι συνθετικοί μέσοι όροι των υποκλιμάκων στο πρόγραμμα SPSS και οριοθετήθηκαν κάθε ένας από αυτούς ως νέα μεταβλητή. Θεωρώντας την κάθε μία υποκλίμακα ως μία ξεχωριστή εξαρτημένη μεταβλητή και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που είχαν μόνο δύο ομάδες ως ανεξάρτητες κάθε φορά κατηγοριακές μεταβλητές διενεργήθηκαν t – test για ανεξάρτητα δείγματα. Εξετάστηκαν έτσι κατά σειρά η συσχέτιση των τριών υποκλιμάκων και του παράγοντα φύλου, της οικογενειακής κατάστασης (αφού συμπληρώθηκαν μόνο παντρεμένοι και ανύπαντροι θεωρήθηκε ως μεταβλητή με δύο ομάδες) στη συνέχεια, της εκπαιδευτικής βαθμίδας και της υπηρεσιακής κατάστασης, εντέλει. Στους ακόλουθους πίνακες (5 - 8) εμφανίζονται τα αποτελέσματα:

Πίνακας 5

	Γυναίκες (N=32) M.O. (T.A.)	Άνδρες (N=19) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	2.5 (1.0)	2.6 (1.3)	$t(49)=0.234, p=0.816$
Αποπροσωποποίηση	1.5 (0.7)	1.8 (1.0)	$t(49)=1.551, p=0.127$
Προσωπική Επίτευξη	6.1 (0.8)	6.0 (0.7)	$t(49)=-0.116, p=0.908$

Πίνακας 6

	Παντρεμένοι (N=42) M.O. (T.A.)	Ανύπαντροι (N=9) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	2.6 (1.2)	2.3 (1.1)	t(49)=0.850, p=0.399
Αποπροσωποποίηση	1.6 (0.9)	1.4 (0.6)	t(49)=0.756, p=0.453
Προσωπική Επίτευξη	6.1 (0.7)	6.1 (0.7)	t(49)=0.634, p=0.969

Πίνακας 7

	A/βάθμια (N=26) M.O. (T.A.)	B/βάθμια (N=25) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	2.8 (1.3)	2.3 (0.8)	t(49)=1.530, p=0.132
Αποπροσωποποίηση	1.7 (1.1)	1.4 (0.6)	t(49)=0.964, p=0.340
Προσωπική Επίτευξη	6.1 (0.8)	6.1 (0.7)	t(49)=0.30, p=0.976

Πίνακας 8

	Μόνιμοι (N=41) M.O. (T.A.)	Αναπληρωτές (N=10) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	2.7 (1.2)	1.9 (0.6)	t(49)=1.922, p=0.60
Αποπροσωποποίηση	1.7 (0.9)	1.3 (0.5)	t(49)=1.305, p=0.198
Προσωπική Επίτευξη	6.0 (0.7)	6.2 (0.8)	t(49)=-0.646, p=0.521

Σε καμιά από τις περιπτώσεις η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (sig.2-tailed >0.05 σε όλες τις περιπτώσεις). Από τους πίνακες 5-8 διαφαίνονται μικρές διαφορές μέσω των όρων με χειρότερες τιμές για τους άνδρες σε όλες τις υποκλίμακες, για τους παντρεμένους στις υποκλίμακες ΣΕ και ΑΠ, στους εργαζόμενους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις υποκλίμακες ΣΕ και ΑΠ και στους μόνιμους σε όλες τις υποκλίμακες.

Ακολούθησε t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου εξετάστηκε η συσχέτιση των τριών υποκλιμάκων και η διάθεση αλλαγής επαγγέλματος. Όπως ήταν αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν την αλλαγή επαγγέλματος είναι αυτοί που εμφανίζουν και στις τρεις υποκλίμακες στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (sig.2-tailed <0.05 σε όλες τις περιπτώσεις), σύμφωνα με τον πίνακα 9.

Πίνακας 9

	Ναι (N=6) M.O. (T.A.)	Όχι (N=45) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	4.2 (1.3)	2.3 (0.9)	t(49)=4.399, p=0.000
Αποπροσωποποίηση	2.6 (1.5)	1.4 (0.6)	t(49)=3.407, p=0.001
Προσωπική Επίτευξη	5.2 (1.0)	6.2 (0.6)	t(49)=-3.403, p=0.001

Για τη συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, γιατί από τις τρεις πιθανές απαντήσεις (Πτυχίο Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) επιλέχθηκαν μόνο οι δύο πρώτες. Τα αποτελέσματα (πίνακας 10) δεν καταδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (sig.2-tailed >0.05 σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 10

	Πτυχίο Πανεπιστημίου (N=38) M.O. (T.A.)	Μεταπτυχιακό (N=13) M.O. (T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	2.5 (1.3)	2.6 (0.8)	t(49)=-0.131, p=0.897
Αποπροσωποποίηση	1.7 (0.9)	1.3 (0.4)	

			t(49)=1.262, p=0.213
Προσωπική Επίτευξη	6.0 (0.7)	6.3 (0.6)	t(49)=-1.242, p=0.220

Ακολούθησε ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) για να ερευνηθεί η συσχέτιση των υποκλιμάκων (ΣΕ, ΑΠ, ΠΕ) ως εξαρτημένων μεταβλητών και των ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών με τρεις ή περισσότερες ομάδες. Ερευνήθηκαν οι μεταβλητές των ετών υπηρεσίας (πίνακας 11) και στη συνέχεια με την ίδια μέθοδο ερευνήθηκαν η μεταβλητή της κόπωσης εξαιτίας της τηλεκαίτευσης (πίνακας 12) και της πιθανής αποτυχίας επίτευξης των στόχων του μαθήματος της ΦΑ (πίνακας 13).

Πίνακας 11

	1-10 χρόνια N=8 M.O.(T.A.)	11-20 χρόνια N=14 M.O.(T.A.)	21-30 χρόνια N=20 M.O.(T.A.)	31-40 χρόνια N=9 M.O.(T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
ΣΕ	1.7 (0.5)	2.7 (0.8)	2.8 (1.4)	2.3 (0.8)	F(3,47)=1.99, p=0.128
ΑΠ	1.3 (0.5)	1.4 (0.5)	1.8 (1.1)	1.5 (0.5)	F(3,47)=0.84, p=0.480
ΠΕ	6.3 (0.9)	5.8 (0.5)	6.1 (0.7)	6.2 (0.7)	F(3,47)=0.86, p=0.471

Από τον πίνακα 11 καταδεικνύεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και του επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ΦΑ (sig.2-tailed >0.05 σε όλες τις περιπτώσεις). Διαφαίνονται μικρές διαφορές μέσων όρων με χειρότερες τιμές στους εκπαιδευτικούς με 11-20 και 21-30 χρόνια υπηρεσίας και στις τρεις υποκλίμακες.

Πίνακας 12

Κόπωση εξαιτίας της τηλεκαίτευσης				
	Ναι N=29 M.O.(T.A.)	Όχι N=13 M.O.(T.A.)	Δεν είμαι σίγουρος/η N=9 M.O.(T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
ΣΕ	2.9 (1.2)	1.7 (0.7)	2.4 (0.7)	F(2,48)=5.90, p=0.005
ΑΠ	1.7 (1.0)	1.2 (0.3)	1.6 (0.8)	F(2,48)=1.60, p=0.214
ΠΕ	5.9 (0.8)	6.3 (0.5)	6.2 (0.6)	F(2,48)=1.75, p=0.184

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 12 φαίνεται οριακή στατιστική σημαντικότητα μόνο στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Στο τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe που εφαρμόστηκε καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν απαντήσει Ναι (ότι δηλαδή η τηλεκπαίδευση είχε επιφέρει κόπωση στην εργασία τους) ήταν περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι από τους συναδέλφους τους που είχαν απαντήσει Όχι ή Δεν είμαι σίγουρος/η. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες (ΑΠ και ΠΕ) δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους μέσους όρους, πάντως, του Ναι να είναι χειρότεροι.

Πίνακας 13

Αποτυχία επίτευξης των στόχων του μαθήματος της ΦΑ μέσω τηλεκπαίδευσης				
	Ναι N=23 M.O.(T.A.)	Όχι N=15 M.O.(T.A.)	Δεν είμαι σίγουρος/η N=13 M.O.(T.A.)	Στατιστική σημαντικότητα
ΣΕ	3.1 (1.2)	1.7 (0.6)	2.4 (0.8)	F(2,48)=8.40, p=0.001
ΑΠ	1.9 (1.1)	1.3 (0.3)	1.4 (0.5)	F(2,48)=3.22, p=0.490
ΠΕ	6.0 (0.8)	6.3 (0.6)	6.0 (0.7)	F(2,48)=1.01, p=0.373

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 13 φαίνεται στατιστική σημαντική διαφορά μόνο στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Στο τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe που εφαρμόστηκε καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν απαντήσει Ναι (ότι δηλαδή με την τηλεκπαίδευση δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του μαθήματος της ΦΑ) ήταν περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι από τους συναδέλφους τους που είχαν απαντήσει Όχι ή Δεν είμαι σίγουρος/η. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες (ΑΠ και ΠΕ) δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους μέσους όρους, πάντως, του Ναι να είναι χειρότεροι.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του πίνακα 4 με τα δεδομένα του πίνακα 1 της βιβλιογραφικής έρευνας (Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής στην Εύβοια, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσης έρευνας, έχουν μέτρια συναισθηματική εξουθένωση, μέτρια αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1986) μπορούν να ορισθούν σημεία τομής στις τρεις υποκλίμακες κατατάσσοντας τες σε τρία μέρη έτσι ώστε να τοποθετείται ένα άτομο, ή ένα δείγμα πληθυσμού σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (όταν ισχύει ΣΕ>31, ΑΠ>11 και ΠΕ<35), σε μέτριο επίπεδο (ΣΕ 21-30, ΑΠ 6-10 και ΠΕ 41-36) και σε χαμηλό (όταν τα αποτελέσματα δείξουν ΣΕ<20, ΑΠ<5 και ΠΕ>42). Οριοθετούν μάλιστα τη χρήση αυτών των κατηγοριοποιήσεων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και όχι για

διαγνωστικούς (Κεπενού, 2015). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, δυνάμεθα να εντάξουμε τους εκπαιδευτικούς ΦΑ του δείγματός μας στο μεσαίο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των υποκλίμακων με αυτά αντίστοιχων ελληνικών ερευνών όπως αναλυτικά περιγράφηκαν νωρίτερα (κεφ2.2.), παρατηρούμε ότι οι προηγούμενες ελληνικές έρευνες είχαν καλύτερα αποτελέσματα, δηλαδή μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση, ιδιαίτερα στην υποκλίμακα ΣΕ και ΑΠ. Δεν παρατηρούνται διαφορές στην κλίμακα της ΠΕ που είναι υψηλή έως πολύ υψηλή σε όλες τις έρευνες με δείγμα ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών ΦΑ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συνάδουν περισσότερο με αποτελέσματα ερευνών από άλλες χώρες (βλ. κεφ2.1.), ιδιαίτερα όσον αφορά τις υποκλίμακες ΣΕ και ΑΠ.

Η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη δε φαίνεται στην παρούσα έρευνα να σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτική βαθμίδα, υπηρεσιακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) που εξετάστηκαν. Εντοπίστηκαν μικρές διαφορές μέσων όρων σε επιμέρους ομάδες, που όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχα άλλων ελληνικών ερευνών που αφορούν σε εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα ειδικοτήτων : έρευνα των Pomaki & Anagnostopoulou, (2003), έρευνα των Papastylilianou et all (2009), έρευνα της Κεπενή, (2015) και έρευνα της Αμαραντίδου (2010) με δείγμα εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην έρευνά μας παρατηρήθηκαν λίγο χειρότεροι μέσοι όροι στους άντρες του δείγματος, στους παντρεμένους, στους υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στους μόνιμους και στους έχοντες μεσαία έτη υπηρεσίας (11-20 και 21-30). Το εύρημα των χειρότερων μέσων όρων στους εκπαιδευτικούς ΦΑ της Πρωτοβάθμιας κυρίως στην υποκλίμακα ΣΕ συνάδει με αντίστοιχο στις έρευνες των Tsigilis et all (2011) και στην έρευνα των Kroupis et all (2015).

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων και στις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου που παρατηρήθηκαν σε αυτούς που θα άλλαζαν επάγγελμα αν τους δινόταν η ευκαιρία θεωρούνται αναμενόμενες, και έχουν παρατηρηθεί και στην έρευνα των Παγοροπούλου – Αβεντισιάν et all (2002). Είναι λογικό ότι το άτομο που αισθάνεται συναισθηματικά εξουθενωμένο, αποστασιοποιημένο και προσωπικά αποτυχημένο θα επιλέξει ένα νέο χώρο επαγγελματικής ενασχόλησης.

Ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στην προσπάθεια εξεύρεσης πιθανής συσχέτισης της επαγγελματικής εξουθένωσης από τη μια, με την τηλεεκπαίδευση που υλοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος του σχολικού έτους 2020-2021 λόγω πανδημίας, από την άλλη. Βρέθηκε ότι η κόπωση που αισθάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ εξαιτίας της τηλεεκπαίδευσης ήταν αξιοπρόσεκτη, αφού το 56,9% ένιωθε έτσι. Στη συνέχεια καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, με στατιστικά σημαντικές διαφορές και με γενικά χειρότερους μέσους όρους και στις άλλες υποκλίμακες. Μάλλον αποτέλεσμα αυτής της κόπωσης είναι και το εύρημα της αίσθησης αποτυχίας επίτευξης των στόχων του μαθήματος

της ΦΑ μέσω της τηλεκαίδευσης. Η στατιστική ανάλυση έδειξε συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς ΦΑ του δείγματος που είχαν αυτήν την αίσθηση αποτυχίας, με στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αυτήν την υποκλίμακα από τους υπόλοιπους που πίστευαν ότι οι στόχοι του μαθήματος επιτεύχθηκαν ή δεν ήταν βέβαιοι. Οι ίδιοι εμφάνισαν και στις υπόλοιπες υποκλίμακες χειρότερους μέσους όρους. Από τις λίγες μέχρι τώρα έρευνες σε σχέση με την εξ αποστάσεων διδασκαλία λόγω της πανδημίας φαίνεται ότι είναι από τα βασικά ευρήματα οι ιδιαίτερες απαιτήσεις του εγχειρήματος και η κόπωση που επιφέρει (Ευρωπαϊκή Έρευνα, 2020).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών /τριών Φυσικής Αγωγής που εργάζονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Εύβοιας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Μελετήθηκε ο βαθμός και των τριών διαστάσεων του συνδρόμου και συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, με τη διάθεση αλλαγής επαγγέλματος, με την κόπωση λόγω της τηλεκαίδευσης και με την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος. Βρέθηκε μέτρια συναισθηματική εξάντληση, μέτρια αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Αυτό φανερώνει μία επιδείνωση των αποτελεσμάτων συγκριτικά με τις προηγούμενες διαθέσιμες έρευνες. Φαίνεται να συσχετίζεται με την δυσκολία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την πιθανή αποτυχία επίτευξης των στόχων του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη το σχετικά περιορισμένο μέγεθος του δείγματος και το ότι αφορούν μια συγκεκριμένη περιοχή στη χώρα, δεν μπορούν εύκολα να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό. Όμως δείχνουν μια τάση που εξαιτίας των τρεχουσών δυσκολιών της οικονομικής κρίσης, της συνεχιζόμενης υγειονομικής κρίσης και της πίεσης λόγω της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης, οφείλει να μελετηθεί επισταμένως σε διευρυμένο μέγεθος δείγματος. Η πολιτεία μέσα από τους αρμόδιους θεσμούς της οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες πρόληψης φαινομένων επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και μηχανισμούς έγκαιρης αναγνώρισης των συμπτωμάτων της (Αμαραντίδου, 2010). Οι νεοεισερχόμενοι στη σχολική δομή εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να βοηθούνται να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης των στρεσογόνων παραγόντων που οδηγούν σε εξουθένωση και οι παλαιότεροι θα έπρεπε να έχουν δομές να μπορούν να απευθύνονται και να βρίσκουν δωρεάν υποστήριξη και εποπτεία.

Στη συγκεκριμένη εργασιακή ομάδα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής θα είχε σημασία η ενίσχυση της θέσης του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο ούτως ώστε να μην έχει δευτερεύουσα θέση συγκρινόμενη με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Tsigilis et all 2011). Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη της αντίληψης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε σχέση με το διδασκόμενο αντικείμενο.

Μελλοντικά μπορούν να σχεδιαστούν έρευνες στο σύνολο της επικράτειας με όλους τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, να εξεταστεί το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης και να συγκριθούν τα αποτελέσματα μεταξύ των υπηρετούντων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, σε περιοχές αστικές, ημιαστικές και αγροτικές και μεταξύ των απασχολούμενων σε σχολεία και σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, όπως γυμναστήρια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brouwers, A., Tomic, W., Boluijt, H. (2011) Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology* 1, 17-39. Διαθέσιμο: <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/103/103.pdf> (21/11/2021).
- Carraro, A., Scarpa, S., Gobbi, E., Bertoll, M., Robazza, C. (2010). Burnout and Self-Perceptions of Physical Fitness in a Sample of Italian Physical Education Teachers. *Perceptual and Motor Skills* 111, (3), 790-798.
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., García, J.M. (2017) Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, (3), 57-61. Διαθέσιμο [Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/) (Ανάκτηση 23/11/2021).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Cherniss, C. (1992). Long-term Consequences of Burnout : an Exploratory Study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- Hughes, R., E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298, DOI: 10.1080/713769610.
- Kantas, A., Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers : Main Findings and Validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94 - 100.
- Koustelios, A., Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189-203. Διαθέσιμο: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.999.9185&rep=rep1&type=pdf> (ανακτήθηκε 12/1/2022).
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., Mavrommatis, G. (2015). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, (34), 5-14. Διαθέσιμο <https://ikee.lib.auth.gr/record/295346/files/Ilias%20Kroupis%20et%20al.pdf> (2/10/2021).

- Maslach, C. (1982). *Burnout : The cost of caring*. Hillsdale, NJ : Prentice Hall.
- Maslach, C., Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2nd Edition) Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds). *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 295–303.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports* 3(13), 1710-1721. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.researchgate.net/publication/351023054_Professional_Burnout_and_Job_Satisfaction_among_Physical_Education_Teachers_in_Greece (ανακτήθηκε 2/11/2021).
- Papastyliaou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers’ burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295– 314. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/225476193_Teachers'_burnout_depression_role_ambiguity_and_conflict (ανακτήθηκε 13/11/2021).
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Health and Work-related Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18, 537-550.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Schaufeli, W., Bakker, A., Hoogduin, K., Schaap, C., Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology and Health*, 16, 565 – 582. Διαθέσιμο : <https://www.therapiebreve.be/documents/schaufeli-ea-2001.pdf> (ανακτήθηκε 2/8/2021).
- Spittle, M., Kremer, P., Sullivan, S. (2015). Burnout in secondary school Physical Education teaching. *Physical Education and Sport* 13,(1), 33-43. Διαθέσιμο: <https://vuir.vu.edu.au/31492/1/381-8899-1-PB.pdf> (ανακτήθηκε 12/9/2021).
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators : A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1, (8), 256 – 261. Διαθέσιμο : https://www.academia.edu/341070/Tsigilis_N_Zachopoulou_E_and_Grammatikopoulos_V_2006_Job_satisfaction_and_burnout_among_Greek_early_educators_A_comparison_between_public_and_private_sector_employees_Educational_Research_and_Review_1_8_255_261?auto=download (ανάκτηση 10/1/2022).

- Tsigilis N. Zournatzi E, Koustelios A. (2011). Burnout among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*.1(7), 53-58. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._7_%5BSpecial_Issue_June_2011%5D/8.pdf (20/10/2021).
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.S., Burke, R.J. (1997). A Canadian – Dutch Comparison of Teachers’ Burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Vousiopoulos, S., Kouli, O., Kourtessis, T., Tsitskari, E., Dimoulas D. (2019) Job satisfaction and Burnout among Greek teachers and physical education teachers: A comparison in minority and public sector schools in Thrace. *Annals of Applied Sport Science* 7 (4), 52-60. Διαθέσιμο: <https://aassjournal.com/article-1-786-en.pdf> (1/10/2021).
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (ανακτήθηκε 23/9/2021).
- Αμαραντίδου, Σ., Κουστέλιος, Α. (2009). Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 6 (2), 20 – 33. Διαθέσιμο : <https://www.elleda.gr/sites/default/files/amarantidou.pdf> (ανακτήθηκε 26/5/2021).
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Δανιηλίδου, Α. (2013). Η μελέτη της Επαγγελματικής εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: Το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines, το μοντέλο της Κοπεγχάγης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf> (ανακτήθηκε 30/12/2021).
- Ευρωπαϊκή Έρευνα (2020). Έρευνα σχετικά με τη διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση – Αποτελέσματα. Διαθέσιμη: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm> (1/2/2022)
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85. <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10553> (ανακτήθηκε 2/10/2021).
- Κεπενού, Ε. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9011/1/BURNOUT.pdf> (ανακτήθηκε 1/10/2021).

- Κουστέλιος, Α. , Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30 – 39. Διαθέσιμο : <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10732> (ανακτήθηκε 5/5/2021).
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139 – 161.
- Ματσαγγούρας, Η., Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (χ.χ.) Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών : Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης. Διαθέσιμο : <https://docplayer.gr/47765244-Ennoiologiki-oriothetisi-spydaiotita-kai-paragontes-provlepsi.html> (ανακτήθηκε 3/11/2021).
- Παγοροπούλου – Αβεντισιάν, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης : το Χρόνιο Άγχος των Δασκάλων και η Μετεξέλιξή του σε Επαγγελματική Εξουθένωση. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μέντορας*, 5, 103 – 127.
- Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (1995). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν. (2014). Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής με τη χρήση του SPSS 18. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα Εκδόσεις.
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτική Έρευνας*. Λευκωσία : Συγγραφείς.
- Παππά, Β. (2006). Το Στρες των Εκπαιδευτικών και οι Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141 – 158.
- Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική Εξουθένωση, Κατάθλιψη, Ασάφεια και Σύγκρουση Ρόλων στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14 (4), 367 – 391.
- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249 – 261. https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf (ανακτήθηκε 1/5/2021).
- Ψαρρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική Έρευνα : θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

“Η έννοια του “πολίτη” – “πολιτειότητα” στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ δημοτικού και στο εκπαιδευτικό υλικό της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ δημοτικού”

"The concept of" citizen "- " citizenship "in the Curriculum of the course of Social and Political Education of the primary school and in the educational material of the Social Political Education of the primary school"

Μαρία Γ. Καράμπελα PhD, MEdu, MSc, Δασκάλα & Φιλολόγος, Καθηγήτρια -ΣΕΠ- Ε.Α.Π., Μ.Π.Σ.: Ε.Τ.Α. Συνεργάτης ΓΤΑΒΕΕΑ-ΥΠΙΑΙΘ, mariakarampela@gmail.com

Maria G. Karambela PhD, MEdu, MSc, Teacher & Philologist, Professor -SEP- H.O.U., Scientific collaborator of the General Secretariat of Primary Secondary Education and Special Education of the Ministry of Education, mariakarampela@gmail.com

Abstract: This article presents research on a conceptual approach to the concept of citizenship-citizenship, which exists in the textbook of the course of Social and Political Education of the Elementary School and in the Curriculum of the respective S.P.E. (Government Gazette 303, 304 / 13-3-2003, vol. BD). General objective of the course of S.P.E. Compulsory Education is social literacy, so that today's students can develop as tomorrow's responsible and active citizens, equipped with both the necessary knowledge and social, communication and critical skills, to be able to meet the demands of modern and the globalized labor market, with respect for humanistic principles, democracy and diversity, with a view to sustainable development. Our research was carried out with the methodological tool the development of textbook content. However, in parallel with the depth focus group method, we recorded the views of the Primary education teachers who teach the S.P.E. course in the Primary School.

Keywords: citizenship, role of citizen, obligations, rights, textbook content analysis, social research with in-depth focus group, textbooks, Social and Political Education course, Primary Education, social literacy

Περίληψη: Το παρόν άρθρο παρουσιάζει έρευνα σχετικά με εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας ιδιότητας του πολίτη- πολιτειότητα, που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του αντίστοιχου μαθήματος Κ.Π.Α. (ΦΕΚ 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄). Γενικός στόχος του μαθήματος της Κ.Π.Α. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης είναι ο κοινωνικός εγγραμματισμός, ώστε οι σημερινοί μαθητές και μαθήτριες να αναπτυχθούν ως αυριανοί πολίτες υπεύθυνοι και ενεργοί, εφοδιασμένοι τόσο με τις απαραίτητες γνώσεις, όσο και με κοινωνικές, επικοινωνιακές και κριτικές δεξιότητες, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας, με σεβασμό στις ουμανιστικές αρχές, στην δημοκρατία και στην διαφορετικότητα,

με γνώμονα την αειφόρο ανάπτυξη. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε με το μεθοδολογικό εργαλείο την ανάπτυξη λόγου περιεχομένου σχολικού βιβλίου. Παράλληλα όμως με την μέθοδο ομάδας εστίασης βάθους καταγράψαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα ΚΠΑ στην Ε΄ δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: ιδιότητα του πολίτη, ρόλος του πολίτη, υποχρεώσεις, δικαιώματα, ανάλυση περιεχομένου λόγου σχολικών βιβλίων, κοινωνική έρευνα με ομάδα εστίασης βάθους, σχολικά εγχειρίδια, μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κοινωνικός εγγραμματισμός

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συνδέεται άμεσα με την *ιδιότητα του πολίτη*, η οποία έννοια λειτουργεί ως κεντρικός άξονας του μαθήματος αυτού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαπαιδαγώγηση και η εκπαίδευση σε έννοιες της Κ.Π.Α συναντώνται συχνά στα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως η Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία, η Ιστορία και η Γλώσσα. Οι μαθητές οδηγούνται στο να αντιληφθούν την έννοια της εθνικότητας, υπηκοότητας και να τη συνδέσουν με την έννοια, το ρόλο του πολίτη, τις δεσμεύσεις- υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Κατανοούν τη σημασία της ταυτότητας για τον άνθρωπο και τον πολίτη. Οι μαθητές διεισδύουν στις διαδικασίες απόκτησης της ταυτότητας. Κατανοούν τον τρόπο απόκτησης της ελληνικής ταυτότητας και μελετούν τα προβλήματα.

Σκοπός της έρευνάς μου ήταν: Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη «έννοια της ιδιότητας του πολίτη» βάσει της παρουσίας και της εκπαιδευτικής της αξιοποίησής στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σύμφωνα και με ΑΠΣ (2003 και 2011). Επίσης η εννοιολογική προσέγγιση και η παιδαγωγική αξιοποίηση της έννοιας πολίτης και πολιτειότητα μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού του ΟΕΔΒ 2006 και έκτοτε.

Σκοπεύουμε να προσδιορίσουμε τον τρόπο και το βαθμό επίτευξης στους μαθητές τους της εννοιολογικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης της θεμελιώδους έννοιας της “πολίτης και «πολιτειότητα” στα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της Ε΄ τάξης του Δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006) που συγγράφηκαν βάσει των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄) και του ΠΣ (2001).

Στόχοι της έρευνάς μας είναι:

1. Ο εντοπισμός της παρουσίασης της έννοιας του «πολίτη» μέσα από τη γλωσσική έκφραση των σχολικών εγχειριδίων της ΚΠΑ στην Ε΄ Δημοτικού.
2. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσίαση και παιδαγωγική διάσταση της έννοιας του «πολίτη»- «πολιτειότητα».
3. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται και αξιοποιούν παιδαγωγικά το εκπαιδευτικό υλικό της ΚΠΑ της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχετικά με τον σχηματισμό

και την παιδαγωγική διάσταση της έννοιας «πολίτης» στην εκπαιδευτική διαδικασία στους μαθητές και μαθήτριές τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα:

Για την υλοποίηση της έρευνάς μας με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές, τις διαστάσεις, τις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, τον ενεργό πολίτη και την εκπαίδευση για την κοινωνικοποίηση των παιδιών προκύπτουν τα παρακάτω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εντοπίζεται η έννοια «πολίτης» και η εννοιολογική προσέγγιση συνώνυμων ή και υποκείμενων εννοιών της και πώς είναι μέσα από τη γλωσσική έκφραση των σχολικών εγχειριδίων της ΚΠΑ στην Ε΄ Δημοτικού.
2. Καταγράφονται αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της Ε΄ τάξης του Δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006) στις έννοιες «πολίτης», «πόλης» και Ενεργός (δράση), υπεύθυνος (στάσεις, αξίες) και ενημερωμένος πολίτης της Ελλάδας, της Ευρώπης, του Κόσμου. Πολίτης με εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα. Πολιτειότητα με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα;
3. Παρουσιάζεται και με ποιο τρόπο στους μαθητές και μαθήτριες η δυνατότητα να αποκτήσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με μια υπεύθυνη και ενημερωμένη ιδιότητα του πολίτη, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση του ρόλου, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της Ε΄ τάξης του Δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006);
4. Πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού, ώστε να δημιουργήσουν ενεργούς πολίτες με βάση την ενημέρωση, την πληροφόρηση, την κριτική σκέψη, την ευαισθητοποίηση, τη συμμετοχή και τη δράση.

Παρουσίαση μεθοδολογικού εργαλείου:

Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί στην έρευνα της διπλωματικής εργασίας μας θα είναι α) για το μεν σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής Ε΄ δημοτικού: η κοινωνική έρευνα με την **ανάλυση περιεχομένου λόγου** τόσο του βιβλίου της ΚΠΑ της Ε΄ Δημοτικού (σε κείμενα) σε συνάρτηση με το ΑΠΣ του 2003 και του 2011 του μαθήματος της ΚΠΑ του δημοτικού- (Ε΄ τάξη) και για δε τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος το γνωστικό αντικείμενο της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού θα είναι η κοινωνική έρευνα με την μορφή της **μελέτης συζήτησης βάθους focus group**.

Α. Η Ανάλυση περιεχομένου λόγου:

Για να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας ακολουθήσαμε την Ανάλυση Περιεχομένου λόγου σχολικών εγχειριδίων με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Η ανάλυση περιεχομένου, ποιοτική και ποσοτική, προέρχεται από την Κοινωνιολογία και την

Επικοινωνιολογία, αποτελεί έως τώρα την κύρια μέθοδο έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης Κ., 2004:7). Η ανάλυση περιεχομένου είναι τριών ειδών:

α) λεξιλογική ανάλυση, β) φραστική ανάλυση και γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση.

Στην παρούσα εργασία ακολούθησα την περίπτωση α και γ, δηλαδή την λεξικολογική ανάλυση περιεχομένου και την θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα α) λεξιλογική ανάλυση, στην οποία οι λέξεις, όροι, σύμβολα κλπ., διακρίνονται και ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, αφού προηγουμένως έχουν οριστεί τα κλειδιά (όροι) της ανάλυσης. Η επιλογή των συγκεκριμένων όρων ως ενοτήτων ανάλυσης πραγματοποιείται σε συσχέτιση με τον σκοπό της έρευνας. Έτσι, οι λέξεις-σύμβολα τοποθετούνται ως τίτλοι κατηγοριών ενός καταλόγου, ώστε να διευκολυνθεί η ταξινόμηση, αλλά συνήθως ο τίτλος επιλέγεται με βάση το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων και το επίπεδο συμμετοχής τους στην επικοινωνία.

Η ανάλυση περιεχομένου με ποιοτικά στοιχεία είναι ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων.

Β. Ομάδα εστίασης συζήτησης βάθους – focus group: Προκειμένου επιπλέον να υποστηρίξουμε την έρευνά μας, προβήκαμε στη χρήση ενός άλλου μεθοδολογικού ερευνητικού εργαλείου των κοινωνικών επιστημών την ομάδα συζήτησης εστίασης βάθους-focus group. Η Συνέντευξη βάθους ανήκει στις ομαδικές συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης που ενδείκνυνται και επικουρούν έρευνες ποσοτικές και ποιοτικές, όπως η Ανάλυση περιεχομένου σχολικού βιβλίου που επιλέξαμε να ασχοληθούμε στην έρευνα μας. Σύμφωνα και με τους Γουβιά και Βρυωνίδη 2015¹, η Συνέντευξη Βάθους- Ομαδική συνέντευξη και Ομάδες εστίασης ανήκει στις Μεθόδους και τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

Η κατηγοριοποίηση για Λεξιλογική- Ανάλυσης Περιεχομένου λόγου είναι:

Με βάση την έρευνά μας που εξετάσαμε το βιβλίο της ΚΠΑ Ε' δημοτικού, από τη σκοπιά της λεξιλογικής ανάλυσης περιεχομένου, κατηγοριοποιήσαμε τις λέξεις/ έννοιες του σε τέσσερις (4) μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με την ουσία της σκοποθεσίας τους πάνω στην πολύπλευρη ανάπτυξη γνωσιακή, ψυχοκινητική και συναισθηματική των παιδιών. Άρα εξετάσαμε κείνες τις λέξεις/έννοιες που προσφέρουν στο γνωστικό τομέα **Α. (Γνώσεις), σε κείνες που προσφέρουν καλλιέργεια κοινωνικών, επικοινωνιακών πολυδεξιοτήτων **Β. (Δεξιότητες)**, σε κείνες που μεταλαμπαδεύουν **Γ. (Αξίες)** πανανθρώπινες και τέλος **Δ. (Στάσεις)** σε κείνες που στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών που θα επέλθουν μετά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία με εποικοδομητικό τρόπο.**

Συνοπτικά: Α. (Γνώσεις), Β. (Δεξιότητες), Γ. (Αξίες), Δ. (Στάσεις).

Επιλέξαμε να προβούμε σε αυτή την κατηγοριοποίηση, διότι από επιστημονικής απόψεως οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναφέρονται και διακρίνονται ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες.

Αναλυτικά σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (1), (2) και (3) υποστηρίζουμε τα γενικά συμπεράσματά μας κατά την Α. λεξιλογική έρευνά μας με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου λόγου του σχολικού βιβλίου της ΚΠΑ Ε΄ δημοτικού καταμετρήσουμε τις έννοιες/λέξεις που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία της κομβικής έννοιας «πολίτης» και «πολιτειότητα», οι οποίες είναι εξήντα τέσσερις (64) λέξεις/όροι. Υποδιαιρούνται δε σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των στόχων της ΚΠΑ σε τέσσερις (4) λεξιλογικές κατηγορίες που αφορούν: Α. Γνώσεις, Β. Δεξιότητες, Γ. Αξίες και Δ. Στάσεις.

Η κατηγοριοποίηση για τη Θεματική/Σημασιολογική - Ανάλυση Περιεχομένου λόγου είναι: Κατά την Β. Σημασιολογική έρευνά μας με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου λόγου του σχολικού βιβλίου οι θεματικές –σημασιολογικές κατηγορίες που χωρίζεται το σχολικό βιβλίο ΚΠΑ Ε΄ δημοτικού είναι οι εξής:

Στο σχολικό βιβλίο της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού Οι θεματικές κατηγορίες σημασιολογικής ανάλυσης ποσοτικά αναλύονται ως εξής:

Στην 1η θεματική- κατηγορία σημασιολογική Ενότητα Α΄: Είμαστε όλοι Πολίτες, (σελ. 7 έως και 45), δηλαδή εκτείνεται σε τριάντα οκτώ (38) σελίδες.

2η θεματική- κατηγορία σημασιολογική ενότητα Β΄: Έχουμε δικαιώματα (σελίδες 45-60), δηλαδή εκτείνεται σε δεκαπέντε (15) σελίδες.

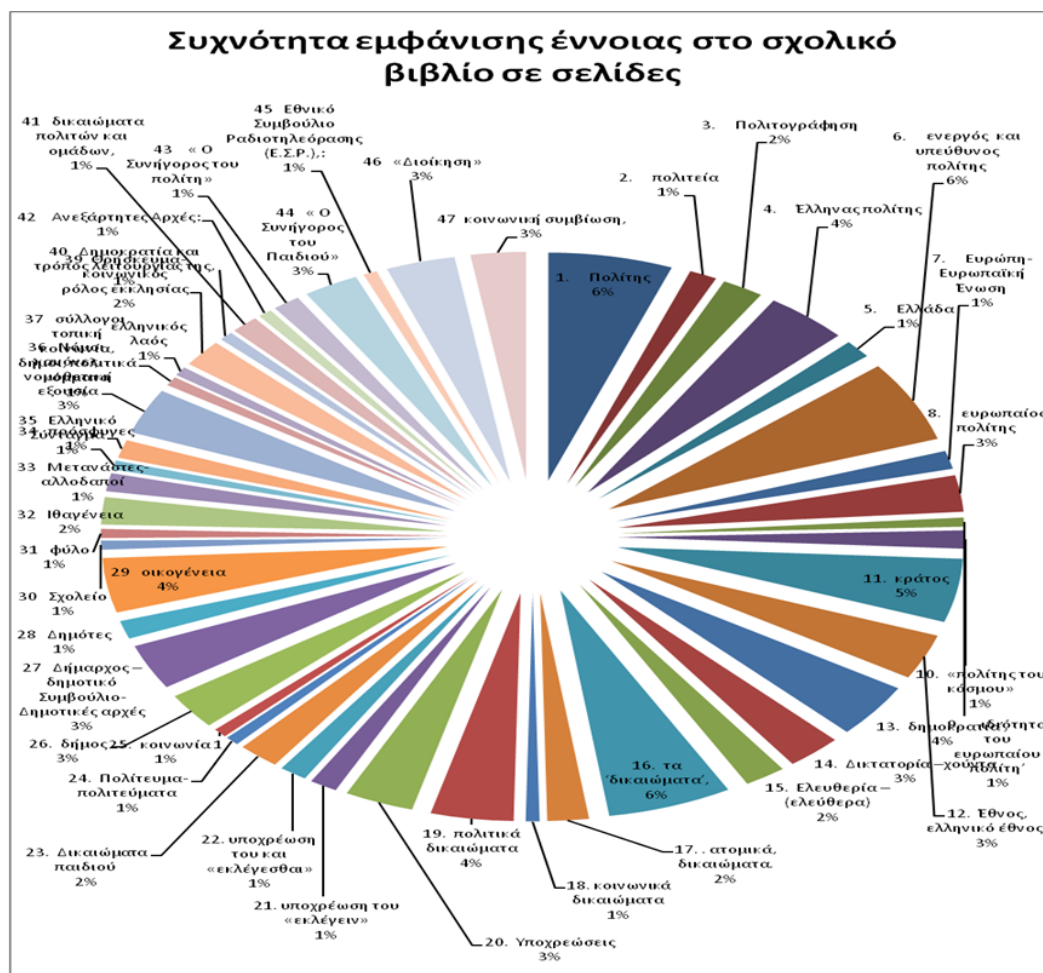
3η θεματική- κατηγορία σημασιολογική ενότητα: Ενότητα Γ΄: Ζούμε στη δημοκρατία (σελίδες 61-76),., που εκτείνεται σε δεκαπέντε (15) σελίδες.

4η θεματική- κατηγορία σημασιολογική ενότητα: Ενότητα Δ΄ Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων (σελίδες 77-91), δηλαδή εκτείνεται σε δεκατέσσερις (14).

Α. Γνώσεις: (εννοιοκεντρική προσέγγιση)	
1.	Πολίτης
2.	πολιτεία
3.	Πολιτογράφηση
4.	Έλληνας πολίτης
5.	Ελλάδα
6.	ενεργός και υπεύθυνος πολίτης
7.	Ευρώπη- Ευρωπαϊκή Ένωση
8.	ευρωπαίος πολίτης
9.	ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη
10.	«πολίτης του κόσμου»
11.	κράτος

12.	Έθνος, ελληνικό έθνος
13.	δημοκρατία
14.	Δικτατορία –χούντα
15.	Ελευθερία – (ελεύθερα)
16.	τα δικαιώματα
17.	. ατομικά δικαιώματα.
18.	κοινωνικά δικαιώματα
19.	πολιτικά δικαιώματα
20.	Υποχρεώσεις
21.	υποχρέωση του «εκλέγειν»
22.	υποχρέωση του «εκλέγεσθαι»
23.	Δικαιώματα παιδιού
24.	Πολίτευμα- πολιτεύματα
25.	κοινωνία
26.	δήμος
27.	Δήμαρχος – Δημοτικό Συμβούλιο- Δημοτικές αρχές
28.	Δημότες
29.	οικογένεια
30.	Σχολείο
31.	φύλο
32.	Ιθαγένεια
33.	Μετανάστες-αλλοδαποί
34.	πρόσφυγες
35.	Ελληνικό Σύνταγμα
36.	Νόμοι, κανόνες, νομοθετική εξουσία
37.	σύλλογοι, τοπική κοινωνία, δήμοι, πολιτικά κόμματα
38.	Θρήσκευμα- κοινωνικός ρόλος εκκλησίας
39.	Δημοκρατία και τρόπος λειτουργίας της
40.	δικαιώματα πολιτών και ομάδων

41.	Ανεξάρτητες Αρχές
42.	« Ο Συνήγορος του πολίτη»
43.	« Ο Συνήγορος του Παιδιού»
44.	Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (Ε.Σ.Ρ.)
45.	«Διοίκηση»
46.	κοινωνική συμβίωση
Β. Δεξιότητες	
47.	Επικοινωνία,
48.	λύση προβλήματος
49.	λήψη αποφάσεων
50.	επίλυση συγκρούσεων
51.	αλληλεξάρτηση
52.	λογοδοσία και ευθύνη, (κανόνες...)
Γ. Αξίες	
54	ανθρώπινα δικαιώματα
55	ισότητα
56	δημοκρατία
57	Ελευθερία – (ελεύθερα)
58	Αξιοπρέπεια
59	Δικαιοσύνη
60	σεβασμός στο περιβάλλον
61	συμμετοχή. έννοια του «μέλους» μιας ομάδας
Δ. Στάσεις	
62	Άνοιγμα στον εαυτό και στους άλλους
63	αποδοχή πολιτισμικών διαφορών
64	σεβασμός στη διαφορετικότητα



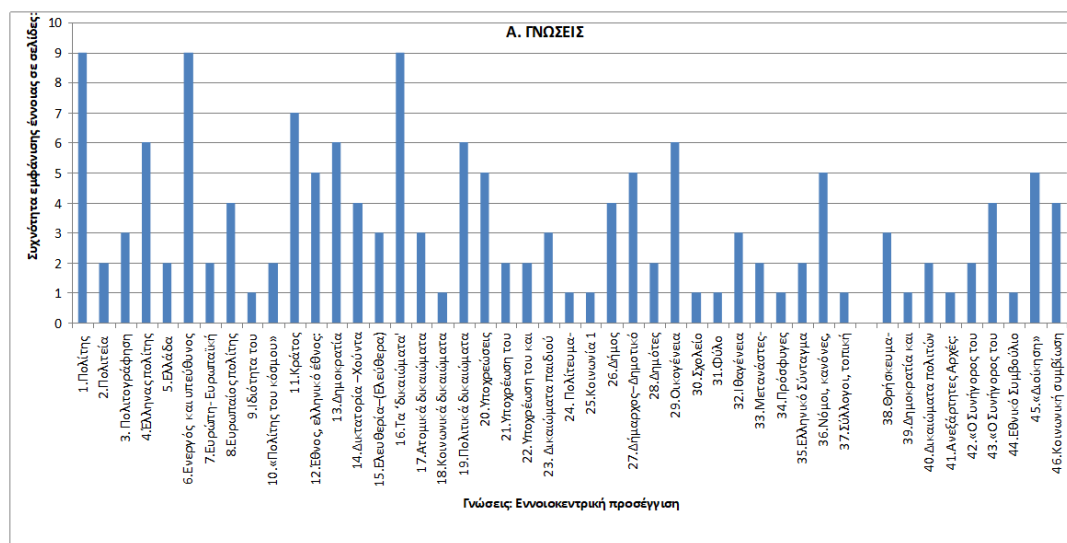
Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Α. Παρουσίαση αποτελεσμάτων λεξιλογικής ανάλυσης περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ και ΠΛΗΘΟΣ ΕΝΝΟΙΩΝ

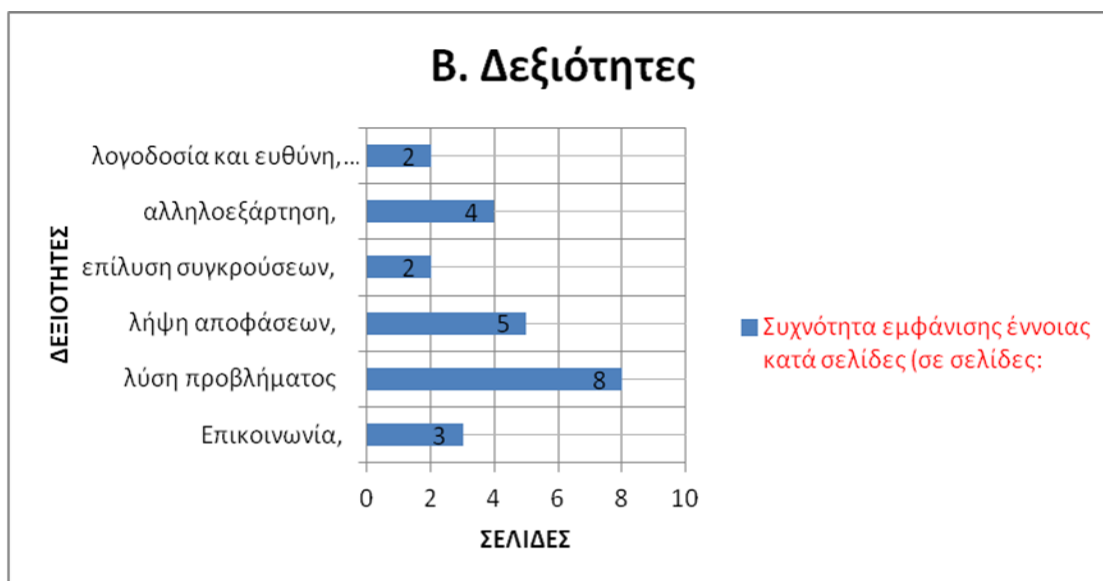
Α. Γνώσεις: 47, Β. Δεξιότητες: 6, Γ. Αξίες: 8, Δ. Στάσεις: 3

Α. Γνώσεις-έννοιες και η αναφορά τους στις σελίδες του σχ. βιβλίου Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού:



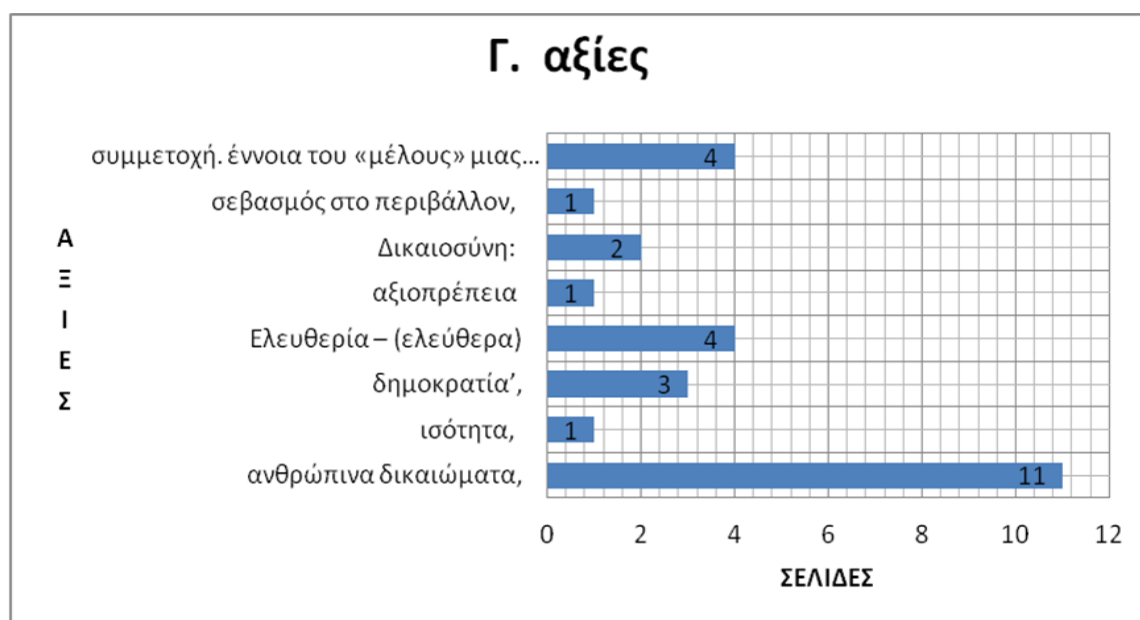
Β. Δεξιότητες: Η συχνότητα εμφάνισης έννοιας σε σελίδες:

- *Επικοινωνία: 3*
- *λύση προβλήματος : 8*
- *λήψη αποφάσεων: 5*
- *επίλυση συγκρούσεων: 2*
- *Αλληλεξάρτηση: 4*
- *λογοδοσία και ευθύνη, (κανόνες...): 2*



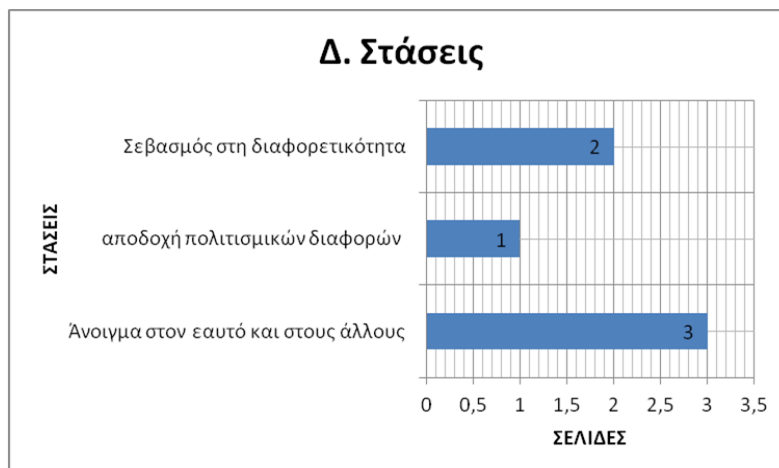
Γ. Αξίες: Η Συχνότητα εμφάνισης έννοιας σε σελίδες:

- *ανθρώπινα δικαιώματα: 11*
- *Ισότητα: 1*
- *Δημοκρατία: 3*
- *Ελευθερία – (ελεύθερα): 4*
- *Αξιοπρέπεια: 1*
- *Δικαιοσύνη: 2*
- *σεβασμός στο περιβάλλον, 1*
- *συμμετοχή. έννοια του «μέλους» μιας ομάδας: 4*



Δ. Στάσεις: Η Συχνότητα εμφάνισης έννοιας σε σελίδες

- *Άνοιγμα στον εαυτό και στους άλλους: 3*
- *αποδοχή πολιτισμικών διαφορών: 1*
- *σεβασμός στη διαφορετικότητα: 2*



Γενικά συμπεράσματα:

Το μάθημα της Κ.Π.Α., όπως προβλέπεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΚΠΑ του δημοτικού (ΦΕΚ 303/304-13/3/2003, τ. Β'), διδάσκεται με το εκπαιδευτικό υλικό βιβλίο μαθητή Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε' δημοτικού και εκπαιδευτικό λογισμό ΚΠΑ Ε'-Στ' δημοτικού. Με την εκπαίδευση στην Κ.Π.Α οι μαθητές και μαθήτριες με συστηματικό τρόπο κατανοούν την έννοια πολίτης και τις διαδικασίες της πολιτειότητας, τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών.

Επίσης συμπεραίνουμε ότι και το ΠΣ του 2011 προτείνει για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη- ενεργού πολίτη ως κατάλληλες τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η μέθοδος των σχεδίων εργασίας, η έρευνα πεδίου και η μελέτη περίπτωσης. Η σημασία της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη – ενεργού πολίτη οριοθετείται από αξίες όπως: δημοκρατία, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, ανοχή, αλληλεγγύη, συμμετοχή και σεβασμός στη φύση.

Καταγράφονται αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της Ε' τάξης του Δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006) στις έννοιες «πολίτης», «πόλης» και Ενεργός (δράση), υπεύθυνος (στάσεις, αξίες) και ενημερωμένος πολίτης της Ελλάδας, της Ευρώπης, του Κόσμου, Πολίτης με εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, Πολιτειότητα με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος της ΚΠΑ Ε' δημοτικού παρουσιάζονται στους μαθητές και μαθήτριες οι έννοιες πολίτης και πολιτειότητα με παιδαγωγικό τρόπο μέσα από συνεργατικού τύπου ομαδικές εργασίες, σχέδια εργασίας, ομαδικές συζητήσεις στην τάξη, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, ελεύθερης ανάπτυξης, μελέτη περίπτωσης σύγχρονων κοινωνικών, πολιτειακών και οικονομικών θεμάτων. Παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με μια υπεύθυνη και ενημερωμένη ιδιότητα του πολίτη, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση του ρόλου, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της Ε' τάξης του Δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006).

Συμπεραίνουμε ότι το μάθημα της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού σκοπό έχει την εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Παιδαγωγεί με ελκυστικό παιδαγωγικό τρόπο και στοχεύει την πορεία του μαθητικού περιεχομένου στην κατεύθυνση πώς οι μαθητές και μαθήτριες με παιδαγωγικούς χειρισμούς. Να γνωρίσουν το ρόλο τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Να μελετήσουν, να γνωρίσουν και να έχουν επίγνωση/μεταγνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους. Να εκπαιδευτούν στην πολιτειακή Οργάνωση της Πολιτείας που ζουν και στη δημόσια διοίκηση. Τέλος, με απώτερο στόχο να δημιουργήσουν και να ζήσουν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε μία κοινωνία, όπου οι ίδιοι θα λαμβάνουν αποφάσεις για τα κοινά ζητήματα, θέματα και προβλήματα που αφορούν τον εαυτό τους και τους άλλους.

Για την οικοδόμηση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και την σύσταση της έννοιας πολιτειότητα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού οι μαθητές και οι μαθήτριες προσεγγίζουν, γνωρίζουν και κατανοούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία με ομαδικές εργασίες τις έννοιες πολίτης, ευρωπαίος πολίτης και κοσμοπολίτης. Από την ενδεδειγμένη έρευνα μας κατά συγκρίσει πραγματοποιώντας ανάλυση περιεχομένου του ΑΠΣ του μαθήματος της ΚΠΑ Ε΄ δημοτικού του 2003 και 2011 και στην συνέχεια ανάλυση περιεχομένου του σχολικού βιβλίου συμπεραίνουμε ότι υλοποιούνται με επαρκή ανάπτυξη οι γνωστικοί στόχοι του ΑΠΣ του 2003, προκειμένου οι μαθητές και μαθήτριες οικοδομήσουν την έννοια «πολίτης». Συγκεκριμένα το ΑΠΣ αναφέρει την ορολογία εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη- πολιτειότητα. Οι μαθητές και μαθήτριες εκπαιδεύονται μέσα από τις 92 σελίδες του σχολικού βιβλίου της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού. ώστε να οικοδομήσουν την ιδιότητα του πολίτη. Ασχολούνται με τοπικά - δημοτικά προβλήματα, κυκλοφοριακό πρόβλημα, μεγάλα έργα κοινής ωφέλειας καθώς και παγκόσμια ζητήματα/προβλήματα (ιθαγένεια, μετανάστευση, λειψυδρία, ρύπανση, μόλυνση του πλανήτη κ.ά. Προβληματίζονται με μελέτη περιπτώσεων και βιωματική ενασχόλησή τους με σύγχρονα τοπικά και παγκόσμια ζητήματα. Με την διδασκαλία του μαθήματος της ΚΠΑ Ε΄ δημοτικού οι μαθητές και μαθήτριες αναπτύσσονται πνευματικά, ψυχολογικά και ηθικά σε θέματα κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Με την χρήση και αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου της ΚΠΑ Ε΄ δημοτικού και του εκπαιδευτικού λογισμικού Κ.Π.Α. Ε΄- Στ΄ δημοτικού προωθείται η γνώση και η κατανόηση εννοιών κοινωνικών και πολιτικών όρων με οικουμενική και διαχρονική σημασία και αξία. Μέσω της διδασκαλίας της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές και μαθήτριες παρωθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την επίλυση προβλημάτων κοινωνικού περιεχομένου και προβληματισμού και στην λήψη απόφασης σε μείζονα θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα των παιδιών, την ελευθερία, την ισότητα, το σεβασμό στην διαφορετικότητα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Μέσω του μαθήματος της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού οι μαθητές και μαθήτριες αναπτύσσονται σε επίπεδο γνωστικό και σε θέματα κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαραίτητων για την απόκτηση και εμπλουτισμό της γνώσης, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και της συμμετοχής τους ως υπεύθυνοι, ελεύθεροι και ενεργοί πολίτες, ενημερωμένοι για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στο κοινωνικό σύνολο, τοπικό και διεθνές.

Στην κατάκτηση των εννοιών πολίτης και πολιτειότητας προστίθεται η αξία του σχηματισμού και της ενίσχυσης της ατομικής, εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών κατά την κοινωνική συμμετοχή τους σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες συνυφασμένης με την συνειδητοποίηση του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ισότητας, της ετερότητας και του πλουραλισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιπλέον με το μάθημα της Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχεται στους μαθητές και μαθήτριες η ανάπτυξη της εθνικής ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά, σύμφωνα και με τις προδιαγραφές του ΑΠΣ της Κ.Π.Α Ε' δημοτικού.

Επίσης με το μάθημα της ΚΠΑ Ε' δημοτικού εμπλουτισμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία των ομαδικών εργασιών ανάπτυξης και υλοποίησης των σχεδίων εργασίας που προτείνει το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το ΑΣΠ της ΚΠΑ δημοτικού επιτυγχάνεται η προσέγγιση σύγχρονων θεμάτων κοινωνικού προβληματισμού, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σχέσεων και κοινωνικής συνοχής, ατομικής ευθύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης μεταξύ πλουραλιστικών και πολυεπίπεδων ομάδων. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του μαθήματος της Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού οι μαθητές και μαθήτριες αποκτούν γνώση και επαφή με την έννοια πολίτης μέσω της ένταξης σε κοινωνικές ομάδες, οικογένεια, γειτονιά, φίλοι σχολείο, κοινωνία. Κατανοούν με παιδαγωγικό τρόπο, με διάφορες εργασίες που προτείνει το βιβλίο και ένταξη σε ομάδες συζήτησης την έννοια της πολιτειότητας βάσει της αναγκαιότητας του *συμμετέχειν* και *ανήκειν* ελεύθερα, υπεύθυνα και ενεργά.

Μέσω της ιστορικής αναδρομής σε κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα της πολιτικής ιστορίας του τόπου μας π.χ. δικτατορία, χούντα, μαθαίνουν και εξοικειώνονται με ιστορικά γεγονότα της τοπικής ιστορίας.

Με το μάθημα της Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού οι μαθητές και μαθήτριες κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπτύσσουν και κατανοούν την έννοια της πολιτειότητας με την ευαισθητοποίησή τους και την καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης για την κάλυψη των βασικών αναγκών των ατόμων ως μελών ομάδων, κοινοτήτων, επίσης δε ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Στην κατάκτηση και ανάπτυξη της έννοιας της πολιτειότητας ξεκινώντας από την συμμετοχή στην λήψη απόφασης εντός της σχολικής τάξης και του ίδιου του σχολείου με την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται εκτενής αναφορά ανελυστόμενοι κλιμακωτά σε τοπικό επίπεδο με κοινωνική συμμετοχή στο εκλέγειν και εκλέγεσθαι στην τοπική αυτοδιοίκηση στα θέματα συμμετοχής των δημοτών στα κοινά της τοπικής κοινότητας.

Για την οικοδόμηση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και την σύσταση της έννοιας πολιτειότητα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Κ.Π.Α. Ε' δημοτικού οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν τη σημασία της οργάνωσης των ατόμων σε κοινότητες και κοινωνικά

σύνολα και την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων, νόμων και θεσμών πολιτικής οργάνωσης των ομάδων αυτών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ δημοτικού με το μάθημα της Κ.Π.Α γνωρίζουν και κατανοούν τα δικαιώματα του πολίτη και των παιδιών και με υπεύθυνη και ενεργή στάση εξασκούνται στην άσκησή τους και στην εκπλήρωση ανάληψης των αντίστοιχων υποχρεώσεων των πολιτών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ δημοτικού με το μάθημα της Κ.Π.Α γνωρίζουν και κατανοούν τα δικαιώματα του πολίτη και των παιδιών και με υπεύθυνη και ενεργή στάση εξασκούνται στην άσκησή τους και στην εκπλήρωση ανάληψης των αντίστοιχων υποχρεώσεων των πολιτών.

Με το μάθημα της ΚΠΑ η αγωγή για την πολιτειότητα και ωθεί τους μαθητές και μαθήτριες μέσω του βιβλίου της Κ.Π.Α Ε΄ δημοτικού, σύμφωνα με το ΑΠΣ του μαθήματος (2003) και το ΠΣ του 2011 στο σχηματισμό στάσεων υπευθυνότητας κατά την άσκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες και απέναντι στην τήρηση των υποχρεώσεων τους. Το μάθημα της ΚΠΑ εμπλουσιώνεται από την πολυπολιτισμικότητα, το σεβασμό στην διαφορετικότητα την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και θετικών στάσεων ζωής ως προς την πολυπολιτισμική σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με το σεβασμό της ετερότητας.

Με το εκπαιδευτικό υλικό για την πολιτειακή εκπαίδευση αποκτούν οι μαθητές/-τριες πολιτική μόρφωση. Αναπτύσσουν συμπεριφορές και αξίες που χρειάζονται για να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Προωθείται η ενεργός συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας.

Συμπερασματικά, υπό τη σκοπιά των μετάδοσης των γνώσεων που αφορούν την ορολογία των εννοιών της Κ.Π.Α. συμπεραίνουμε ότι στην 1η κατηγοριοποίηση Α. (Γνώσεις) οι έννοιες /λέξεις που υποστηρίζουν την κομβική σημασίας και από ερευνητική σκοπιά έννοια «πολίτης»- «πολιτειότητα» είναι σαράντα επτά (47). Συνεπώς υλοποιούνται οι στόχοι του ΑΠΣ (2003 και 2011) που αποτελούν την σκοποθεία του γνωστικού τομέα των μαθητών και μαθητριών. Ειδικότερα, εδώ οι δύο κομβικές έννοιες πολίτης και πολιτειότητα υποστηρίζονται από το μέγιστο πλήθος λεξιλογικών και εννοιολογικών αναφορών λέξεων με υποκείμενη σημασία αυτών, όπως ενεργός πολίτης, ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, πολιτεία, πολιτογράφηση, Έλληνας πολίτης, ευρωπαίος πολίτης, κοσμοπολίτης. Το νέο σχολικό βιβλίο της Κ.Π.Α. Ε΄ δημοτικού εισάγονται για πρώτη φορά οι έννοιες του ευρωπαίου πολίτη και του κοσμοπολίτη.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού, ώστε να δημιουργήσουν ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες με βάση την ενημέρωση, την πληροφόρηση, την κριτική σκέψη, την ευαισθητοποίηση, τη συμμετοχή και τη δράση. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν και προτείνουν το Υπουργείο Παιδείας να προβεί στην επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και τη διασύνδεση τους με την βιωματική δράση των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Προτείνουν την σύνδεση θεωρίας και πράξης εντός του σχολικού ωραρίου. Η εκπαιδευτική πράξη να ενισχυθεί με την πρακτική μέσα από

βιωματικές δραστηριότητες, διεξαγωγή ερευνών, συνθετικών εργασιών τύπου σχεδίων εργασίας με την γενική υποστήριξη και πλαισίωση ενός ανοιχτού curriculum.

Περαίνουμε η ερευνητική εργασία αυτή με την ευχή να αποτελέσει έναυσμα ενδιαφέροντος για περισσότερη ερευνητική προσπάθεια μέσα στην επιστημονική κοινότητα.

Να αξιοποιηθεί κατάλληλα, να μελετηθεί επαρκώς, να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα της και να ερευνηθούν τα συμπεράσματα της ως επέκεινα για το καλό της εκπαίδευσης των μαθητών μας στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής τους, ενός τόσο μείζονος σημασίας θέματος για την εκπαίδευση και για την ζωή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., (επιμ.), (2011), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα Προκλήσεις για την εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2011.

Αντωνάκου Αικ., (2008), Η διαμόρφωση της πολιτικής κουλτούρας στην Ελλάδα: Ο τύπος του έλληνα πολίτη, Διπλωματική εργασία: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, Ενιαίο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαίδευση, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνικές Διακρίσεις, ΜΑΘΗΜΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: Εύη Ζαμπέτα.

Γουβιάς Δ., (2014) Πανεπιστημιακές σημειώσεις –διαλέξεις για τη θεματική ενότητα «Εκπαίδευση και Φύλα», Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Φύλα και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά προβάλλοντα στην Κ.ΤΠ. Ρόδος 2013-2014.

Γουβιάς Δ., Βρυωνίδη Μ. (2015), Συνεντεύξεις Βάθους- Ομαδικές συνεντεύξεις και Ομάδες εστίασης, Βασικό κείμενο Μελέτης Συνεδρίας, Συνεδρία 2η, Διδακτική Ενότητα 1η, «Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων». Πανεπιστήμιο Αιγαίου- (Ομάδα συγγραφής: Διονύσιος Γουβιάς, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Μάριος Βρυωνίδης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) -Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. 2013-2014. Δαμανάκης Μ., (1990), Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Canivez P., (2000), Ποια αγωγή για τον πολίτη; (μτφρ. Α. Σκουρολιάκου), Αθήνα: Scripta.

DELANTY, G., (2007), European Citizenship: A Critical Assessment, Citizenship Studies, 11 (1), 2007, p. 64.

Dubrulle Mark, (2006), άρθρο –εισήγηση, Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ, αναρτημένο στο www.europeofcultures.org, Κέρκυρα, 21 Ιουλίου 2006, (τελευταία ενημέρωση Μάρτιος 2012)

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., (1998), Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη, εκδ. ΒΑΝΙΑΣ, 1998, σ.

Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση. εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2008, σ. 305.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ», Τόμος Α, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 2002.

Dubrulle M, άρθρο –εισήγηση, Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ, αναρτημένο στο www.europeofcultures.org, Κέρκυρα, 21 Ιουλίου 2006, (τελευταία ενημέρωση Μάρτιος 2012)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή.(2000) Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη, Λουξεμβούργο

Haidar, A. H (1997). Prospective chemistry teachers' conceptions of the conservation of matter and related concepts. Journal of Research in Science Teaching, 34, 181-197, στο Πλέσσας Αθ. και Σπηλιωτοπούλου Β., 2010.

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (2004), Από τον πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003. Καρακατσάνη Δ., Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρακατσάνη Δ., (2004), Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές, Αθήνα: Μεταίχμιο 2004.

Καρακατσάνη Δ., (2005), Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού Εισήγηση στην ημερίδα «Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.

Καράμπελα Μ. (2011)- εργασία με θέμα “Η ιδιότητα του πολίτη στο εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ δημοτικού». στο ΜΑΘΗΜΑ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ 2011-2012, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΓΟΥΒΙΑΣ Δ. Αθήνα, 2011.

Καστοριάδης, Κ., (2008), Η ελληνική ιδιαιτερότητα, Τόμος Β΄, Η πόλις και οι νόμοι, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2008.

Κονταξάκης Γ., Λαμπρινίδης Αντ., Περπιράκης Γ., Τζάννης Γ., «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»- Ε΄ δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000.

Κονταξάκης Γ., Λαμπρινίδης Αντ., Περπιράκης Γ., Τζάννης Γ., «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» - Ε΄ δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000. (1985-2000)

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (επιμ.), (2002), Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι», Αθήνα: Gutenberg 2005.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (2005), Η Δημοκρατία Ο Πολίτης και οι “άλλοι” Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005, σ.21.

- Κοντογιώργης Γ., (2003), Πολίτης και πόλις, έννοια και τυπολογία της «πολιτειότητας», εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2003.
- Κοντογιώργη, Δ.,Γ. Πολίτης και πόλις. Έννοια και τυπολογία της ‘πολιτειότητας’, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2003, σελ. 236. (βλ. και Πολίτης και πόλις. Έννοια και τυπολογία της πολιτειότητας, άρθρο της Μαρίας Κενέ, παρουσίαση του βιβλίου του, αναρτημένο στο http://contogeorgis.blogspot.gr/2008/02/blog-post_2484.html).
- Κοσσυβάκη Φ., Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, Αθήνα, Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτη Αλ. (2011), «Ο σχεδιασμός των σχολικών βιβλίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου», ΙΕΠ, Ενημέρωση Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. –ΥΠΠΘΠΟΑ, 2011, Αθήνα, υλικό σε μορφή power point, στην Ιστοσελίδα: Ψηφιακό σχολείο, τελευταία προσπέλαση 1-9-2014.
- Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαίδευση για ανάπτυξη της πολιτότητας. Ενημερωτικό Δελτίο ΠΟΛΙΣ, 1, σελ.1
- Μάραντος, Π.& Οικονόμου, Α., Αριστοτέλους «Πολιτικά»: Πόλη-πολίτης-πολιτική-πολίτευμα-πολιτικός. Ιδέες διαχρονικές και επίκαιρες, περ. Νέα Παιδεία, τχ.11, Αθήνα, 2004.
- Μπονίδης Κ., (2004), Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα. 2004.

Η έμφυλη διάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα- Η Γυάλινη οροφή ή το κωλώδες πάτωμα;

The gender dimension in the Greek educational reality - The Glass roof or the cobbled floor?

Μαρία Γ. Καράμπελα PhD, MEdu, MSc, Δασκάλα & Φιλολόγος, Καθηγήτρια -ΣΕΠ- Ε.Α.Π., Μ.Π.Σ.: Ε.Τ.Α.
Συνεργάτης ΓΤΑΒΕΕΑ-ΥΠΑΙΘ, mariakarampela@gmail.com

Maria G. Karambela PhD, MEdu, MSc, Teacher & Philologist, Professor -SEP- H.O.U., Scientific collaborator of the General Secretariat of Primary Secondary Education and Special Education of the Ministry of Education

Abstract: In this article we will deal with the issue of the presence of women in the leadership of the educational pyramid. The existence of the "glass roof" and the "sticky floor" in the educational leadership in the Primary education of our country are intangible constructions, but there are plans. From this point of view, we will try to answer the general problem that is spreading in the field of Education, the same as almost thirty years ago when US researchers asked the same question: "Why should women teach and men should lead?" (Strober & Tyack, 1980). We will first investigate closely whether there is gender inequality in society. We will detect the effects of the “glass roof” and the "sticky floor". We will focus on educational legislation related to the support or not of women's existence as schoolgirls and finally the candidates

Keywords: gender dimension in education, glass ceiling, cobblestone floor, educational leadership women education directors

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο θα ασχοληθούμε με το θέμα της παρουσίας του γυναικείου φύλου στην ηγεσία της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Η ύπαρξη της «γυάλινης οροφής» και του «κολλώδους πατώματος» στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας είναι άυλα κατασκευάσματα μεν, αλλά υπαρκτά δε πλάνα. Υπό την σκοπιά αυτή θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στον γενικό προβληματισμό που διαχέεται στο χώρο Παιδείας, το ίδιο όπως σχεδόν πριν τριάντα χρόνια από τότε που ερευνητές των ΗΠΑ έθεσαν το ίδιο: «Γιατί οι γυναίκες να διδάσκουν και οι άνδρες να διοικούν;» (Strober & Tyack, 1980) Αρχικά θα ερευνήσουμε ακροθιγώς, εάν υφίσταται η ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα στην κοινωνία. Θα ανιχνεύσουμε τα φαινόμενα της «γυάλινης οροφής και του «κολλώδους πατώματος». Θα εστιάσουμε στην εκπαιδευτική νομοθεσία τη σχετική με την υποστήριξη ή μη της γυναικείας ύπαρξης ως μαθήτριες, φοιτήτριες και τέλος της υποψηφίων για την επιλογή στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής εποπτείας στον εκπαιδευτικό χώρο. Θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την υποψηφιότητα και επιλογή των γυναικών σε θέσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Καθώς επίσης θα παρουσιάσουμε

το προφίλ των γυναικών αυτών, τα τυπικά προσόντα και τις δυσκολίες που συναντούν στην υποψηφιότητα τους καθώς και στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση, γυάλινη οροφή, κωλώδες πάτωμα, εκπαιδευτική ηγεσία γυναίκες διευθύντριες εκπαίδευσης

1 Η ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα στην κοινωνία

Από την ενδελεχή μελέτη μας στο εκπαιδευτικό υλικό του μεταπτυχιακού μας προγράμματος «Φύλα και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην ΚΤΠ», η Βιτσιλάκη Χρ. (2014) αναφέρει ότι «Η ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, σε διαφορετικές μορφές, συναντάται ιστορικά σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες που γνωρίζουμε, και -σε μεγάλο βαθμό- εξακολουθεί να εκφράζεται στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες μέσα από την με θεσμική ή/και ιδεολογική προβολή της ανδρικής ανωτερότητας και κατ' επέκταση της γυναικείας κατωτερότητας, σε όλα τα επίπεδα και πεδία δράσης είτε με αναφορά στην ιδιωτική, είτε με αναφορά στη δημόσια σφαίρα ζωής».

[...] η ίδια η ερευνήτρια κ. Βιτσιλάκη (2014) αναφέρει επίσης ότι Η ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη αναγωγή των βιολογικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων σε «φυσική ανισότητα» μεταξύ ανδρών και γυναικών, χρησιμοποιήθηκε για την εξήγηση, θεσμοθέτηση και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων».

Αναφορικά δε με την θέση των γυναικών η Βιτσιλάκη (2014) αναφέρει πως «Ο όρος «θέση των γυναικών» που χρησιμοποιείται συχνά, αναφέρεται άλλοτε στην κατάσταση των γυναικών γενικότερα εντός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, άλλοτε σε ορισμένα από τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους έναντι του άλλου φύλου και άλλοτε υποδηλώνει τη θέση τους σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα στο εσωτερικό μιας ιεραρχημένης κλίμακας». Έτσι, το «κοινωνικό φύλο», κατά την Βιτσιλάκη Χρ. (2014), δηλαδή οι συμπεριφορές, οι αντιλήψεις, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που σχετίζονται με τους ανδρικούς και τους γυναικείους ρόλους μέσα στην κοινωνία, ταυτίστηκε με το «βιολογικό φύλο». Η διακρίσιμη των ρόλων, μέσα από την οποία διατηρήθηκε και ενισχύθηκε ιδεολογικά η φύσει ανισότητα, εδραιώθηκε σε γενετικά προσδιορισμένες ψυχολογικές ιδιότητες, δεξιότητες, κλίσεις και ικανότητες των δύο φύλων.

2. Η γυναίκα εκπαιδευτικός/ υποψήφια ως στέλεχος εκπαίδευσης και η «γυάλινη οροφή» ή και «το κωλώδες πάτωμα»

Η ταυτότητα ορισμένων θέσεων στην επαγγελματική ιεραρχία ορίζεται κοινωνικά ως ταυτόσημη σχεδόν με την ανδρική και γι αυτό αντιθετική, αν όχι συγκρουόμενη, προς τη γυναικεία. Το γεγονός αυτό της διάκρισης ως προς το φύλο χαρακτηρίζεται ως «γυάλινη οροφή» ή ως «πατώματα που κολλάνε». Ο πρώτος όρος υποδηλώνει ότι οι μηχανισμοί που εμποδίζουν την αναρρίχηση των γυναικών σε υψηλές θέσεις εργασίας δεν είναι ορατοί, ενώ ο δεύτερος ότι αυτοί οι μηχανισμοί όχι μόνον εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν, αλλά

τις καθηλώνουν στις ίδιες θέσεις. Η ιδέα του ‘αόρατου εμποδίου’ εξηγεί τη μικρή αντιπροσώπευση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις ως αποτέλεσμα των εμποδίων που επιβάλλουν μια ‘γυάλινη οροφή’ (Heward & Taylor, 1995 ; Wirth, 2001) στις προσδοκίες τους .Οι άνδρες, οι οποίοι πιθανόν έχουν αδιάσπαστες καριέρες, ανεβαίνουν σταθερά στην ιεραρχία ενώ οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ένα πιο αβέβαιο μέλλον. Ο Schmuck (1995 σελ. 213), αναφερόμενος στις ΗΠΑ , λέει ότι ‘ η γυάλινη οροφή’ δεν έχει σπάσει.

3. Η παρουσία των γυναικών στην ελληνική εκπαίδευση – μία ιστορική αναδρομή

Η ιστορία της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση είναι μακρόχρονη και ξεκινάει το 1834, όταν για πρώτη φορά δίνεται η δυνατότητα εγγραφής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι επί Καποδίστρια το πρώτο παρθεναγωγείο στο Άργος . Η ιστορική αναδρομή αναφέρει σχετικά ότι «Στο Άργος την περίοδο 1828 – 1832 λειτούργησαν τα σχολεία:

Δημόσιο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο.

Ιδιαίτερο Παρθεναγωγείο.

Ιδιαίτερα Σχολεία «των κοινών γραμμάτων».

Ιδιαίτερο Ελληνικό Σχολείο.

Το 1901 εγγράφεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών η πρώτη φοιτήτρια, υπό τους χλευασμούς των αρρένων συμφοιτητών της, ενώ το 1914 επιτρέπεται ο διορισμός των πρώτων καθηγητριών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αργότερα, με το Σύνταγμα του 1975, κατοχυρώθηκαν η ισότητα ανδρών και γυναικών και το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία και το 1979 καθιερώνεται η μεικτή εκπαίδευση. Σταδιακά πραγματώνεται η ισοκατανομή μαθητών-μαθητριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα διαπιστώνονται διαφορές ως προς τις επιλογές σπουδών και επαγγελμάτων που είναι συνδεδεμένα με τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατά προέκταση με την αντίστοιχη αγορά εργασίας. Οι σχετικές διακρίσεις και ανισότητες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις που οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης έχουν για τα φύλα. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, τα σχολικά βιβλία και η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύουν και αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα για το φύλο και έμμεσα οδηγούν τα κορίτσια σε άνισες ευκαιρίες .

Όπως αναφέρει και η Κόνιαρη Δ. (2009)

- «19 ος αιώνας: Σταδιακή πρόσβαση της Ελληνίδας σε διάφορα επαγγέλματα μέσα σε κλίμα αμφισβήτησης «το Πανεπιστήμιον ας κλείσει τας θύρας δια τας γυναίκας, το πολύ πολύ, αν έχη ιδιοφυίαν τις, να γίνη φιλόλογος».

- Σύνταγμα 1975: Όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από φύλο ή άλλη διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για παρεχόμενη εργασία ίσης αξίας»
- Νόμος 1342/1983, άρθρο 11 παράγραφος: «τα κράτη – μέλη πρέπει να εξαλείψουν τη διάκριση κατά των γυναικών στον τομέα της απασχόλησης»
- Αλλά στην πράξη οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται σε όλες τις βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας

Σε σχέση με την ισόρροπη συμμετοχή των φύλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των δημόσιων οργανώσεων, ο νόμος 2839/2000 έχει ψηφιστεί, ορίζοντας ότι: "σε κάθε υπηρεσιακή επιτροπή των κρατικών οργανισμών κ.λπ., ο αριθμός μελών κάθε φύλου που ορίζονται από τον Δημόσιο Τομέα θα είναι ίσος με τουλάχιστον το 1/3 εκείνων που ορίζονται ως μέλη, σύμφωνα με τις εν ισχύ διατάξεις... με την προϋπόθεση ότι τα μέλη που ορίζονται είναι περισσότεροι του ενός". Είναι σαφές ότι ο ανωτέρω νόμος θέτει τα χαμηλότερα όρια ποσόστωσης για την συμμετοχή των γυναικών στα δημόσια ΔΣ.»

4. Τα εμπόδια στην ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία

Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας είναι πολύ μεγάλη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σήμερα η γυναίκα εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα και μπορεί να κατακτήσει υψηλότερες θέσεις, αρκεί να το θελήσει. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι, ενώ οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό υπερισχύουν, υστερούν στην κατάληψη θέσεων στη διοίκηση, όπου τα υπηρεσιακά συμβούλια είναι ανδροκρατούμενα. Δηλαδή, οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, έτσι διαιωνίζονται παλιά στερεότυπα .

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν συγκροτούν ενιαία και ομοιογενή μορφή παρέμβασης. Για πολλούς λόγους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρά τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις και μεταξύ τους, αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ο πιο εμφανής είναι ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί ασκούν δύο επαγγέλματα (νοικοκυράς-εκπαιδευτικού). Από την άποψη αυτή οι μορφές παρέμβασης των γυναικών εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας προσδιορίζονται ως ένα μεγάλο βαθμό από την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις της πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν.

Αναφέρθηκαν κατά καιρούς και άλλοι λόγοι που δικαιολογούν το μεγάλο αριθμό των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα: α) για πολλούς ιστορικούς και κοινωνιολογικούς λόγους οι γυναίκες δεν ενδιαφέρονται για την καριέρα τους (το εκπαιδευτικό επάγγελμα δεν παρέχει πολλές δυνατότητες) β) η μικρού βαθμού αυτονομία του επαγγέλματος αποτελεί κατάσταση περισσότερο αποδεκτή από τις γυναίκες παρά από τους άνδρες γ) το αμετάθετο ευνοεί τις γυναίκες-μητέρες κ.ά . Όπως αναφέρει και η Κόνιαρη Δ. (2009) ανασταλτικοί παράγοντας στην προσωπική επιλογή μίας εκπαιδευτικού, ώστε να ασκήσει καθήκοντα και να θέσει πρωτίστως υποψηφιότητα για να επιλεγεί ως στέλεχος της εκπαίδευσης είναι

- Έλλειψη φιλοδοξιών, αυτοπεποίθησης, μειωμένες ικανότητες
- Καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης σε συνδυασμό με την πατριαρχία
- Έλλειψη παρώθησης από τους οικείους τους
- Έλλειψη παρόμοιων μοντέλων ρόλων
- Πιέσεις και διλήμματα λόγω του μητρικού ρόλου
- Αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις
- Στερεότυπες αντιλήψεις και καχυποψία
- «Σύγκρουση ρόλων» ανάμεσα στην οικογένεια και το επάγγελμα
- Το σύστημα κοινωνικοποίησης
- Ταύτιση διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο
- Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για διδασκαλία στην τάξη
- Γραφειοκρατικός – Συγκεντρωτικός χαρακτήρας εκπαιδευτικού συστήματος
- Κομματικά κριτήρια
- Έλλειψη τίτλων σπουδών
- Σχολές μετεκπαίδευσης
- Διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης
- Συμβούλια επιλογής.

5. Το Στυλ διοίκησης γυναικών

Σχετικά με το στυλ των γυναικών στην διοίκηση της εκπαίδευσης , όπως αναφέρει και η Κόναρη Δ. (2009) σημειώνουμε τα εξής:

- «Μετασχηματιστική/Αλληλεπιδραστική» ηγεσία
- Συλλογική αναζήτηση λύσεων
- Ενθάρρυνση συμμετοχής
- Διανομή εξουσίας
- Έμπνευση ενθουσιασμού και συμμετοχικότητας
- Παιδαγωγικός προσανατολισμός
- Δημοκρατικό, συμμετοχικό, συνεργατικό
- Φιλικές, οικείες
- Καλές σχέσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά

- Ασχολία με προσωπικά προβλήματα μαθητών
- Ελέγχουν θυμό
- Παραγωγικότεροι εκπαιδευτικοί, υψηλό ηθικό
- Συναισθηματικές

6. Το προφίλ των γυναικών της εκπαιδευτικής ηγεσίας

6α. Το τυπικά τους προσόντα:

- Κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (αρκετές και κάτοχοι δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου),
- Κάτοχοι δεύτερου πτυχίου σπουδών συναφούς με το αρχικό τους
- Παρακολούθηση προγραμμάτων Π.Ε.Κ., τρίμηνων, εξάμηνων και ετήσιων προγραμμάτων επιμόρφωσης,
- Επιμόρφωση σε ΣΕΛΜΕ, σε ΑΣΠΑΙΤΕ-ΠΙΕΣΥΠ
- Μετεκπαιδευόμενες στο ΜΔΔΕ
- Επιμόρφωση στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές,
- Επιμορφώσεις σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας
- Η θέση της διευθύντριας προέκυψε ως φυσικό επακόλουθο λόγω των πολλών χρόνων προϋπηρεσίας
- Επιμορφώτριες, Διδάσκουσες με τον ν. 407/.

6β. τα κίνητρα των γυναικών για την εκπαιδευτική ηγεσία

Τα κίνητρα των γυναικών που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι : Ελεύθερος χρόνος, Φιλοδοξίες, Εμπειρία, Αμοιβή, Προσφορά, Προσωπικές φιλοδοξίες του συζύγου, Αποτέλεσμα δικής τους απόφασης

7. Οι γυναίκες στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο

Σε ό,τι αφορά στα Στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζουμε τις έμφυλες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται διαχρονικά από την ψήφιση του ν. 1566/85 μέχρι την τελευταία, κατά τη σχολική χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, διαδικασία επιλογής Στελεχών στα ακόλουθα ζητήματα:

1. στην υποβολή υποψηφιοτήτων για επιλογή σε θέσεις Στελεχών,

2. στην κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών Β/βάθμιας Εκπαίδευσης σε θέσεις διοικητικής ευθύνης όπως και σε θέσεις εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. (Σχολικοί Σύμβουλοι),

3. στην κατά φύλο σύνθεση του συμβουλίου επιλογής.

Όπως αναφέρουν και η Κόνιαρη Δ. (2009)

- το 4,5% ήταν διευθύντριες στην Πρωτοβάθμια- 13,5% διευθύντριες στη Δευτεροβάθμια στην Ήπειρο

- Χατζηπαναγιώτου: 16% διευθύντριες σε σύνολο 59% του συνόλου Πρωτοβάθμιας- Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- Σαϊτης: Σε σύνολο 54,40% του συνόλου των γυναικών δασκάλων μόλις οι 13,20% κατέχουν διευθυντικές θέσεις.

Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Βθμιας εκπαίδευσης με βάση το φύλο κατά το έτος 2000-2001 στην Ελλάδα ήταν: Γυμνάσιο: άνδρες 11.263 (35%), γυναίκες 20.907 (65%). Ενιαίο Λύκειο: άνδρες 10.629 (51%), γυναίκες 10.191 (49%).

Τα δεδομένα αυτά φανερώνουν ότι η διδασκαλία στο σχολείο είναι, μόνο στις χαμηλότερες βαθμίδες (Δημοτικό, Γυμνάσιο) «θηλυκού γένους». Στο Λύκειο, το προβάδισμα το παίρνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο προκύπτει αν συνεχίσουμε την κατάληψη διοικητικών θέσεων κατά φύλο. Το σχολικό έτος 2000-2001 σε σύνολο 2.480 σχολικών μονάδων τη διεύθυνση έχουν 1639 άνδρες (66%) και 841 γυναίκες (34%). Στο σώμα των Σχολικών Συμβούλων σε σύνολο 140, οι άνδρες είναι 86 (61%) και οι γυναίκες 54 (39%).⁴

8. Η γυναίκα εκπαιδευτικός στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όπως αναφέρει και η Κογκίδου Δ., (2007) κατά το σχολικό έτος 2004-2005 οι δασκάλες που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσαν το 61,48% του διδακτικού προσωπικού, αλλά η συμμετοχή τους στη διοίκηση των σχολικών μονάδων ήταν ελάχιστη έως ανύπαρκτη. Αυτή η εντυπωσιακή απουσία των γυναικών από τη διοίκηση της εκπαίδευσης δικαιολογεί την άποψη ότι ουσιαστικά πρόκειται για αποκλεισμό και καθιστά αναγκαία τη συστηματική διερεύνηση των «καλυμμένων» μηχανισμών παρεμπόδισης των γυναικών από την ισότιμη συμμετοχή. Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πολλές αιτίες και πρακτικές που οδηγούν στην αντιφατική αυτή εικόνα της θέσης των γυναικών στην εκπαίδευση. Η «αυτόματη» αναπαραγωγή της μακρόχρονης κυριαρχίας των ανδρών σε ηγετικές θέσεις και η εννοιολόγηση της ηγεσίας με όρους ανδρισμού είναι κάποιες από αυτές

8.1 Γυναίκες Περιφερειακές Διευθύντριες- ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία

Τον Ιανουάριο του 2010 διορίστηκαν 13 Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης από τους οποίους μόνο οι 4 ήταν γυναίκες, δηλ. σε ποσοστό 31%, καλύτερα βέβαια από το 2004 όταν τοποθετήθηκε μία γυναίκα και 12 άντρες ως Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Την ίδια χρονιά δηλ. το 2010, ορίστηκαν οι νέοι προϊστάμενοι στα Τμήματα Επιστημονικής Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι στην Α/θμια αποτελούν το 31% (4/13), ενώ στη Β/θμια μόλις το 15% (2/13) (στοιχεία ΥΠ. Παιδείας ,δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Τα αποτελέσματα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης 2011 , τόσο διευθυντών όσο και σχολικών συμβούλων , που πρόκειται να ανακοινωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα, θα επιβεβαιώσουν ή όχι τα παραπάνω στοιχεία .

8.2. Γυναίκες προϊστάμενες Γραφείων Δ.Ε.

Θα παρουσιάσουμε μία έρευνα σχετική με τις Τοποθετήσεις Διευθυντών/ντριών Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων για τα έτη 1982, 1983, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003 και 2004 .

Η συλλογή και η στατιστική επεξεργασία των σχετικών δεδομένων για τους άνδρες και τις γυναίκες Διευθυντές/ντριες Διευθύνσεων και Προϊστάμενους/ες Γραφείων μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι:

Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας αναφορικά με τους/τις υποψήφιους/ες Διευθυντές/ντριες Διεύθυνσης και Προϊστάμενους/ες Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες είναι κυρίως εκείνοι που θέτουν υποψηφιότητα για μια θέση όπως η παραπάνω και μάλιστα με ποσοστό που αγγίζει το 92%.

Η συμμετοχή των γυναικών στις διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ελάχιστη, γεγονός που η πάροδος του χρόνου δε φαίνεται να επηρεάζει. Οι γυναίκες σπάνια θέτουν υποψηφιότητα για μια θέση υψηλής ευθύνης αλλά και κύρους, όπως αυτή της Διευθύντριας Διεύθυνσης ή Προϊσταμένης Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δεδομένο αυτό εν μέρει εξηγεί και το ανάλογα χαμηλό ποσοστό των τοποθετήσεων τους στις συγκεκριμένες διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι συνολικά για τα υπό μελέτη έτη στις Διευθύνσεις Διευθύνσεων και τα Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τοποθετήθηκαν συνολικά 822 (90%) άνδρες και μόλις 90 (10%) γυναίκες.

Με βάση τα σχετικά δεδομένα, έτσι όπως παρουσιάζονται στα γραφήματα, μπορούμε, χωρίς καμία επιφύλαξη να υποστηρίξουμε ότι κατά κύριο λόγο στις θέσεις Διευθυντών/ντριών 53 Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων τοποθετούνται άνδρες εκπαιδευτικοί. Για πολλά

μάλιστα έτη όπως διαπιστώθηκε από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είχαμε αποκλειστικά τοποθετήσεις ανδρών εκπαιδευτικών.

Οι γυναίκες που τοποθετήθηκαν στις ίδιες θέσεις είναι εξαιρετικά λίγες. Οι αριθμοί αυτοί δείχνουν τη μεγάλη αριθμητική απόκλιση μεταξύ ανδρών και γυναικών, που παρουσιάζεται, όταν πρόκειται για τη στελέχωση διοικητικών θέσεων. Ο αριθμός των ανδρών εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται να στελεχώνει τις θέσεις Διεύθυνσης και Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των γυναικών σε όλα κατά έτη (διαχρονικά από την ισχύ του νόμου 1566/85) και σε όλες τις περιφέρειες.

Ός προς την ειδικότητα των Διευθυντριών Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φανερώνουν ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στις συγκεκριμένες θέσεις προέρχονται από τον κλάδο ΠΕ2 των Φιλολόγων. Με άλλα λόγια, οι 26 (56%) από τις συνολικά 32 γυναίκες, των οποίων η ειδικότητα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης μας ήταν γνωστή, κατείχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση Φιλολόγου. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από τον κλάδο ΠΕ11, ο οποίος εκπροσωπείται με ποσοστό 20% και 9 γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι άνδρες, αντίθετα, που τοποθετούνται στη συγκεκριμένη θέση, προέρχονται από διάφορους κλάδους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, και στην περίπτωση των ανδρών το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών Διεύθυνσης ή Προϊσταμένων Γραφείου προέρχεται από τον κλάδο των Φιλολόγων.

Η επεξεργασία τέλος των σχετικών δεδομένων ως προς με την περιφέρεια τοποθετήσεων Διευθυντών/ντριών Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στη συγκεκριμένη διοικητική θέση τοποθετούνται ή προέρχονται από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Συγκεκριμένα το 26% του συνολικού ποσοστού των Διευθυντριών Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για όλα τα υπό μελέτη έτη τοποθετήθηκε στην Περιφέρεια Αττικής. Υψηλό ποσοστό τοποθετήσεων (10%) γυναικών εκπαιδευτικών συναντάμε, επίσης στις Περιφέρειες Δυτικής Ελλάδας και Κεντρικής Μακεδονίας. Γενικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η συμμετοχή των γυναικών στη συγκεκριμένη θέση είναι περιορισμένη και ακόμη και στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο φαίνεται να συμβαίνει, αυτό σχετίζεται με την προέλευση τους από τις Περιφέρειες κυρίως της Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας.

Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των υποψηφίων γυναικών είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον αντίστοιχο των ανδρών και η διάκριση αυτή σε βάρος των γυναικών γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, αν λάβουμε υπόψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα των διδασκόντων. Είναι άξιο παρατήρησης ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουμε καμία γυναίκα Προϊσταμένη Διεύθυνσης και μόνο δύο είναι Προϊστάμενες Γραφείου (1,4%). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν μόνον δύο γυναίκες Προϊστάμενες Διεύθυνσης (3,5%) και οκτώ (8) Προϊστάμενες Γραφείου, δηλαδή ποσοστό 5,8%. Κάτι ανάλογο (ανδροκρατία) παρατηρείται και στο θεσμό του Σχολικού

Συμβούλου, αν και καθιερώθηκε (Ν. 1304/84) ως θεσμός που αποβλέπει στην εξάλειψη των διακρίσεων και της ανισότητας .

Αντί επιλόγου

Η προσωπική μας άποψη είναι η αξιολογική εκπροσώπηση των δύο φύλων στην πυραμίδα της ηγεσίας της εκπαίδευσης, χωρίς γυάλινες οροφές, κολλώδη πατώματα. Η εκπαίδευση έχει χώρο για όλους, με σεβασμό στην αξία Άνθρωπος και σε όλες τις πανανθρώπινες αξίες, όπως ο σεβασμός στην ετερότητα και στην δικαιοσύνη. Είναι αδιανόητο κατ' εμέ άνθρωποι φορείς τέτοιων αντιδεοντολογικών συμπεριφορών και μορφωμάτων αντικοινωνικών, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού να είναι και να λέγονται «εκπαιδευτικοί» ή και πόσω μάλλον να κατέχουν θέσεις ηγεσίας στην εκπαίδευση και να διδάσκουν ήθος και τους αυριανούς πολίτες της χώρας μας και της ευρωπαϊκής ένωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνοπούλου, Ζ., Γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στη Β/θμια εκπαίδευση: Μια φεμινιστική θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Δ.Μ.Π.Σ. Τομέα Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, 2006.

Αργυροπούλου Χριστίνα Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα., Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχ. 11, 20-35, , Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα, αναρτημένο στο

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf>, τελευταία προσπέλαση, 9-6-2014.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», Τα Εκπαιδευτικά, 25-26 (1992), σ.σ. 120-121.

Βιτσιλάκη Χρ. (2014), ΜΠΣ «Φύλα και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην ΚΤΠ», «ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ»διάλεξη 1η. Ρόδος , 2014.

Γκασούκα Μ., (2013), Γυναίκες και εκπαίδευση: μια σύντομη ιστορική αναδρομή, άρθρο αναρτημένο στο [fylosykis](http://www.fylosykis.gr) | 23/09/2013
<http://www.fylosykis.gr/2013/09/%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B7-%CE%B9/>

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., « Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι» Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου (Ε.Κ.Ι.Φ.). Λευκωσία, 25 Νοεμβρίου 2008, Σχολιασμός - Ανάλυση δεδομένων έρευνας αναρτημένο στο <http://www.ekif.org/docs/2008ziogou.pdf>, τελευταία προσπέλαση: 12-6-2014.

- Heward, C. & Taylor, A. S. (1995) Women into management workshops: shattering the glass ceiling or raising the stone floor? *Journal of Teacher Development*, 4(2), 38–47.
- Καναβέλη Ελ. και Παλιεράκη Π., (28-11-2006) Τοποθετήσεις Διευθυντών/ντριών Διευθύνσεων και Προϊσταμένων Γραφείων για τα έτη 1982, 1983, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003 και 2004 στο πλαίσιο του προγράμματος Πυθαγόρας Π.-Φύλο. ΥΠ 1. Σταδιοδρομίες γυναικών στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές. (Χρηματοδότης ΥΠ.Ε.Π.Θ).
- Κογκίδου Δήμητρα, (2008) Το ζήτημα της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση, από την ημερίδα ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ υλικό μαθήματος ΜΠΣ «Φύλα και νέα εργασιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην ΚΤΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου ακ. Έτος 2013-14.
- Κόνιαρη Δ. (2009), διπλωματική εργασία «Η Έμφυλη Διάσταση της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων στα Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Μια Διερευνητική Προσέγγιση», Ρόδος ΤΕΠΑΕΣ – Μτπτχ. Πρόγραμμα: «Φύλα και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κ.Τ.Π.»
- Μαραγκουδάκη Ε., Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Σταδιοδρομίες γυναικών στην εκπαίδευση, αναρτημένο στο <http://www.womeninedu.gr/programma>,
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Ράπτης Ν. (2013) αναρτημένο στο Μερικές αράδες, απλά για... προβληματισμό! | Rodiaki.gr <http://www.rodiaki.gr/article/273499/merikes-arades-apla-gia-problhmatismo#ixzz34blrjnB4>, τελευταία προσπέλαση, 14-6-2014.

ⁱ (βλ. Γουβιάς Δ., Βρυωνίδη Μ. (2015), Συνεντεύξεις Βάθους- Ομαδικές συνεντεύξεις και Ομάδες εστίασης, Βασικό κείμενο Μελέτης Συνεδρίας, Συνεδρία 2η, Διδακτική Ενότητα 1η, «Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων». Πανεπιστήμιο Αιγαίου- (Ομάδα συγγραφής: Διονύσιος Γουβιάς, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Μάριος Βρυωνίδης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) -Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. 2013-2014).